

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE SCIENCES DE
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION

STRATÉGIES D'AUTODÉTERMINATION ET RÉUSSITE DU PARCOURS SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES VULNÉRABLES

Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Conseiller d'Orientation (DIPCO)

Par :

TCHOPZAN TSANGUE Blanc-cœur
Licencié en Psychologie

Sous la direction
DZOUNESSE Bruno
Enseignant associé

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

TABLE DE MATIERES

DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRAT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	2
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	2
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	5
1.2.1. Les constats	5
1.2.2. Le problème de l'étude	7
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	8
1.3.1. Question principale de recherche	8
1.3.2. Questions secondaires de recherche	8
1.4. OBJECTIF DE L'ETUDE	9
1.4.1. Objectif général	9
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	9
1.5. L'INTERET DE L'ÉTUDE	9
1.5.1. Intérêt social	10
1.5.2. L'intérêt scientifique.....	10
1.5.3. Intérêt professionnel	11
1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	12
1.6.1. Délimitation thématique	12
1.6.2. Délimitation empirique.....	12
1.6.2.1. Délimitation temporelle	12
1.6.2.2. Délimitation spatiale	13
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	14
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS.	14
2.1.1. Stratégies d'autodétermination	14

2.1.2. Parcours scolaire.....	15
2.1.3. Elèves vulnérables.....	16
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	17
2.2.1. Axes des travaux sur les stratégies d'autodétermination.....	17
2.2.1.1. Les indicateurs de la motivation scolaire selon Viau (2009).....	17
2.2.1.2. Le processus d'autorégulation chez les élèves selon Hadji (2012).....	19
2.2.2. Axe des travaux sur la réussite du parcours scolaire.....	21
2.2.2.1. Les enjeux de la réussite scolaire et le parcours scolaire des élèves selon André (2015).....	21
2.2.2.2. Les facteurs socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves.....	23
2.2.2.3. Responsabilités de l'élève dans l'activité d'apprentissage et réussite de son parcours scolaire.....	25
2.2.2.4. Typologie du rapport à l'école et aux savoirs scolaires et réussite scolaire.....	27
2.2.2.5. Facteurs qui influencent La construction d'un rapport à l'école.....	29
2.2.3. Axe des travaux sur la vulnérabilité.....	32
2.2.3.1. Vulnérabilité, Construction de soi et orientation de sa vie selon Jean Guichard(2004).....	32
2.2.3.2. Subjectivation et mode de rapport à soi selon Michel Foucault.....	33
2.2.3.3. Vulnérabilité et construction de soi selon Dubar(1992) repris par Guichard (2011).....	33
2.2.3.4. Être vulnérable et lutter pour la visibilité selon Voirol (2005).....	35
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	36
2.3.1. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan(2002).....	37
2.3.2. Modèle Socioconstructiviste Interactif (SCI) de Jonnaert et Vander Borgh (1999).....	40
2.3.2.3. Rappel de la question principale de recherche.....	42
2.4. FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE DE L'ETUDE.....	43
2.4.1. Hypothèse de travail (HT).....	43
2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE.....	44
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	46
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	46
3.2. SITE DE L'ÉTUDE.....	46
3.3. DÉFINITION DES POPULATIONS DE L'ÉTUDE.....	47

3.3.1. Première population de l'étude.....	47
3.3.2. Deuxième population de l'étude.....	48
3.4. CHOIX DES PARTICIPANTS	48
3.4.1. Participants de la première population	48
3.4.2. Choix des participants de la deuxième population	50
3.5. MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	50
3.5.1. Présentation du guide d'entretien avec les élèves.....	51
3.5.1.2. Présentation du guide d'entretien avec les conseillers d'Orientation	51
3.5.1.3. Le cadre des entretiens individuels	51
3.5.2. Les focus group	52
3.5.2.1. Le cadre du focus group.....	53
3.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	54
3.7.1. Déroulement des entretiens individuels avec les élèves de Tle C	54
3.7.2. Déroulement des entretiens individuels avec les Conseillers d'Orientation ..	56
3.7.3. Déroulement des sessions de focus group avec les élèves	56
3.8. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	57
3.8.1. La technique de dépouillement des données	57
3.8.2. Codage des données.....	58
3.8.3. Présentation du type d'analyse : l'analyse de contenu	58
3.8.4. Grille d'analyse.....	59
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	62
4.1. VIGNETTES CLINIQUES.....	62
4.1.1. Le cas Roland	62
4.1.2. Le cas Hadley	63
4.1.3. Le cas henry.....	65
4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES DONNÉES.....	65
4.2.1. Ressources mobilisées	66
4.2.2. Utilisation des ressources	68
4.2.3. Reconstruction de l'expérience scolaire	72
4.2.4. Adaptation envers les activités d'apprentissage scolaire.....	75
4.2.5. Le rapport à l'autre	76
4.2.6. Participation à la vie de la classe et de l'école	77
CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS	
PROFESSIONNELLES.....	78

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES.....	78
5.1.1. Rappel des données empiriques.....	78
5.1.2. Rappel des données théoriques.....	79
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	79
5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PROFESSIONNELLE	86
5.3.1. Implication théorique.....	86
5.3.2. Implication professionnelle	88
CONCLUSION GÉNÉRALE	90
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
ANNEXES	95

**Ce travail est dédié à mon papa TCHOPZAN Thomas, à ma maman
TCHOPZAN ATONTSA Marie Madeleine et à toute la fratrie TCHOPZAN.**

REMERCIEMENTS

Ce document réalisé a vue la participation de plusieurs personnes à l'endroit des quelles nous adressons nos profondes gratitude. Nous remercions d'abord sincèrement monsieur Kalmann Njanal Manassé, Proviseur du Lycée de Nsam-Efoulan, et tout le Service d'Orientation Scolaire de nous avoir offert des cadres adéquats pour la collecte des données et de nous avoir facilité les rencontres avec les participants qui sans eux cette étude ne serait pas effective. Nous exprimons par ailleurs toute notre reconnaissance au Dr. Dzounesse Bruno qui a accepté de diriger ce travail sous la supervision du Dr. Mgbwa Vandelin leurs critiques et conseils nous ont permis de construire l'objet d'étude de ce travail. Nos remerciements s'adressent ensuite au chef du Département des Sciences de l'Education, le Professeur Pierre Fonkoua et à l'ensemble des enseignants dudit département, pour nous avoir offert un espace propice à la réalisation de ce mémoire.

De façon particulière, nous exprimons notre profonde gratitude au Dr. Wamba André qui a mis à notre disposition sa documentation à l'effet de mieux appréhender la problématique de l'étude. Dans le même mouvement, nous sommes reconnaissants aux multiples interventions du Dr. Amana Evelyne que nous sollicitons très régulièrement. Ses observations pour mener à bien notre étude nous ont aidées à cerner certains détails techniques de l'étude.

Nous remercions par ailleurs Armand et Constance d'avoir accepté le traitement dactylographique et l'impression de ce document et à Vanessa et Stéphanie pour son assistance.

Nous ne saurions oublier notre cher ami Ngoufack Armand qui a lu et relu ce document. De même, nous remercions certains de nos camarades notamment Feussi Romuald, Logmo Landry, et Diboma Aline avec qui nous échangeons sur les questions relatives à ce mémoire.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : récapitulatif des catégories et sous catégories d'analyse	44
Tableau n°2 : le tableau synoptique.....	44
Tableau n°3 : portraits des participants	49
Tableau n°4 : Profils des Conseillers d'Orientation Participants	50
Tableau n°5 : récapitulatif des séances de focus group.....	53
Tableau n°6 : grille d'analyse des données	60

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

BEPC :	Brevet d'Étude du Premier Cycle
CAMLAIT :	Société Camerounaise des produits Laitiers
CEP :	Certificat d'Étude Primaire
CENAJES :	Centre National de la Jeunesse et des Sports
CES :	Collège de l'Enseignement Secondaire
CE2 :	Cours Élémentaire Deuxième année
CM1 :	Cours Moyen Première année
C.O :	Conseiller d'Orientation
CP :	Cours Préparatoire
CREA :	Consortium pour la Recherche Économique en Afrique
COFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le Français en partage
DIPCO :	Diplôme de Conseiller d'Orientation
ENS :	École Normale Supérieure
HT :	Hypothèse de Travail
MINEDUC :	Ministère de l'Éducation
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
PCT :	Physique Chimie Technologie
PUF :	Presses Universitaire de France
RESEN :	Rapport d'État d'un Système Éducatif National
ROCARE :	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation
SCI :	Socioconstructivisme Interactif
SVT :	Sciences de la Vie et de la Terre
Tle :	Terminale

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Formulaire de consentement

Annexe 3 : Guide d'entretien individuel avec les élèves

Annexe 4 : Guide d'entretien individuel avec les conseillers d'orientation

Annexe 5 : Données recueillies à partir des entretiens individuels avec les élèves

Annexe 6 : Données recueillies à partir des entretiens individuels avec les conseillers d'orientation

Annexe 7 : Données recueillies à partir des focus group avec les élèves

RÉSUMÉ

Les taux d'abandon scolaire sont de plus en plus élevés dans les milieux sociaux défavorisés du fait de la précarité socioéconomique des familles (Noumba, 2014). Ce qui pousse à porter d'intérêts scientifiques sur la question de réussite socio scolaire en contexte de vulnérabilité. Le sujet de ce travail porte sur les stratégies d'autodétermination et la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. Il a pour objectif général d'analyser les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. L'étude repose sur l'hypothèse selon laquelle les stratégies d'autodétermination favorisent la réussite du parcours scolaire des élèves vulnérables.

Pour atteindre cette visée, il a été collecté aux moyens des entretiens individuels et focus group des données qualitatives auprès de 03 élèves des classes de terminale au lycée de Nsam-Efoulan de Yaoundé III, et de trois conseillères d'orientation du même lycée. L'analyse thématique de contenu a permis de présenter les résultats selon lesquels les élèves vulnérables en quête de succès socio scolaire mobilisent des ressources personnelles, intermédiaires et relationnelles pour favoriser la maximisation de leur parcours scolaire. Ces résultats parviennent à la conclusion selon laquelle les stratégies d'autodétermination favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. Cependant ces stratégies nécessitent de la part de l'élève de l'endurance et de la persévérance. L'étude a ainsi permis de faire des suggestions aux élèves vulnérables; et de formuler des recommandations à l'endroit de toute la communauté éducative.

ABSTRAT

According to many research, the scores of abandon scholars are so high in the precarious social and economic context (Noumba, 2014). That is why several researchers study in educational domain, the problem of success in the poor milieu. The topic treated in this research talks about the self-determination's strategies developed by vulnerable students to succeed in school. The main objective of this study is to analyse the self-determination's strategies used by vulnerable students to succeed. This research has one hypothesis called hypothesis of work. It is formulate that, the self-determination's strategies favourite the success of vulnerable students. To arrive to the objective of this work, the research has collected the qualitative data by individual interview and focus group with three students and three guidance counselors. The thematic analysis of this data has permitted to have the results and formulate the suggestions to vulnerable students and the recommendations to educative community.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Parmi les difficultés recensées à l'école, il y a celle concernant l'optimisation du parcours scolaire des élèves défavorisés par leur état de vulnérabilité. L'adaptation et l'accomplissement de soi se voient être un problème pour ceux-ci qui décrochent du fait de leur vulnérabilité. Dès lors la problématique de réussite socio-scolaire en contexte de vulnérabilité devient préoccupante ; et encore plus, du moment où dans un contexte social défavorisé, pendant que certains élèves abandonnent l'école pour des raisons diverses, d'autres se démarquent par leur caractère de persévérance et d'endurance. C'est dans cette perspective que cette étude traite par son sujet les stratégies d'autodétermination et la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. Le problème de l'étude est celui de ce qui favorise l'autodétermination scolaire de certains élèves vulnérables. Élucider ce problème dans le sens de cette étude consiste à centrer les éléments clés de la problématique sur la question principale de recherche à savoir quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables? Cette question s'articule autour de trois questions secondaires notamment : quelles sont les ressources mobilisées par les élèves vulnérables pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire? Comment les élèves vulnérables utilisent-ils les ressources mobilisées pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire? Et, quels sont les moyens déployés par ces derniers pour favoriser la reconstruction de leur expérience scolaire à partir de leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Les réponses trouvées à ces questions nous permettront en guise d'objectif visé d'analyser les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. Pour parvenir à l'objectif escompté l'étude va être présentée en cinq chapitres à savoir la problématique de l'étude, l'insertion théorique du sujet, la méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats, enfin l'interprétation et implication professionnelle. La problématique et l'insertion théorique du sujet permettront de construire le champ conceptuel, empirique et thématique sur lequel repose l'étude. La méthodologie va permettre d'inscrire la recherche dans un cadre précis des démarches scientifiques par le biais du type de données collectées auprès des participants. Et enfin l'analyse des données empiriques et leur discussion à la lumière des données théoriques permettront de mettre sur pieds un modèle explicatif des résultats obtenus.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré à la construction de l'objet de recherche. Cette opération consiste à la mise en œuvre d'un ensemble d'activités qui permettront la présentation conceptuelle de celui-ci. Ces activités ont été nécessaires pour cette construction à savoir : présenter et justifier le contexte de l'étude, formuler et positionner le problème de l'étude, formuler les questions de recherche, détermination des objectifs de l'étude, les intérêts et la délimitation théorique et empirique.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'adaptation à l'école, milieu éducatif formel par excellence, ne peut se faire sans obstacles. Si pour certains enfants ou jeunes écoliers, aucune manifestation extérieure n'est lisible, pour d'autres les difficultés sont de nature à entraver leur épanouissement scolaire. Les causes et les manifestations de l'inadaptation scolaire sont multiples. L'une des causes à ne pas ignorer est le contexte de vulnérabilité, dans lequel se trouvent certains élèves. Cette inadaptation se manifeste par des échecs scolaires répétés, des absentéismes avérés, des conduites de fugue scolaire et même des décrochages ou abandons scolaires.

Au Cameroun, le secteur éducatif souffre encore d'une très faible efficacité interne, 83,9% des élèves interrogés en classe de Première et de Terminale ont déclaré avoir déjà repris au moins une classe (Noumba, 2006; 2014). Ces échecs accentués sont parfois à l'origine des décrochages scolaires, alors qu'il est de plus en plus reconnu que l'abandon scolaire avant la fin du cycle secondaire peut constituer un handicap sérieux pour plusieurs candidats à un emploi (Blackorby et Wagner, 1996 ; Thurlow et al. 2015). Dans ce contexte, toute politique susceptible d'aider à faire baisser les taux d'abandon sera un moyen efficace d'améliorer la situation des jeunes sur le marché du travail. Cette tâche est l'une des missions formelles des Conseillers d'Orientation qui, d'après l'article 2 de l'arrêté n^o 67/ B1/14/54/ MINEDUC/ CAB du 19 Fév. 2001, portant définition des missions, des ressources et de la gestion du Conseiller d'Orientation au sein des établissements scolaires; ont pour mission de faciliter l'atteinte des objectifs généraux du système éducatif Camerounais à savoir la formation intellectuelle, physique, morale et civique de l'apprenant en vue de son plein épanouissement et de son insertion harmonieuse

dans la société. Dans le même contexte, le Conseiller d'Orientation en milieu scolaire a pour mission d'aider les élèves à l'adaptation scolaire comme le précise la circulaire n° 06/B1/1464 / MINEDUC/ CAB du 19 FEV. 2001, conformément à l'article 19 de l'arrêté n° 67/B1/1464 MINEDUC / CAB du 19/02/2001 précisant chacune des missions du Conseiller d'Orientation au sein d'un établissement scolaire.

En effet il est clair que la situation de vulnérabilité, de manque de ressources vécue par certains élèves soit à l'origine de leur inadaptation scolaire. Le concept de vulnérabilité renvoyant à un état de fragilité, de faiblesse sociale, physique et / ou psychologique qui expose l'individu à un risque. Dans le contexte scolaire, c'est cet état-là qui expose l'élève au risque de décrochage ou d'abandon scolaire. Plusieurs auteurs ont déterminé dans leur recherche un certain nombre d'indicateurs de la vulnérabilité : i) être vulnérable c'est être considéré comme exclu (Roy, 2008). De cette idée d'exclusion qui fait référence au rejet, à l'expulsion d'un groupe, il y a lieu d'imaginer la situation des élèves qui ne se sentent pas intégrés dans leur groupe classe ou dans leur famille pour diverses raisons ; ou encore ces élèves qui ont le sentiment de ne pas être aimé par leurs parents, par leurs enseignants, par leurs camarades ou qui ne bénéficient d'aucun soutien affectif pour leur épanouissement scolaire . ii) être vulnérable c'est être dans un état intermédiaire entre l'intégration et la désaffiliation (Castel, 1992), cette idée dans le contexte de cette étude renvoie à un état de perte de repère, un état de chevauchement entre l'appartenance et la non appartenance à un groupe. iii) être vulnérable c'est être en déficit de ressources et dans l'impossibilité d'agir (Felouzi, 2001; Châtel, 2005); cette idée renvoie dans ce contexte d'étude aux élèves n'ayant pas suffisamment de support environnemental, d'étaie matériel, financier et psychologique pour leur intégration et épanouissement scolaire. Selon Clément et Bolduc (2004), repris par Soulet (2014) ce concept de vulnérabilité fait référence aux ruptures qui touchent les dimensions économique, matérielle, psychologique et symbolique de l'individu.

Dès lors, en contexte scolaire, le questionnement sur la réussite, les échecs et les abandons scolaires a provoqué une réflexion profonde sur une des raisons même de l'enseignement et a amené tout naturellement à s'arrêter sur le problème fondamental de l'aide à l'apprentissage. L'aide à l'apprentissage est toute action extérieure à l'élève, pouvant être pour lui une source de motivation et d'autodétermination dans ses études. Dans ce contexte, les déterminants environnementaux et personnels deviennent des éléments importants dans l'optimisation du parcours scolaire des élèves. Ils peuvent

impacter positivement ou négativement dans l'épanouissement scolaire des enfants. Par exemple des recherches soulignent que les conditions matérielles précaires des familles limitent le soutien scolaire aux enfants (Crèvecoeur, 2013; Pierre-Jacques, 1981). Ces enfants dont le soutien scolaire est limité se trouvent dans des conditions de vulnérabilité c'est-à-dire de faiblesse, de fragilité et sont par conséquent plus exposés aux échecs et décrochages scolaires. Cependant, s'il y en a des élèves qui dans des conditions difficiles et défavorables pour leurs études persistent et réussissent à l'école au lieu de décrocher, ils feront l'objet d'une attention particulière à cette étude.

Pourtant, des recherches (Lafortune, 2015; Tardif-Crenier, 2010) associent souvent ces problèmes de décrochage au contexte socioéconomique défavorisé des familles. Il serait important de se pencher sur cette problématique scolaire qui perdure particulièrement chez les élèves vulnérables. Mais la recherche menée fait la différence en voulant comprendre comment font ces élèves vulnérables pour optimiser leur parcours scolaire du secondaire. En d'autres termes, quelles sont les moyens employés par ces derniers durant leurs parcours scolaires plein d'embûches?

Cependant, la recherche insistera sur les ressources mobilisées par les élèves eux-mêmes pour l'optimisation de leur parcours scolaire dans un contexte de vulnérabilité. Et sur leur rapport à l'école, en vue d'analyser la reconstruction de leur expérience scolaire, car ces angles semblent être moins explorés dans ce contexte d'étude. En ce qui concerne le rapport aux savoirs comme perspective d'étude, différentes recherches ont été menées sur la question de l'intégration et de la réussite scolaire des élèves immigrés en situation de précarité (Barbier & al., 1984; Dejean, 1978; Fils-Aimé, 2011; Robergeau, 2007; Tardif-Grenier, 2010). Plusieurs travaux quantitatifs apportent un éclairage sur l'ampleur des problèmes de réussite scolaire, mais elles permettent difficilement d'en cibler finement les causes, les spécificités et les nuances (Louis, 1997; McAdrew & Ledent, 2008; Tardif-grenier, 2010).

Les analyses qualitatives recensées mettent plutôt un accent sur deux dimensions de la vie sociale ou scolaire des élèves telles le sentiment d'intégration sociale et culturelle dans la société (Potvin, 2007), les relations sociales à l'école (Tchoryk-pelletier, 1989), ou dans le quartier (Laperrière, 1993). Les différentes composantes de l'expérience socio scolaire sont rarement prises en compte dans leur ensemble comme des éléments en interaction (Lafortune, 2009). Certaines recherches analysent le sens que les élèves accordent à un savoir scolaire donné (Shrager, 2001). D'autres, leur rapport aux différentes disciplines enseignées en lien avec d'autres préoccupations telles : les aspirations et projets

professionnels des élèves (Baucher, 2004), le redoublement (Thériault, Bader et Lapointe, 2011).

La démarche la plus apparentée à cette étude est celle de Lafortune (2012) qui analyse le rapport à l'école et aux savoirs scolaires des jeunes d'origine Haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal; elles diffèrent du fait que non seulement l'auteure s'est intéressée aux élèves immigrés au Canada, mais aussi elle n'a pas exploré le parcours scolaire de ceux-ci, se trouvant en fin du cycle de l'enseignement secondaire, pourtant exposés durant leur scolarité au risque de décrochage ou d'abandon scolaire par leur état durable de vulnérabilité; et aussi elle ne combine pas entretien et focus group pour la collecte des données. Cette étude est originale à tous ces regards. Elle explore la trajectoire de socialisation scolaire des élèves vulnérables (exposés au risque de décrochage ou d'abandon scolaire) en fin du cycle secondaire. L'élève est considéré comme un sujet qui a une compréhension de son vécu et lui donne sens (Lafortune, 2012). Il est sujet-acteur en relation avec les autres acteurs dans les contextes scolaire et familial qui l'influencent. Alors, si l'élève est en difficulté socio scolaire; ces difficultés l'exposant à l'abandon scolaire, comment comprendre qu'il puisse maximiser son parcours scolaire dans un contexte pareil ? Qu'est ce qui détermine son autodétermination? Et quels sont les moyens qu'il met en place pour réussir?

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

1.2.1. Les constats

Le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education comprend dans son introduction une formule séduisante selon laquelle « *l'urgence est de remettre l'école au goût de ses clients* », ce propos trouve sans doute son fondement lorsque l'analyse de l'efficacité interne du système éducatif fait constater des taux non négligeables de redoublement et d'abandon scolaire à tous les niveaux d'étude. Pour compléter, le RESEN précise que le redoublement de classe est susceptible de jouer un rôle particulier dans l'explication des abandons des études en cours des cycles. En effet, le redoublement est considéré par la famille comme un signal fort que l'enfant ne réussit pas bien à l'école et que les bénéfices attendus ne seront pas atteints. Comme le redoublement implique par ailleurs une augmentation des coûts pour les parents en situation de précarité socioéconomique, on peut alors anticiper qu'il conduira à modifier, pour ces derniers, le

bilan des coûts dans un sens de la sortie de l'école. (Mingat, Kakotomalala et Jee-Pengtan, 2013).

D'après ces auteurs, le taux de redoublement au Cameroun est de 30% et se révèle être extrêmement stable sur les trente dernières années. Un des arguments importants donnés en faveur des redoublements est lié à la qualité du système et aux apprentissages individuels. Il a été montré que cet argument n'est pas empiriquement valide sur données nationales agrégées (les élèves qui sont scolarisés dans un système dans lequel les redoublements sont fréquents n'ont pas en moyenne de meilleurs niveaux d'acquisition, Mingat et Sosal, 2000), que dans des analyses sur données individuelles (les élèves qui redoublent ne progressent pas mieux que leurs homologues de même niveau d'acquisition qui sont passés dans la classe supérieure, Confémen, 2000). Par contre, le RESEN précise que, si l'impact des redoublements sur la qualité du système n'est pas avéré, celui-ci sur la fréquence des déperditions précoces en cours de cycle scolaire est empiriquement bien établi.

Par ailleurs, au Cameroun, au niveau du secondaire, le taux d'abandon en classe de 3^{ème} est de 23,33% (Noumba, 2014). Ces abandons prennent leurs raisons sur plusieurs facteurs. Selon Audas & Willms (2001), repris par Noumba (2014), ce sont les facteurs socioéconomiques qui jouent un rôle déterminant dans la décision d'abandonner l'école. Toutefois, les premiers auteurs notent que les mécanismes par les quels ces facteurs opèrent ne sont pas clairs. Par exemple, TEA (2004) indique que plus de 60% d'élèves ont abandonné les études sans raison déclarée. Par contre Noumba (2014) relève que le nombre d'enfant par ménage impacte sur l'abandon scolaire. Par exemple le taux d'abandon scolaire est plus élevé (10,50%) chez les individus appartenant aux ménages dont la taille est comprise entre 1 et 5 personnes que chez ceux dont la taille est supérieure à 5 personnes. Outre, l'impact des facteurs académiques n'est pas négligeable dans la mesure où ils justifient plus de 41% des abandons scolaires. Il s'agit de l'échec scolaire (21,1%) et du coût de la scolarité (20,0%).

Le constat majeur qui a déterminé l'intérêt pour cette étude est le fait que lors d'un séminaire de formation avec les Inspecteurs Pédagogiques Nationaux, en Janvier 2016, au lycée de Nsam-Efoulan, l'inspecteur Ntsama, analysant le rapport du servir d'orientation scolaire dit : « *vous dites que sur 10 élèves surtout des classes de terminale qui sollicitent les services d'orientation, certains, au moins 01 n'a pas de domicile. Alors comment ils font pour vivre, qu'est ce que vous faites à votre niveau pour les aider(...)* ? Et une conseillère d'orientation dans ses propos avait décrit le cas d'un élève de la classe de Tle

C. Celui-ci avait été convoqué au service d'orientation par ce qu'il n'avait pas composé à la 1^{ère} séquence et avait 05 de moyenne à la 2^{ème} séquence. Il avait justifié sa situation par le fait qu'il était préoccupé à chercher ses frais de scolarité ; car ses parents sont divorcés et depuis la classe de 3^{ème} il vit tout seul et paye sa scolarité et ses fournitures scolaires tout seul.

Ces données montrent, *primo* qu'au Cameroun bon nombre d'élèves abandonnent l'école pour plusieurs raisons. Même si la plupart d'études attribuent ces raisons aux situations précaires des familles et à la vulnérabilité de l'élève, il en demeure *secundo* que certains élèves dans des conditions d'exposition durable à l'abandon scolaire persévèrent et finissent leur parcours du secondaire. Qu'est ce qui déterminerait alors leur autodétermination avérée ?

1.2.2. Le problème de l'étude

La théorie de l'autodétermination de Ryan et Déci (2002) repose sur l'hypothèse selon laquelle les êtres humains ont une tendance innée à rechercher un développement personnel qui s'accompagne d'une plus grande cohésion et intégration d'eux-mêmes. Le contexte environnemental est un facteur important d'encouragement ou d'opposition à cette tendance. Un environnement stimulant d'un point de vue motivationnel favorise à la fois l'autonomie, la compétence et l'affiliation. Or certains élèves se trouvant dans un environnement non stimulant pour leur autonomie, compétence et affiliation manifestent cependant de l'enthousiasme et des comportements autodéterminés. Qu'est ce qui favoriserait donc leur autodétermination ? Que font-ils pour réussir dans un contexte de vulnérabilité ?

Des personnes sont dites vulnérables lorsqu'elles sont fragilisées, affaiblies, démunies et ont perdu le pouvoir d'agir comme dans une vie ordinaire (Soulet, 2006). Cette fragilisation se traduit par une amotivation, c'est-à-dire une perte d'engagement ou de motivation pour une tâche donnée. Sachant cela, comment comprendre dans le contexte socio-scolaire qu'un élève vulnérable, ne bénéficiant pratiquement d'aucun soutien de l'autonomie, ni de la compétence et de l'affiliation, et bien évidemment exposé au risque d'abandon scolaire puisse perdurer, faire face à sa situation de défavorisé et optimiser son parcours scolaire, c'est-à-dire atteindre la classe de Tle ? Alors que des élèves dans ces conditions se découragent et abandonnent l'école (Noumba, 2014).

Partant de l'idée selon laquelle la vulnérabilité exprime une des logiques centrales des sociétés actuelles, cette recherche s'attache à comprendre en quoi une situation de vulnérabilité influe positivement sur la nature de l'agir. Car agir en de telles conditions pose problème, pratiquement bien sûr, mais théoriquement aussi (Soulet, et al., 2003). Pour mieux construire ce sujet, il convient d'explorer des questionnements tels que : quelles sont les déterminants de l'agir d'un élève quand les conditions d'un agir " ordinaire " sont rompues ? Quelles ressources mobilisées par l'élève vulnérable, et comment les mobilise-t-il ? Comment reconstruire l'expérience scolaire lorsqu'on ne bénéficie d'aucun soutien efficace ? Ces interrogations poussent à vouloir comprendre comment font certains élèves exposés au risque de décrochage scolaire pour persévérer dans leurs études alors que d'autres dans la même situation se découragent et abandonnent l'école ? Pour tout dire, quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favoriseraient la réussite de leur parcours scolaire ?

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. On a une question principale et des questions secondaires.

1.3.1. Question principale de recherche

La présente étude repose sur la question selon laquelle : Quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables? Autrement dit, comment font certains élèves exposés au risque de décrochage scolaire pour persévérer dans leurs études alors que d'autres dans la même situation se découragent et abandonnent l'école ?

1.3.2. Questions secondaires de recherche

Elles dérivent de la question principale et permettent de mieux la comprendre. Il s'agit de :

- Quelles sont les ressources mobilisées par les élèves vulnérables pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire ?
- Comment les élèves vulnérables utilisent-ils les ressources mobilisées pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire ?

- Quels sont les moyens déployés par les élèves vulnérables pour favoriser la reconstruction de leur expérience scolaire à partir de leur rapport à l'école et aux savoirs?

1.4. OBJECTIF DE L'ETUDE

L'Objectif, c'est le résultat visé par la recherche, la contribution que la recherche espère apporter en étudiant le problème. On a l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Cette étude a pour objectif global d'analyser les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables.

1.4.2. Objectifs spécifiques

La présente étude s'inscrit dans un vaste ensemble ; celui de ce qui favoriserait l'autodétermination et la persévérance scolaire chez un élève vulnérable. Elle a pour objectifs spécifiques de :

- identifier les ressources mobilisées par les élèves vulnérables pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire,
- analyser la manière dont les élèves vulnérables utilisent les ressources mobilisées pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire,
- examiner les moyens déployés par les élèves vulnérables pour favoriser la reconstruction de leur expérience scolaire à partir de leur rapport à l'école et aux savoirs.

1.5. INTERET DE L'ÉTUDE

Cette rubrique permet de préciser l'utilité, l'importance, le profit, qu'on peut tirer de cette étude. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéressera les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves et l'administration scolaire, et pour une meilleure présentation, les intérêts social, scientifique, et professionnel sont abordés.

1.5.1. Intérêt social

Dans un contexte où plusieurs défis interpellent le Cameroun, l'éducation a sans doute un rôle crucial à jouer. On a le défi de son développement, à l'effet d'offrir aux populations de meilleures conditions de vie et un niveau de développement humain dont le standard universel peut être atteint si le pays accède au niveau de pays émergent. Le déficit de l'unité et de la paix, dans une culture de tolérance et de respect des spécificités et des différences, et le ciment du vouloir vivre ensemble au sein d'une même nation. C'est à ces deux défis que le système éducatif se doit de répondre en apportant la contribution de l'éducation, c'est-à-dire la sphère de la formation des jeunes intelligents par la socialisation et l'intériorisation des valeurs, l'appropriation des savoirs et savoir-être, et l'opérationnalisation des comportements adéquats ainsi que la transition des compétences. Au regard de ces défis, cette étude porte son intérêt sur la question de savoir quelles peuvent être les lignes de force de l'éducation pour le développement aujourd'hui dans un Cameroun qui aspire à accéder au statut de pays émergent? Dans la perspective de répondre à cette question Mvesso (2011) énonce six propositions à savoir : l'école doit devenir un laboratoire du combat pour le Développement, l'école doit être le laboratoire de transmission-acquisition des compétences et des habilités transversale et flexibles pour l'emploi formel, l'école doit être le lieu de transmission de nouvelles valeurs économiques, l'école doit être un centre de diffusion de la nouvelle culture écologique mondiale de respect de l'environnement, l'école doit être un lieu d'une pédagogie centrée sur l'apprenant; les contenus vrais et structurants, pour un profil de sortie précis et évaluable. En se focalisant sur la dernière proposition, l'étude menée proposera sur des moyens pour faire de l'école un instrument d'épanouissement de l'individu élève dit vulnérable et par ricochet de la société.

1.5.2. Intérêt scientifique

L'intérêt scientifique d'une étude est ce que cette étude apporte de nouveau ou de plus dans le domaine de la recherche. En effet il s'agit du résultat escompté de l'étude, qui pourra intéresser d'autres chercheurs et dans la mesure du possible enrichir la littérature dans le domaine dans lequel se penche l'étude réalisée.

L'intérêt scientifique de cette étude repose sur son apport théorique dans le domaine de la recherche ; des chercheurs pourront à partir de l'aspect que nous abordons, mener d'autres études dans l'optique d'élucider les stratégies d'autodétermination des élèves vulnérables

ayant optimisé leur parcours scolaire. La recherche menée permettra également d'enrichir certains modèles théoriques de ce champ d'étude.

1.5.3. Intérêt professionnel

L'intérêt professionnel de cette étude repose sur sa pertinence et son importance pour les techniciens de l'éducation. L'éducation ici renvoie à la pratique de l'enseignement et de l'orientation conseil. Chacune de ces professions est fondée sur ensemble de connaissances et de bases qui la déterminent. Dans le milieu scolaire, l'enseignant est celui qui dispense les cours, applique les règles et encadre les élèves. Mais le conseiller d'orientation, maillon important de la communauté éducative, est celui ayant la charge entre autre de l'orientation, de l'information, du conseil et du guide des élèves en milieu scolaire confère le Cahier de charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun (MINESEC, 2009). Il est la ressource importante dans l'analyse des paramètres en jeu et d'éventuels facteurs gênants la productivité de l'activité de l'élève. D'après Bomda et Yahaya (2014), on attend du conseiller d'orientation qu'il améliore les performances scolaires des élèves par une meilleure identification des causes des difficultés scolaires ; lutte contre les déperditions scolaires ; permet une meilleur intégration de l'élève dans le système scolaire, mette en confiance l'élève par l'adoption d'un système d'appréciation qui conseille au lieu de condamner ; prenne en compte des facteurs endogènes de l'indiscipline et de l'orientation pour mieux les gérer. . Cette étude semble judicieuse pour des conseillers d'orientations, car ils pourront l'exploiter pour compléter leurs techniques afin d'accompagner efficacement les élèves exposés à l'abandon scolaire et favoriser à travers leurs interventions appropriées la réussite du parcours scolaire de ces derniers. Cette étude permettra également d'évaluer l'apport de l'enseignant dans le processus de construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires chez les élèves vulnérables. La pédagogie prend donc en compte l'encadrement et vise l'atteinte des résultats, des objectifs fixés par l'ensemble de la communauté éducative. Ainsi cette étude permettra de déceler quelques éléments favorables au processus d'apprentissage des élèves fragilisés.

La prise en compte des mécanismes développés par les élèves affaiblis pour réussir et de la valeur qu'ils accordent à l'école et aux savoirs scolaires revêt donc un intérêt certain tant pour la communauté éducative que pour le conseiller d'orientation que pour l'enseignant. L'immense pertinence et effectivité de ce travail dépend de l'implication des acteurs. Les conseillers d'orientation pourront se servir des stratégies développées par les

élèves vulnérables pour réussir leur parcours afin d'accroître l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves nécessitant un accompagnement. Toutefois il serait judicieux de délimiter son champ d'étude.

1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Selon Boileau cité par Yombia (1998) « *qui ne sait se limiter ne sait jamais écrire* ». La délimitation de l'étude est une mise en contexte précise, elle permet de déterminer exactement les contours thématique et empirique qu'a pris l'étude.

1.6.1. Délimitation thématique

Ce travail s'inscrit dans le domaine des sciences de la Psychopédagogie. C'est une branche des sciences de l'éducation qui articule psychologie et pédagogie. Cette inscription thématique se justifie par le fait que la recherche s'articule autour de trois variables cruciales à savoir, les stratégies d'autodétermination, la réussite du parcours scolaire et la vulnérabilité de l'élève. L'élève dans cette étude est considéré comme un sujet –acteur en relation avec les autres acteurs et qui a une compréhension de son expérience socio scolaire et lui donne un sens. Sa situation de défavorisé fait de lui une personne présentant le besoin d'accompagnement psychopédagogique. Dans les établissements scolaires c'est une mission du conseiller d'orientation d'accompagner psychologiquement les élèves dans leur apprentissage (MINESEC, 2009) et pour leur autonomisation.

1.6.2. Délimitation empirique

Ce volet précise le cadre temporel et spatial dans le quel s'est déroulé l'étude.

1.6.2.1. Délimitation temporaire

La recherche s'est effectuée sur les stratégies d'autodétermination des élèves dits vulnérables, elle a sans doute recensé des recherches qui ont abordé certains angles du sujet traité. Lafortune (2012) a étudié l'effet du rapport à l'école et aux savoirs scolaires sur la réussite des élèves en milieu défavorisé. André (2015) quant à lui a étudié l'effet de la collaboration famille-école sur la réussite du parcours scolaire des élèves des milieux défavorisés. Nomba (2014) quant à lui en guise de présenter le profil des décrocheurs scolaires au Cameroun s'est appesanti à déterminer les facteurs explicatifs du décrochage scolaire au Cameroun. Pendant que d'autres études portent sur les stratégies de résilience

scolaires chez les élèves, (Amana, 2016 ; Graham et Anderson, 2008 ; Howard, 2008 ; Vatz-Laaroussi, 2012) la présente examine les stratégies d'autodétermination.

1.6.2.2. Délimitation spatiale

Pour mener cette étude, le chercheur s'intéresse aux élèves des lycées de l'enseignement secondaire général inscrit en classe de terminale. En raison de facteurs académiques et sociaux, obligeant, l'étude se limite essentiellement dans la région du centre, arrondissement de Yaoundé 3^{ème} plus précisément au Lycée de Nsam-Efoulan. C'est un lycée de 35 bâtiments recueillant les élèves de la 6^{ème} en terminale. Situé dans le quartier Nsam-Efoulan, quartier commercial, populaire et diversifié du point de vue culturel, le Lycée de Nsam- Efoulan est toujours parmi les 15 premier lycées des enseignements généraux au Cameroun, classement et palmarès de l'office du Baccalauréat.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis de formuler le problème de l'étude autour d'une question principale de recherche, formuler les objectifs de l'étude et de délimiter l'étude sur le plan thématique et empirique. Cette recherche a consisté à donner naissance à des questions de recherche qui ont nécessité d'autres prise d'information, afin d'accroître leur précision et leur pertinence. C'est la fonction qu'a rempli le chapitre qui suit.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Après avoir formulé le problème au chapitre précédent, il est question de continuer à construire le cadre théorique de la recherche. Cela implique, la définition des concepts, la présentation des recherches proches du thème à étudier. Cette démarche va permettre à l'étude de préciser les théories qui expliquent le sujet et la question principale de recherche à l'effet d'annoncer la principale proposition qui conduit la recherche

2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS.

La définition des concepts clés de l'étude est une étape primordiale dans la démarche scientifique. Pour analyser un sujet il est important d'en connaître les caractéristiques et les sens des phénomènes y afférant. Pour mieux cerner la dimension scientifique de cette étude et appréhender son contenu, un certain nombre de termes doivent être définis. Il s'il de stratégies d'autodétermination, parcours scolaires, élèves vulnérables.

2.1.1. Stratégies d'autodétermination

Pour Viau (2009), un élève engagé cognitivement utilise des stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage. Il travaille à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion) et accepte qu'il soit, pour une large part, responsable de son rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif.

Deci et Ryan (2002) définissent l'autodétermination comme un continuum qui va de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque. Selon eux, l'individu est autodéterminé lorsque l'environnement soutient son autonomie, sa compétence et son affiliation.

S'il faut se référer à Jean-Philippe (2013) qui conçoit que la stratégie repose sur le choix des moyens les plus appropriés pour atteindre un objectif, il conviendrait de dire que les stratégies d'autodétermination sont des moyens mis en place par un élève pour entretenir son engagement et sa motivation scolaire. Ces moyens reposent sur le choix des ressources appropriées pour l'atteinte d'un but. Ainsi ce concept renvoie à l'élaboration d'un plan d'action selon lequel l'utilisation des ressources disponibles vise l'atteinte d'un but, dans le contexte scolaire, le but est la réussite du parcours scolaires.

2.1.2. Parcours scolaire

Parcours du latin *per cursus*, formé du préfixe *per-*(par) et de *cursus*, le parcours signifie un chemin, un trajet que fait une personne ou que l'on fait faire à cette personne. Ce trajet peut être choisi par la personne. « Formation » du latin *formation*, correspondant à l'action de former ou au résultat de cette action ou bien encore à la période d'éducation durant laquelle l'élève acquiert des connaissances et des compétences (Toczek, 2014)

Selon les analyses de Jorro (2014), dans la mesure où les parcours scolaires rendent compte des contextes institutionnels et humain offerts aux « entrants », ils rendent compte de plusieurs de scolarisation : ils peuvent présenter des analyses de trajectoires en décrivant les niveaux de certification atteints ou bien le développement de connaissances, de compétence. Ces parcours peuvent également se focaliser sur la modification des conceptions ou des savoir-faire des individus engagés dans l'apprentissage. Enfin, ils peuvent être centrés sur les changements identitaires observés, changements identitaires envisagés comme des « conceptions de soi au travail » (Dubar, 1995; Clement, 2000; Williams et Rosenbaum, 2004; Goigoux, Ria et Toczek, 2009).

Pour l'étude, le parcours scolaire renvoie dans un sens large au vécu de la scolarité, à l'expérience de vie passée à l'école depuis le cycle de la maternelle et du primaire jusqu'à la fin des études. L'étude s'inscrivant dans la logique selon laquelle ce parcours est construit d'épisodes et d'événements saillants ayant marqués la personnalité de l'élève. Pour cette étude, la réussite du parcours scolaire est circonscrite à la réussite en classe de sixième jusqu'à l'atteinte de la classe de terminale. Donc, nous limitons au parcours scolaires du secondaire.

Il existe une typologie des parcours scolaire (Noumba, 2014), le parcours des élèves en réussite, le parcours des élèves en difficultés d'apprentissage, et le parcours des élèves décrocheurs. Universellement, le processus de scolarisation débute à partir du primaire jusqu'au supérieur en passant par le secondaire et connaît des segmentations à l'intérieur de chaque cycle. Dans un parcours scolaire on peut dégager la scolarisation à travers la réussite, l'achèvement d'un cycle par un diplôme, les redoublements et l'abandon. Un élève qui atteint la dernière classe du secondaire (Terminale) a selon cette étude réussi son parcours scolaire du secondaire.

2.1.3. Elèves vulnérables

Selon Martyn (2005), l'élève se perçoit comme une « *Personne qui reçoit l'enseignement d'un maître ; enfant, adolescent qui reçoit l'enseignement donné dans une école, un collège, un Lycée* ». Pour Castel (2003) : « *La vulnérabilité désigne l'exposition à des menaces externes plus ou moins prévisibles qui mettent à l'épreuve un certain nombre de ressources détenues par un sujet ou par une collectivité* ». Alors que cette définition mette l'accent sur la carence de ressources dont souffre l'être vulnérable, Absil (2014) insiste sur :

De manière générale, la vulnérabilité est vue comme une possibilité, voire une probabilité, d'être affecté blessé par un élément externe ou interne. Elle est par conséquent liée aux notions de fragilité, d'insécurité, de danger réel ou potentiel risque dont-il faudrait se prémunir.

Dans cette étude, l'élève vulnérable renvoie à toute personne en manque de ressources minimales pour son épanouissement socio scolaire ; en rapport avec l'autre et inscrite régulièrement dans une institution éducative formelle, où elle reçoit des enseignements académiques et se soumet aux évaluations organisées. En effet, l'étude considère l'élève vulnérable comme une personne inscrite à l'école et qui de part ses difficultés d'apprentissage, son manque de ressources financières, matérielles, et affectives est exposé à l'abandon scolaire. C'est un élève épuisé à la fois par sa vie scolaire et sa vie extrascolaire, cet épuisement le mettant dans un état de fragilité et de découragement par rapport à l'école.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Parlant de la revue de la littérature, Quivy (1995) dit ce qui suit :

Lorsqu'un chercheur entame un travail, il est peu probable que le sujet traité n'est jamais été abordé par quelqu'un d'autre auparavant, au moins en partie ou indirectement... tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport aux courants de pensée qui le précèdent et l'influencent. Il reste donc indispensable de prendre connaissance d'un minimum de travaux de référence sur le même thème ou plus largement sur des problématiques qui y sont liées.

Que sait-on sur la problématique que l'on veut investiguer dans cette étude ? Répondre à cette question revient à envisager la recension d'écrits ayant un lien direct avec la problématique de l'étude. A cet égard la recherche est axée sur trois axes à savoir : axe sur les stratégies d'autodétermination, axe sur la réussite du parcours scolaire et l'axe sur la vulnérabilité.

2.2.1. Axes des travaux sur les stratégies d'autodétermination

Cet axe va présenter les travaux de Viau (2009) et de Hadji (2012) sur l'autorégulation des élèves.

2.2.1.1. Les indicateurs de la motivation scolaire selon Viau (2009)

Dans ses analyses, Viau (2009) fait remarquer que la motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation: son engagement cognitif qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa participation et sa persistance dans une tâche d'apprentissage. Parmi ces indicateurs de l'autodétermination présentés par cet auteur, l'étude va s'arrêter sur l'engagement cognitif car il présente un certain nombre de stratégie d'autodétermination qui l'intéresse. L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983; Salomon, 1983). Un élève engagé cognitivement utilise des stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage. Il travaille à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (*stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion*) et accepte qu'il soit, pour une large part, responsable de son rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif.

Les stratégies métacognitives sont celles qu'utilise un élève pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986; Marzano *et al.*, 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont, selon Palincsar, les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent. Un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente, face à une tâche à accomplir, les attitudes suivantes: il est capable d'identifier si la tâche est réalisable; il est persistant, il n'abandonne pas au premier obstacle; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre; il connaît les ressources à sa disposition et sait comment et quand les utiliser; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et il sait utiliser ses erreurs et celles des autres.

Les stratégies cognitives quant à elles sont «des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté ». Saint-Pierre (1991), se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie six stratégies cognitives qui favorisent l'apprentissage: les stratégies de répétition, de généralisation, d'élaboration, de discrimination et d'automatisation d'une procédure. Ces diverses techniques sont interactives (Schunk, 1991); à l'exemple, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène). Un élève qui a de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage, il sait lesquelles conviennent aux tâches à réaliser.

L'apprentissage requiert plus que des stratégies cognitives et métacognitives, il requiert également des stratégies affectives (Zimmerman, 1990; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage. Pour Viau, ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes: se parler à soi-même (pour garder son attention en classe, par exemple); se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée; apprendre à contrôler son anxiété; maintenir le sentiment de contrôle, combattre les pensées négatives; se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir. Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une mesure très importante, son apprentissage. Les stratégies affectives

permettent donc à l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement devant une tâche à accomplir, de même qu'un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986; Marzano *et al.*, 1988).

Les stratégies de gestion portent sur l'organisation et la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. L'auteur rappelle dans ses analyses que Saint-Pierre(1991) décrit ces stratégies comme «des comportements d'étude». Les stratégies de gestion sont des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche, de demander l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire, etc. Viau (2009), partage la vision de Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991) et Schunk (1991) en faisant remarquer que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche et d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

2.2.1.2. Le processus d'autorégulation chez les élèves selon Hadji (2012)

Selon Hadji (2012) en accord avec Zimmerman (2000) et Cosnefroy (2011) l'autorégulation désigne dans un contexte d'apprentissage les différentes phases successives que sont l'élaboration des stratégies, leur évaluation et leur adaptation aux résultats obtenus. Elle s'exprime par un processus cyclique que l'on peut résumer en trois phases : l'anticipation, le contrôle, et l'autoréflexion (Zimmerman, 1990, 2000, 2013). Au cours de la phase d'anticipation, le sujet évalue l'activité à réaliser au prisme des « buts poursuivis, et de la valeur attribuée à l'activité ». Dans la phase de contrôle, il se fixe des objectifs et met en place « une stratégie d'apprentissage pour atteindre ces objectifs. ». Enfin, il contrôle l'efficacité de la stratégie décidée dans la phase d'anticipation. L'apprenant évalue l'efficacité globale de la démarche au cours de la phase « d'autoréflexion ». On distinguera trois types d'autorégulation : *l'autorégulation interne* portant sur ses états « émotifs, socio-affectifs et motivationnels », *l'autorégulation comportementale*, portant sur le contrôle de ses comportements d'apprentissage, et *l'autorégulation environnementale*, portant sur « le contrôle des différentes composantes de son environnement d'apprentissage ». C'est essentiellement à l'autorégulation comportementale que nous nous intéresserons.

Hadji dans ses analyses partage l'opinion de Blair et Diamond selon lequel pour les élèves qui entrent à l'école sans une solide capacité d'autorégulation, une démarche d'intervention précoce et d'enseignement explicite est nécessaire. Ce sont eux qui risquent le plus de manifester une résistance croissante face aux travaux scolaires, à l'école en général et à l'implication dans la vie scolaire, ce qui fait augmenter les risques de décrochage (Blair et Diamond, 2008). L'auteur précise également que Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2001) ont analysé les résultats d'une enquête sur les pratiques de transition (*Transition Practices Survey*, 1996) menée par le National Center for Early Development and Learning auprès d'enseignantes et d'enseignants de maternelle aux États-Unis. Ils ont découvert que la moitié des élèves (50 %) éprouvaient des difficultés qui limitaient leur capacité d'apprendre et que ces difficultés concernaient principalement l'autorégulation : en particulier, des problèmes à suivre les directives et à maîtriser leur attention (Blair et Diamond, 2008).

Ceci dit, il n'est pas si facile de cultiver la capacité d'autorégulation des élèves. L'enseignante ou l'enseignant doit apprendre aux élèves à surveiller activement leurs pensées, à s'arrêter et à vérifier au besoin, et à prendre leurs propres décisions durant les activités d'apprentissage (Westwood, 2003). On s'entend généralement pour dire que nombre des problèmes d'apprentissage sont attribuables à une compétence ou capacité cognitive déficiente : pour développer la capacité d'autorégulation des élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit enseigner de façon explicite et convaincante comme utiliser les stratégies appropriées, donner des explications faciles à comprendre et faire une utilisation fréquente et régulière de la métacognition et de l'enseignement stratégique dans toutes les matières (Westwood).

Hadji (2012) rapporte que d'après Perrounoud (2004) le processus de régulation s'applique à l'enseignement : le but étant de faciliter l'apprentissage des élèves avec une adaptation constante. La conduite autorégulée est une conduite dirigée par un but. Celui-ci fonctionne comme point de référence pour permettre à l'apprenant d'évaluer l'avancement du travail en cours et d'introduire les corrections jugées utiles pour se rapprocher du but à atteindre (Pintrich, 2004 ; Winne & Hadwin, 1998). En créant une norme par rapport à laquelle l'activité va être jugée, la manière dont le but est défini influence la conduite des processus d'autorégulation, que ce soit individuellement ou en groupe. Un calibrage optimum des buts suppose de prendre en compte plusieurs facteurs identifiés par Locke et

Latham (2002, 2006) et Zimmerman (2008). En premier lieu, un but doit être spécifique. Un but général (« *faire de son mieux* » par exemple) laisse planer une ambiguïté sur le résultat à atteindre, ce qui peut conduire à considérer comme acceptable un large éventail de performances. Des buts proximaux (« *terminer la recherche bibliographique d'ici la fin de la semaine* » par exemple) soutiennent davantage la motivation que des buts distaux parce qu'ils sont à l'origine de feedbacks plus immédiats permettant de juger des progrès accomplis, lesquels confortent le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, les buts distaux sont en mesure de soutenir l'autorégulation s'ils sont combinés en une hiérarchie de buts avec des buts à court terme. Enfin, et à condition que les compétences requises soient acquises, un but difficile suscite plus d'efforts qu'un but facile, notamment parce qu'il est à l'origine d'une satisfaction anticipée qui soutient la motivation. Pour Hadji (2012) les buts ainsi calibrés permettent de canaliser l'attention vers des activités pertinentes pour atteindre les buts fixés et, de ce fait, aident l'apprenant à distinguer les conduites prioritaires des conduites parasites sources de distraction. Ils favorisent également l'adoption d'une conduite stratégique afin de mobiliser le savoir pertinent ou de découvrir et d'intégrer le savoir requis pour parvenir à un apprentissage réussi. Zimmerman (2001) ainsi que Locke et Latham (2006) considèrent que la calibration des buts se répercute sur les apprentissages individuels comme sur les apprentissages de groupe. Il est donc vraisemblable que cette variable aura une influence sur la qualité du travail et la performance d'un groupe engagé dans un apprentissage par projet.

2.2.2. Axe des travaux sur la réussite du parcours scolaire

Dans cet axe, l'étude parlera des enjeux de la réussite scolaire, des facteurs qui influencent le parcours scolaire, des types de rapport à l'école et aux savoirs scolaires.

2.2.2.1. Les enjeux de la réussite scolaire et le parcours scolaire des élèves selon André (2015)

La réussite scolaire représente un enjeu majeur d'un point de vue socioculturel, économique et politique. Les savoirs et apprentissages transmis à l'école durant la scolarité obligatoire représente un bagage minimum qui outille l'individu et l'habilite à fonctionner de manière plus libre dans la société. Ils favorisent une meilleure compréhension des enjeux et débats sociaux divers (écologiques, politiques, économiques), un esprit plus ouvert et critique à l'égard de ceux-ci et une participation sociale plus éclairée (Lapointe, 2006; Meirieu, 1993). Si l'école n'est pas seule en charge de cette mission éducative, elle a

un rôle de premier ordre. Pour comprendre le monde qui nous entoure et nous-mêmes dans ce monde, pour démêler les arguments d'autorité des vérités provisoires de la science [...] pour apprendre à user de son intelligence, pour pouvoir critiquer la tradition, découvrir le pouvoir libérateur des connaissances, se dégager de ses préjugés (Meirieu, 1993).

Par ailleurs, dans nos sociétés de plus en plus complexes et spécialisées, la qualification professionnelle est une exigence du marché de l'emploi et cette qualification passe par la formation scolaire et le diplôme qui l'entérine (Gayet, 1997 ; Janosz, 2000). Ainsi, l'absence de diplôme a un coût pour l'individu qui éprouve de la difficulté à s'insérer et pour la société qui investit dans sa formation et en attend des retombées (sociales et économiques).

En outre, André (2015) rappelle que certaines recherches menées en contexte défavorisé, montrent qu'il y a un défi pour tous les protagonistes autour de l'école de dépasser « le clivage entre les histoires familiales et les exigences scolaires » (Charlot, & al., 1992; F. Martineau, 2013; Millet & Thin, 2012; Périer, 2005; van Zanten, 2009a, 2009 b). Pour les élèves en difficulté scolaire, la réussite scolaire comporte une pluralité d'enjeux. Elle est indissociable de la réussite sociale. Toutefois, la réussite scolaire n'est pas l'unique facteur qui conditionne la trajectoire professionnelle des élèves, mais elle est essentielle à l'atteinte d'une vie socioprofessionnelle réussie (Vultur, 2007). Dépendamment de la possibilité de décrocher un emploi ou de pouvoir en créer, la réussite scolaire permet d'avoir accès à une profession qui peut contribuer au progrès économique du pays et de la communauté. Ainsi, l'avenir appartient à ceux qui savent comment mobiliser des stratégies appropriées pour réussir à l'école. Tout le monde est préoccupé par la véritable pierre d'achoppement que constituent les examens officiels qui bloquent l'accès aux études universitaires pour la majorité des élèves. Certains chercheurs en éducation, entre autres, Poncelet, Schillings, Hindryckx, Huart & Demeuse (2001), révèlent que c'est à la suite d'un échec que s'éveille la conscience de l'importance de l'école chez les parents.

Enfin, l'échec et l'abandon scolaire ont des répercussions importantes sur l'image de soi. Selon leurs résultats scolaires, les élèves développent une image d'eux-mêmes et une vision de leur avenir complètement différente. Pour certains jeunes en difficulté, l'école est la révélation qu'ils ne valent pas grand-chose, car ils découvrent que les qualités qu'elle exige leur font défaut. Leur image de soi en termes de sujets détenteurs de qualités, de compétences, de savoir-faire et de capacités est atteinte et il leur devient plus difficile de se

projeter et de se représenter un avenir professionnel éclairé (Guichard, 1993). La réussite scolaire a donc des répercussions importantes sur le bien-être individuel en général et sur le développement collectif.

2.2.2.2. Les facteurs socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves

On peut donc affirmer que l'éducation du père compte beaucoup dans l'éducation des enfants. Plus le niveau d'éducation du père est élevé, plus il est prêt à fournir les efforts nécessaires pour maintenir ses enfants à l'école le temps qu'il faut. En d'autres termes, les parents les plus éduqués sont probablement les plus avertis des bienfaits de l'éducation. D'un autre côté, les enfants des parents instruits pourraient avoir tendance à suivre l'exemple de ces parents. C'est l'impact du background familial mis également en exergue par Ermisch et Francesconi (2001), soutenus par Becker et Thomes (1986), Behrman et al. (1995), etc. Ces résultats sur l'impact de l'âge sont importants dans le contexte camerounais où l'âge légal d'entrée en classe de sixième (première classe de l'enseignement secondaire) est fixé entre 11 ans au moins et 14 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours. Selon la réglementation nationale, si après deux années dans une classe un élève n'a pas réussi à passer en classe supérieure, il est renvoyé de l'établissement. Dans un tel contexte, le redoublement peut être une cause importante de l'abandon scolaire, or en redoublant, l'âge augmente.

Mais le groupe socioéconomique du père ne semble pas exercer un impact significatif sur le risque de décrochage scolaire. Ce résultat peut traduire les difficultés que pourraient éprouver les titulaires d'un diplôme à trouver un emploi dans la fonction publique. Dans ce cas, le risque d'investissement dans l'éducation des enfants devient élevé et dissuasif (voire Carneiro et al. 2002). D'ailleurs, en Afrique, particulièrement, plusieurs travaux empiriques n'ont pas réussi à établir une relation positive et significative entre les indicateurs de développement et les indicateurs d'éducation (Easterly et Levine, 1997 ; Gupta et al. 1997 ; Collier et Gunning, 1999 ; etc.). Ces résultats mitigés peuvent résulter de la faible efficacité interne des systèmes éducatifs comme Mook et Jaminson (1988) l'ont relevé.

L'objectif principal de l'étude menée par Noumba(2006) était de dégager un profil de l'abandon scolaire au niveau de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Une analyse des statistiques descriptives révèle que l'incidence de l'abandon scolaire est de

8,22%, ce qui est le double du taux obtenu dans les écoles américaines en 2003 (TEA, 2004). Contrairement à ce qu'on pourrait croire, il ne semble pas exister un écart significatif entre les garçons et les filles en matière d'abandon scolaire. Cet équilibre peut s'expliquer par le fait que, si les filles peuvent quitter l'école à cause des grossesses précoces, les garçons de la même tranche d'âge peuvent aussi abandonner à cause d'autres formes de délinquance. Les deux sexes courent le même risque d'abandon. Un autre résultat intéressant est que, pour des raisons institutionnelles, on se serait attendu à ce que le taux d'abandon soit plus élevé en classe de première que dans les autres classes. En effet, le passage de la classe de Première à la classe de Terminale est conditionné par le succès à l'examen du Probatoire. Logiquement on aurait dû penser que le taux d'échec à cet examen aggrave le taux d'abandon en Première. C'est plutôt au niveau de la classe de Troisième que le taux d'abandon est le plus élevé. Trois autres résultats intéressants peuvent être signalés à partir des statistiques descriptives.

Des analyses de Nomba (2014) il ressort que le premier est que le taux d'abandon est plus élevé dans les ménages dont la taille est comprise entre 1 et 5 individus. Au-delà de cette taille, le taux d'abandon est inférieur à celui de la première catégorie. Peut-on percevoir là une sorte d'économies d'échelle ? Le second résultat intéressant est que c'est dans le secteur privé (formel et informel) qu'est concentré le taux d'abandon le plus élevé (soit 37,6%). On peut penser ici au niveau d'éducation des parents qui pourrait être plus faible dans ces deux secteurs. Enfin, le troisième résultat remarquable est que le taux d'abandon en milieu rural est plus élevé que la moyenne nationale. La facilité à trouver une occupation en milieu rural pourrait justifier ce résultat. Enfin, l'application du Critère d'Information Bayésien (BIC) a permis à Nomba (2006) d'estimer un modèle logit et un modèle logistique qui montrent que l'âge du décrocheur, l'éducation au niveau du secondaire, et le groupe socioéconomique du père (estimation du modèle logistique), sont les déterminants les plus significatifs de l'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. Ainsi l'auteur conclut que l'utilisation de la statistique descriptive et les résultats des estimations d'un modèle logistique semblent établir une relation non linéaire entre l'âge au risque de décrochage scolaire.

A partir des estimations du modèle logistique on a établi qu'au-delà de 21,8 ans, la probabilité d'abandonner l'école diminue lorsque l'âge augmente. On peut penser alors que la maturité des enfants les amène à prendre conscience de l'importance de l'école et à persévérer dans leurs études. Dans ces conditions, la suppression de la borne supérieure et

le relèvement de la borne inférieure de l'âge d'entrée en Sixième ne seraient pas en contradiction avec la recherche de l'efficacité interne du système éducatif. De plus, les statistiques descriptives indiquent que le taux d'abandon est plus élevé en classe de Troisième qu'en Première. Cela constitue un argument qui milite en faveur de la suppression du Probatoire institué en classe de Première. Les autorités publiques devraient supprimer le Probatoire dans la mesure où cet examen pourrait retarder les élèves sans vraiment les empêcher de poursuivre leurs études. Il contribue à accroître les coûts de l'éducation sans être réellement une barrière infranchissable. Cette recommandation est renforcée par le fait que le risque de redoublement est plus faible en Première qu'en Terminale (Noumba, 2006).

En second lieu, les estimations du modèle logistique de détermination de l'abandon scolaire ont mis en exergue le rôle des ressources du ménage (éducation et groupe socioéconomique du père). Par conséquent, l'amélioration du niveau de vie des populations peut encourager les parents à inscrire et maintenir leurs enfants à l'école, et prévenir ainsi les abandons prématurés. Selon l'auteur (2014), La suppression de l'examen probatoire peut aussi réduire le risque d'abandon dans la mesure les échecs scolaires ont été signalés comme un facteur de risque. Enfin, en supprimant cet examen on réduit le coût de l'éducation, ce qui peut amener les parents à inscrire davantage d'enfants à l'école et les y maintenir le temps qu'il faut. L'atteinte du point d'achèvement de l'initiative pays pauvres et très endettés élargit la marge de manœuvre des autorités publiques qui peuvent profiter de cette nouvelle perspective pour consacrer plus de moyens au développement du secteur de l'éducation.

2.2.2.3. Responsabilités de l'élève dans l'activité d'apprentissage et réussite de son parcours scolaire

Parmi les facteurs de réussite scolaire propres à l'élève, André (2015) relève que les acteurs scolaires mettent généralement de l'avant la confiance, la motivation et l'intérêt manifesté pour les tâches scolaires. Il y a certes des élèves doués qui sous-performent par rapport à leur capacité intellectuelle. Cependant, le point de vue exprimé par les acteurs scolaires rejoint dans une certaine mesure les écrits sur l'appropriation du métier d'élève (Perrenoud, 2008). Selon l'auteur, cette appropriation peut permettre de venir à bout des difficultés scolaires. Un métier d'élève bien maîtrisé influence les comportements d'apprentissage, notamment l'engagement et la persévérance dans les activités

d'apprentissage (Viau, 2009). Selon Charlot (2005), une vision pragmatique des bénéfices de la fréquentation scolaire peut jouer positivement sur la persévérance scolaire. Donc, il y aurait comme un effet domino entre le fait de vivre des réussites, d'avoir l'espoir d'obtenir un diplôme et d'avoir un projet professionnel. Également, la qualité des interactions sociales du réseau des pairs est soulignée comme un véritable passeport pour la réussite scolaire.

Comment les élèves en situation de réussite scolaire perçoivent-ils les attentes de l'école à leur endroit? Ces perceptions touchent autant à l'engagement et à la persévérance de l'élève dans les activités scolaires, qu'à son appropriation des normes et des exigences d'excellence scolaire. Plusieurs auteurs ont souligné le caractère élitiste de l'école (Brice, 2003; François, 2004; Joint, 2006; Tardieu-Dehoux, 1988) où la comparaison des écoles dans les palmarès ne suscite pas autant de controverse, et où les élèves sont souvent classés selon leurs résultats scolaires. Les écrits mentionnent également que sur le réseau de pairs, les élèves qui réussissent se tiennent souvent avec ceux qui sont aussi performants qu'eux.

Selon les élèves, en lien avec la pression à l'excellence scolaire, l'école met beaucoup d'emphasis sur les devoirs et les leçons. Cependant, lafortune (2012) relève dans sa thèse que les élèves eux-mêmes affirment tous que ces activités scolaires les aident dans l'appropriation des contenus enseignés. D'ailleurs, pour faire écho à ces attentes de l'école, les élèves en situation de réussite et leurs parents insistent sur la « *part de l'élève* » dans la réussite, sa responsabilité de s'acquitter des tâches scolaires et de les encadrer dans leurs activités scolaires. Les élèves soulignent un élément qui leur semble important : la participation active de l'élève aux cours, sa capacité de solliciter de l'enseignant des explications complémentaires (André, 2015). Ces valeurs scolaires, selon une étude de Pourtois et Desmet (2007), sont socialement conformes aux comportements favorables à la réussite scolaire. La mobilisation pour une appropriation optimale du métier d'élève est un élément incontournable dans la réussite scolaire. L'assiduité, l'autonomie et l'application en classe, le respect des codes disciplinaires en vigueur dans l'établissement scolaire fréquenté sont autant d'éléments positivement associés à leur réussite (Kanouté, 2003; Perrenoud, 2008). La recherche a documenté l'impact sur la réussite de l'effort consenti par l'élève, quelles que soient ses difficultés d'apprentissage, sans occulter le rôle de l'école et de la famille (Archambault et Chouinard, 2009; Theytaz, 2007; Vianin, 2007; Viau, 2009).

2.2.2.4. Typologie du rapport à l'école et aux savoirs scolaires et réussite scolaire

Lafortune (2012) dans ses analyses rappelle que plus que l'école, parfois la famille apparaît comme un lieu majeur d'apprentissage (Charlot et Rochex, 1996). Il ressort par ailleurs dans ses résultats que, selon le milieu social, le genre et l'expérience scolaire de réussite ou de difficulté scolaire des élèves, ils mettent différemment l'accent sur les formes d'apprentissage et développent un rapport au savoir scolaire (en général) plus ou moins positif. Trois idéaltypes se dégagent en particulier : l'attachement au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle, l'attachement au savoir scolaire pour sa valeur instrumentale ou « marchande », le désengagement ou le manque de sens du savoir scolaire. Dans la même perspective, Jellab (2001, 2003) a identifié quatre formes de rapport aux savoirs enseignés chez des élèves en lycée professionnel. Dans la forme réflexive, les élèves valorisent davantage les savoirs généraux par rapport aux savoirs professionnels. Dans la seconde forme pratique, ils privilégient les savoirs liés au métier. Dans la troisième forme intégrative-évolutive, l'élève valorise aussi bien les savoirs généraux que professionnels. Enfin, dans la quatrième forme désimpliquée, il est démobilisé et fait écran aux différents savoirs enseignés.

Baucher (2004) cité par Lafortune (2012) a également dégagé une nouvelle typologie dans sa thèse de doctorat sur le rapport au savoir d'élèves du secondaire au regard de leurs aspirations et projets professionnels (rapport au savoir enthousiaste, paradoxal, confiant, utilitaire). Toutefois, nous estimons que la typologie de Jellab ou de Baucher recoupe à des détails près celle de Charlot, Bautier et Rochex (1999). Nous nous en tenons donc à cette dernière, tout en restant attentive aux éventuelles catégories émergentes dans notre recherche.

Selon ces auteurs, l'attachement au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle ou pour sa valeur instrumentale caractérise les élèves en réussite scolaire de milieux favorisés et défavorisés. Par ailleurs, ces derniers tiennent un discours plus structuré, modélisateur et personnel dans leur « bilan de savoir », là où ceux qui éprouvent des difficultés énumèrent plus volontiers une liste de ce qu'ils ont appris.

Ainsi, indépendamment de leur milieu social d'origine, les élèves en réussite scolaire partagent un rapport à l'école et au savoir comparable. Toutefois, ceux de milieux favorisés valorisent plus souvent l'appropriation du savoir scolaire pour sa valeur en soi,

même s'ils ne perdent pas de vue son importance en lien avec leur profession future. Ils évoquent notamment le pouvoir social ou la distinction (Bourdieu, 1985) que le savoir scolaire leur apporte et ce qu'il leur permet d'« être dans le moment présent ». En comparaison, les élèves de milieux défavorisés sont plus nombreux à mettre l'accent sur ce que le savoir scolaire leur permettra de « faire dans le futur », et à l'associer à l'obtention d'un diplôme, l'accès à un bon métier et à une vie agréable.

La fortune (2012) arrive à la même conclusion que (Charlot, Bautier et Rochex, 1999) en ces termes que plus souvent que pour les élèves en réussite, le rapport au savoir scolaire des élèves en difficulté est un « un rapport au métier, à la vie, à l'avenir, plus qu'un rapport au savoir ». En outre, les auteurs signalent que bon nombre d'élèves de milieux populaires ont l'impression de ne pas avoir leur place à l'école et d'y apprendre des « trucs » qui ne servent à rien (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Leurs constats rejoignent ceux d'autres chercheurs (Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999 ; Glasman, 2004 ; Perrenoud, 2004, cités par Lafortune, 2009). D'après Glasman (2004,) par exemple, l'école apparaît comme « un espace illisible, dans lequel les élèves ne disposent d'aucun repère. Rien n'est aisément identifiable : ni ce que l'on y fait, ni ce que l'on est censé y faire, ni ce qui est attendu des élèves, ni le sens que cela revêt ».

Elle poursuit ses analyses en relevant que certains élèves présentent un rapport au savoir scolaire à la fois *instrumental* et *magique*, fondé sur l'idée que la fréquentation de l'école suffit à l'obtention d'un bon métier. Dans d'autres cas, le sens premier attribué à l'école semble se focaliser sur la socialisation avec les amis. Dans ce sens, les études de Vasquez, Bronfman et Martinez (1996, 1999) montrent également que la socialisation occupe une place importante à l'école en général, dans les relations verticales enseignants-élèves, dans les relations horizontales élèves-élèves et enseignants-enseignants/personnel scolaire. Les élèves, en particulier, accordent beaucoup d'importance aux événements quotidiens qui se produisent à l'école et communiquent également beaucoup entre eux dans la classe, sur autre chose que le savoir scolaire classique. Très souvent, les enseignants ne sont pas conscients des échanges ni ne réalisent leur ampleur.

Tous les élèves s'investissent dans ces formes de socialisation, mais ils le font d'autant plus lorsque, de manière générale, « ça ne marche pas » avec le travail scolaire. Hardy (1994) souligne aussi que la difficulté à s'appropriier le savoir scolaire conduit à un manque d'appétence envers celui-ci. Ces considérations apportent une plus grande

complexification à la compréhension du rapport au savoir des élèves qui se révèle pluriel et variable, selon le savoir scolaire considéré et le contexte (discipline, situation, contexte d'apprentissage et enseignant) (Develay, 2000). Les élèves tiennent aussi un discours dichotomique sur leur rapport à l'apprendre. Ils opposent ce qui est appris à l'école à ce qui est appris dans la vie « réelle » de tous les jours. Ils décrivent le monde de l'école comme un univers factice qui exige de se conformer à un rôle et de répondre à des attentes. En comparaison, le monde du « dehors » est réel, car il laisse la place au rôle d'acteur et permet d'apprendre « des leçons de vie » (Charlot, 2001). Dans le même ordre, le temps passé à l'école apparaît comme un « temps volé » ou « temps perdu » par rapport au temps de vie qui se passe hors de l'école ou hors des exercices proprement scolaires.

2.2.2.5. Facteurs qui influencent la construction d'un rapport à l'école

L'analyse de l'expérience scolaire des élèves montre que la disposition envers l'école et les apprentissages scolaires est fonction de l'articulation favorable ou défavorable d'une constellation de traits individuels et contextuels (familiaux, scolaires, etc.) (Charlot et Rochex, 1996 ; Glasman, 2004). Ce point de vue est également partagé par les chercheurs qui analysent l'expérience scolaire ou la trajectoire des élèves et identifient dans cette trajectoire les facteurs de résilience scolaire des élèves (Graham et Anderson, 2008 ; Howard, 2008). Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) évoquent ainsi, dans des termes similaires à ceux de Charlot et des autres auteurs précités, « l'articulation des réseaux » dans la trajectoire des élèves d'origine immigrée en réussite scolaire. Ces réseaux sont « des ensembles labiles, aux frontières perméables, porteurs de culture, d'histoire, de rapports au temps et à l'espace, mais aussi de parcours singuliers en interactions [...] des espaces de liens, de référence et de solidarité ». Ils favorisent des appartenances multiples et des identités métissées, et participent à la reconstruction identitaire du jeune et à l'actualisation de ses forces de résilience. Kanouté, Rahm, Toussaint et Rachédi. (2009-2012) parlent dans le même sens de « l'articulation de logiques familiales, scolaires et communautaires ».

Les parents participent au modelage du rapport à l'école et aux savoirs de leurs enfants par leurs propos, attitudes et comportements. Les entretiens avec les élèves font aussi souvent ressortir le rôle joué par les frères et soeurs, des grands-parents ou d'autres membres de la famille (Bouchard *et al.*, 2003; Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Glasman, 2004; Lahire, 1998). Dans d'autres situations, la famille a connu un déclassement social à

partir d'une certaine génération, mais elle maintient une posture positive vis-à-vis des différentes sources de savoirs (école, médias, musées, livres, etc.). Il existe aussi des modèles de réussite scolaire et sociale auxquels l'élève peut s'identifier.

À l'opposé, le milieu familial peut exercer une influence négative sur le rapport à l'école et aux savoirs de l'élève. C'est le cas lorsque, de manière manifeste ou implicite, les parents véhiculent des messages de dévalorisation ou contradictoires à l'endroit des savoirs scolaires ou du contexte dans lequel ceux-ci émergent (Dubreuil, 1999). Dans d'autres cas, ils reportent leurs propres expériences scolaires négatives sur leur enfant, le placent dans une position difficile où il se sent le devoir de choisir entre la fidélité à la famille ou à l'école. Charlot et Rochex (1996) et Lahire (1998) soulignent l'importance pour l'enfant de se situer par rapport à l'héritage familial et la nécessité pour les parents de l'autoriser symboliquement à s'en affranchir.

Le rapport aux savoirs de l'élève est également influencé par le rapport aux savoirs de l'enseignant qui peut, en donnant du sens, éveiller et entretenir le désir d'apprendre de l'élève ou lui permettre d'y reprendre goût. Les enseignants participent à la construction du sens des savoirs et de l'école par leur engagement professionnel, leur maîtrise du savoir enseigné et leur passion, leur intérêt pour l'élève et leur capacité à le mobiliser. À l'opposé, ils peuvent aussi faire naître les inhibitions et représenter un obstacle par l'absence de responsabilisation, un manque ou un excès d'autorité, des attentes négatives vis-à-vis de l'élève (Beillerot *et al.*, 2000; Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Jellab, 2003). Un discours qui insiste davantage sur la valeur marchande de l'école et des savoirs scolaires ou qui réduit ces derniers à de simples techniques ôte aussi aux situations d'apprentissage une grande partie de l'enjeu intellectuel (Meirieu, 1993).

Pépin (1994) montre que la construction de soi ne manquerait pas d'influencer la construction du rapport aux savoirs scolaires des élèves. En effet, on oublie et néglige le fait que la construction du rapport aux mathématiques, aux sciences, à la philosophie, etc., n'est qu'un sous-ensemble de la construction globale d'un rapport au monde dont la viabilité est la seule qui compte vraiment. Ainsi, certains élèves apprennent rapidement qu'ils ne sont pas très forts au jeu d'un, de plusieurs ou même de l'ensemble des savoirs scolaires et des disciplines dont ils s'inspirent. Une façon viable de construire cette situation consiste à s'y déclarer inapte (pourri en mathématique, pas doué pour le français, pas motivé pour l'histoire ou globalement pas assez intelligent pour réussir) ou à déclarer

le savoir en question ou l'école elle-même impertinents : « A quoi ça sert la biologie, le calcul intégral ou la philosophie de saint thomas d'Aquin si je veux être menuisier ? Mon oncle est un homme d'affaires prospère et il n'a jamais terminé son secondaire ! ». D'autres élèves apprennent pour impressionner l'éducateur, pour produire soi-même des situations agréables et avoir le sentiment de s'adapter. Dans les deux cas, les élèves développent ainsi des représentations viables de leur expérience scolaire : les premiers en dévalorisant ce même savoir scolaire qui les a eux-mêmes dévalorisés, les seconds en faisant l'inverse.

Finalement, comme nous l'avions vu dans la section sur l'environnement scolaire, c'est l'école comme institution avec la vision qu'elle a de sa mission et de son public (école de première ou de seconde zone), ses politiques d'établissement, ses pratiques pédagogiques (regroupements par niveaux, pédagogies du concret, etc.) qui est engagée dans le rapport au savoir de l'élève (Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Deauvieu et Terrail, 2007; Glasman, 2004).

Les pairs de l'école, du quartier ou d'ailleurs apparaissent aussi comme des sources d'influence positive ou négative. Certains élèves font remarquer que la fréquentation d'un camarade ou une relation amoureuse leur a fait découvrir le sens de l'école ou a stimulé leur désir de savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Jellab, 2003). Le quartier peut cependant représenter un monde parallèle à l'école et lui faire concurrence comme lieu d'apprentissage et de valorisation de soi. Cependant le genre façonne aussi le rapport au savoir, car filles et garçons n'abordent pas le(s) savoir(s) de la même manière. Les filles mettraient ainsi plus souvent l'accent sur les apprentissages relationnels et manifesteraient un rapport aux savoirs scolaires moins utilitaire que les garçons (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1998; Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

En définitive, comme le fait remarquer Sicot (2004), la construction du sens de la scolarité émerge non seulement dans les relations avec les élèves, les familles et les institutions éducatives, mais aussi dans l'ensemble du groupe social (voisins, proches, membres de la communauté, réseau social, génération actuelle ou précédentes). Il convient alors de se questionner sur comment le rapport à l'école et aux savoirs scolaires peut définir le parcours scolaire de l'élève.

2.2.3. Axe des travaux sur la vulnérabilité

Plusieurs écrits existent sur ce concept dans divers champs de réflexion selon les auteurs. Ce terme peut être attribué à la fois aux structures, aux institutions sociales, ou à l'individu. Quelque soit le contexte, le concept de vulnérabilité renvoie à un état de fragilisation (Soulet, 2006). Agir en contexte de vulnérabilité (Soulet et al., 2003), se faire soi (Dubar, 1992 ; Foucault, 1994) repris par Guichard (2004) et les tactiques de l'acteur faible (De Certeau, 1990) repris dans les analyses de Simon (2015) sont des expressions à partir desquelles des auteurs traitent la problématique du comment réussir en contexte de vulnérabilité, étant donné qu'on est dépourvu de toutes les ressources qui favorisent le succès.

2.2.3.1. Vulnérabilité, construction de soi et orientation de sa vie selon Jean Guichard (2004)

Selon Guichard (2004) se centrer sur les processus psychologiques et sociaux de la construction de soi, c'est néanmoins mettre l'accent sur le niveau spécifiquement humain de cette construction. Cela revient à souligner le fait qu'elle repose, d'une part, sur des états mentaux et des processus réflexifs universels caractérisant l'espèce humaine, mais que, d'autre part, elle se déroule toujours dans une société humaine déterminée, constituant un cadre donné – certes évolutif – pour se faire humain. Parler de « construction de soi » et pas « de développement de soi », c'est, par ailleurs, mettre l'accent sur les facteurs et processus proprement « subjectifs » au sens large – c'est-à-dire : intra et interindividuels, collectifs et sociaux – de ces transformations de soi, de ces stagnations ou de ces déprises de soi qui adviennent tout au long de la vie.

La construction de soi articule trois propositions fondamentales. La première est d'ordre sociologique et s'énonce ainsi qui suit : l'individu « oriente sa vie » et se rapporte à lui-même dans une société déterminée. La deuxième est sociocognitive et veut que l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses activités, interactions et interlocutions antérieures. Et la troisième porte sur le dynamisme du sujet humain; la dynamique de la construction de soi repose sur une tension entre deux types de réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (je-me) et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (je-tu -il/elle). L'individu « oriente sa vie » et se rapporte à lui-même dans une société donnée : celle-ci, parce qu'elle est organisée d'une certaine manière, lui fournit des

repères – des « cadres sociaux » – dans lesquels il se construit d’une certaine manière. A côté de cette proposition de Guichard, les écrits révèlent aussi certaines analyses de Foucault et de Dubar.

2.2.3.2. Subjectivation et mode de rapport à soi selon Michel Foucault

Guichard (2004) rappelle que dans ses travaux des années 1980-1982 portant sur l’herméneutique du sujet et sur les relations entre sujet et pouvoir, Foucault observe qu’il existe une histoire de la constitution de l’individu, en tant qu’être autonome et doté d’une intériorité. Cette histoire est notamment celle des modes déterminés de rapports à soi : l’individu se constitue d’une certaine manière, compte tenu des techniques particulières et de modes particuliers de rapport à soi qui prévalent, à un moment donné, dans une société donnée.

L’un des concepts fondamentaux de Michel Foucault (1982) est celui de « subjectivation ». Ce terme désigne le processus de constitution d’une subjectivité, c’est-à-dire, dans sa perspective, d’un sujet se représentant et se rapportant à lui-même d’une manière déterminée. Judith Revel (2002) observe que Foucault distingue trois modes de subjectivation principaux : les investigations scientifiques qui « objectivent » le sujet chacune à leur manière (par exemple, le « sujet parlant » des linguistes), les « pratiques divisantes » qui conduisent à différencier – en les objectivant – des catégories de sujets (le fou et le sain d’esprit, le criminel et l’honnête homme) et, enfin, « les techniques de gouvernementalité », c’est-à-dire des relations de pouvoir d’une certaine forme : « Cette forme de pouvoir s’exerce dans la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu’il leur faut reconnaître et que les autres doivent reconnaître en eux. C’est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets. Il y a deux sens au mot “sujet” : sujet soumis à l’autre par le contrôle ou la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugué et assujettit » (Foucault, 1982), repris dans Guichard (2004,).

2.2.3.3. Vulnérabilité et construction de soi selon Dubar(1992) repris par Guichard (2004)

La « transaction relationnelle » est un processus de définition de soi en relation avec autrui. C’est un processus, observe Dubar (1992), par lequel les individus « entrent en

interaction avec les acteurs significatifs (“décideurs”) d’un champ particulier ». L’enjeu de cette « transaction relationnelle » est « la reconnaissance des positions revendiquées » (1992). Cette transaction repose sur des interactions, des dialogues et parfois des conflits avec autrui. Dans une perspective voisine, François de Singly (2004) observe en effet que « l’individu individualisé souhaite que l’identité qu’il revendique dans l’interaction soit celle qui lui est reconnue par autrui. Or le malentendu guette. » Par exemple, l’individu peut être « classé par autrui d’une manière qu’il refuse et qu’il estime infondé... Il ne s’agit pas d’un simple désaccord interpersonnel ; il y a manquement aux usages sociaux. En effet, certains individus ou groupes abusent de leur position pour construire les personnes qu’ils veulent déstabiliser en les référant à un trait identitaire qui n’a pas à être évoqué. Le plus souvent, l’affront consiste dans le rappel d’une appartenance, d’un rattachement à une communauté englobant ». En se plaçant à un point de vue psychologique intra-individuel, cette transaction correspond à un processus de mise en tension des images propres et des images sociales de soi.

La « transaction biographique » décrit le processus « par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé. ... La dimension biographique, temporelle et “subjective”, met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles » (Dubar, 1992). L’enjeu de cette transaction est celui de la construction des avènements possibles. Cette transaction s’appuie, notamment, sur des mises en récit ou sur des dialogues internes. La « transaction biographique » peut être rapprochée du processus de « réflexion probabiliste » décrit par Dumora. Ce dernier consiste, au terme de sa construction, « en un calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l’espace des possibles et l’espace des probables » (Dumora, 1990). Selon Guichard (2004), Dumora a observé trois moments dans la formation de ce processus : des prédictions (il suffit de le vouloir pour le pouvoir), des conjectures (prise en compte de l’incertitude liée à la réussite scolaire) et des scénarios (par lesquels l’élève articule sa perception de sa situation scolaire, les informations et conseils reçus et ses attentes relatives à l’avenir). Ce processus de réflexion probabiliste constitue une « mise en forme » de la transaction biographique dans le cadre de l’école, c’est-à-dire dans un champ social que structurent les évaluations scolaires (Bourdieu et de Saint Martin) dans Guichard (2004) et où dominant par conséquent, pour les élèves, les dimensions scolaires de la description de soi (élève moyen, travailleur, intelligent, doué, etc.)

Guichard poursuit ses analyse en relevant que Dubar précise avoir retenu le terme de « transaction » dans les deux cas pour souligner « leur point commun essentiel : il s'agit d'actions qui, l'une et l'autre, traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis » (1992). Certes, dans la transaction biographique, il s'agit d'une « négociation avec soi-même ». Mais celle-ci s'appuie sur des jugements passés d'autrui intériorisés, réactualisés, discutés, remis en question, etc., en fonction du processus réflexif dans lequel l'individu s'est engagé. ces processus d'identification permettent sans doute au sujet vulnérable de faire face à sa situation et de s'inscrire dans une perspective de changement de vie.

2.2.3.4. Être vulnérable et lutter pour la visibilité selon Voirol (2005)

Selon Voirol (2005) la question de la visibilité ne se résume cependant pas à cette scène moderne de médiation, car les acteurs mettent déjà en œuvre dans leur univers immédiat d'action et d'interaction, des schèmes de visibilité pratique par lesquels ils agissent et se perçoivent mutuellement. L'auteur distingue une visibilité pratique engagée dans des cours d'action ordinaires en situation de co-présence et une visibilité médiatisée qui engage l'intervention de tiers sous forme de supports symboliques, de techniques, d'images ou de sons. Les élèves vulnérables qui s'engagent profondément dans leurs apprentissages sont à la quête d'un changement; ils s'identifient comme des sujets invisibles et développent des tactiques pour sortir de l'invisibilité.

Michel de Certeau (1990) repris dans les analyses de Simon (2015) s'intéresse aux usages quotidiens du citoyen comme moyens de résistance dans la société. La distinction qu'il opère entre stratégie et tactique lui sert de méthode pour une analyse de pratiques de résistance au sein d'un système qui impose ses règles. Simon rappelle que pour De Certeau (1990), dans un rapport de forces, le plus fort doit se contenter de l'élaboration de *stratégies*, alors que le plus faible peut profiter de l'avantage du terrain, c'est-à-dire faire preuve de *tactique*. C'est en se référant à Clausewitz que De Certeau dit que les *ruses* (qu'il traduit en ses termes par tactiques) seraient vaines pour le plus fort, parce que les effets de tromperie seraient « dangereux » pour sa supériorité considérant tout ce qui devrait être mobilisé (1980, 1990).

Par exemple, pour qu'un commandant mobilise une stratégie qui fonctionne, il faut qu'il puisse établir des éléments fixes sur lesquels faire reposer ses actions. Celui qui lui résiste peut user de tactique, soit un jeu de circonstances, d'utilisations de moments qui ne peuvent être prévus d'avance. A partir de cette analyse de Michel De Certeau nous pouvons faire un rapprochement en contexte socio scolaire; l'élève qui ne dispose pas de ressources pour faire face à une difficulté précise utilise les tactiques, car il agit en fonction de la situation, dans l'incertitude de s'en sortir, porte l'action et l'action le porte en même temps. Par contre celui qui dispose des ressources les mobilise en élaborant avec certitude d'agir des stratégies.

Ainsi, il ressort de cette revue que certains élèves peuvent manifester leur autodétermination scolaire par leur engagement cognitif qui implique la mise sur pieds des stratégies d'autorégulation et de persévérance. Certains élèves s'attachent aux savoirs scolaires pour leur valeur intellectuelle et culturelle, les uns pour leur valeur instrumentale et d'autres manquent de sens au rapport avec les savoirs. En fonction de ce que les savoirs scolaires représentent pour les uns et les autres, et de plusieurs facteurs externes, on aura le parcours des élèves en réussite, le parcours des élèves en difficultés scolaires et le parcours des élèves décrocheurs (Noumba, 2014). Les élèves vulnérables sont en difficultés scolaires, au risque d'abandonner l'école, et fragilisés par leur manque de ressources. Pour faire face à leur situation d'invisibilité (Voirol, 2005) et s'en sortir (Soulet, 2014), certains construisent un soi identitaire (Guichard, 2004) et développent des tactiques (De Certeau, 1990) cité par Simon (2015) favorables à leur adaptation et à leur réussite.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Les théories sont des constructions humaines plus ou moins fiables et toujours perfectibles. Elles se présentent comme un corpus d'hypothèses que l'on projette sur la réalité pour lui donner un sens. La théorie renvoie à une activité d'observation et de réflexion ; chacune exprime un point de vue, montre une perspective, une manière de voir (Maggi, 2004). Le modèle théorique diffère de la théorie en ce sens qu'il ne s'intéresse pas à explication des phénomènes comportementaux en général, mais à la compréhension d'un comportement ou d'une situation spécifique. Un modèle théorique s'appuie souvent sous plusieurs théories issues des données empiriques en les adaptant aux situations étudiées.

Dans le cadre de notre travail, nous allons utiliser la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan(2002) et le modèle théorique du Socioconstructivisme interactif des processus de construction des connaissances de Jonnaert et Vander Borgh (1999).

2.3.1. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan(2002).

Depuis les années 70, Deci (1975, 1980) et Ryan (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) ont proposé différentes formulations et reformulations théoriques qui ont permis de conceptualiser l'effet de la récompense sur la persistance des individus. Les résultats donnent lieu à une volumineuse littérature afférente produite aux cours des trois dernières décennies. La dernière formulation en date (Deci & Ryan, 2002) repose, selon les propos des auteurs, sur ce qu'ils appellent des « mini-théories » : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie de l'orientation causale et celle des besoins de bases. Les auteurs de cette théorie mettent l'accent sur les effets d'un environnement stimulant sur le comportement autodéterminé. L'étude menée vérifiera empiriquement l'effet de l'absence d'un environnement stimulant sur la réussite du parcours scolaire des élèves vulnérables.

Deci & Ryan (2002) postulent à partir de leur théorie motivationnelle, l'existence de trois besoins psychologiques basiques qui, dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, permettent à l'individu d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques (Fenouillet, 2010).

Le besoin de compétence qui fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités. Le besoin de relation sociale ou d'affiliation qui est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois aux autres individus mais aussi à des communautés de personnes. Et enfin, le besoin d'autonomie qui fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement. Dans ce cadre théorique, il existe de nombreuses formes de motivations qui ne sont essentielles ni pour le bien être de l'individu, ni pour une expérience satisfaisante lors d'une activité. En estimant que ces différentes formes de motivation se distribuent sur un continuum dit d'autodétermination, Ryan et Déci (2002) distinguent trois formes motivationnelles.

La première forme fait référence à l'absence d'autorégulation (pas d'autodétermination) ou de régulation (par la contrainte par exemple) du comportement. Les auteurs parlent ici d'« amotivation » car il ne s'agit pas à proprement parler de caractériser une forme motivationnelle mais plutôt d'évoquer son absence. Lorsque l'individu est amotivé, soit il n'agit pas, soit il agit passivement. Par exemple, un enfant qui dit « je perds mon temps quand je vais à l'école » indique par là, qu'il est résigné (Feunouillet, 2010). L'émergence de l'amotivation peut s'expliquer soit par l'impossibilité perçue d'atteindre le résultat souhaité car l'individu a appris à se résigner face à certaines situations (Abramson et al., 1978) ou par la perception par l'individu d'un manque de compétence pour émettre le comportement souhaité, comme le stipule Bandura (2003) dans le cadre du sentiment d'efficacité personnelle ou encore par le fait que l'activité ou le résultat n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu.

La deuxième forme est celle de la motivation extrinsèque. Il se décline en quatre « régulations » qui se distinguent en fonction du niveau d'autodétermination. Le premier niveau, celui de la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition. Le deuxième niveau, est celui de la régulation introjectée. Cette régulation n'est pas très éloignée de la précédente dans la mesure où ce sont les mêmes pressions externes qui motivent l'individu. Cependant, si cette fois elles sont gérées de manière plus autodéterminée par ce dernier, il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (du « self »). Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes telles que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son ego. En d'autres termes, ce type de motivation est contingent à une régulation du comportement par l'ego. Par exemple, les élèves qui disent, je travaille à l'école « pour me prouver que je suis une personne intelligente » (Vallerand & al., 1989) font preuves d'une régulation introjectée.

Le troisième niveau est celui de la régulation identifiée est une motivation qui se démarque très clairement des deux formes précédentes. Le comportement n'est plus, cette fois, guidé ou déclenché par une pression extérieure au self mais relève du self lui-même. En ce sens, pour Deci & Ryan (2002), cette motivation extrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le self, les auteurs parlent de « self-determination »). Le comportement est déclenché car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant

de lui. Elle est déterminée par lui, elle est donc autodéterminée. L'élève va à la l'école « parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime ».

Pour Deci & Ryan (2002), ces différentes « identifications » peuvent être relativement compartimentées ou, tout du moins, séparées des autres croyances ou valeurs de l'individu. C'est pour cette raison qu'ils introduisent un quatrième niveau qu'ils appellent « régulation intégrée ». Cette motivation extrinsèque fait référence à toutes ces valeurs, buts et besoins, qui ensemble, définissent la nature même du self. À ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le « sens de soi » c'est-à-dire qu'elles sont au cœur de ce qui le définit comme individu. Ce dernier s'engage donc spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Par exemple, une personne qui estime qu'il lui faut vivre en harmonie avec la nature va être une militante écologiste active, s'alimenter uniquement avec des produits cultivés naturellement, s'informer en permanence sur la meilleure façon de vivre en harmonie avec la nature.

La troisième et dernière forme est celle de la motivation intrinsèque. Pour Deci & Ryan (2002) « les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement en lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet » (p10, traduction libre). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre et autodéterminée, par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. La motivation intrinsèque s'appuie sur différentes formes de plaisirs qui ont toutes en commun d'être pleinement autodéterminées.

Cette théorie cadre avec cette recherche premièrement dans la mesure où la mobilisation des ressources pour la reconstruction d'une expérience scolaire demande de l'autodétermination et de la persévérance de la part de l'élève. Ensuite elle met en exergue les formes de soutien environnemental pouvant soutenir l'autodétermination, ces soutiens étant des ressources à mobiliser par l'élève vulnérable. A cet effet, la théorie va permettre d'expliquer le comportement autodéterminé des élèves vulnérables qui développent des stratégies pour réussir leur parcours scolaire. En outre, elle intègre les effets du contexte sur le développement de la personne, c'est-à-dire qu'elle facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la motivation comme le soutien à l'autonomie, à la compétence et à l'affiliation; ce qui peut justifier le comportement de

persévérance des élèves défavorisés. Elle permet de comprendre dans quelle mesure l'intégration de la valeur de l'école et des savoirs scolaires peut constituer un élément de motivation chez les élèves exposés à l'abandon scolaire par leur état de vulnérabilité au point où ces derniers développent des stratégies d'endurance et de persévérance pour réussir leur parcours scolaire. Cette théorie propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne.

2.3.2. Modèle Socioconstructiviste Interactif (SCI) de Jonnaert et Vander Borgh (1999)

Le modèle Socioconstructiviste Interactif (SCI) de Jonnaert et Vander Borgh (1999), met en relation trois dimensions importantes dans le processus de construction de la connaissance et du rapport avec les savoirs scolaires. Il se fonde sur l'hypothèse selon laquelle la construction des connaissances nécessite la prise en compte de ces trois dimensions. Les analyses de ces auteurs placent l'élève au centre de son processus d'apprentissage. Et cette étude vérifiera de manière empirique le rôle d'acteur de l'élève vulnérable dans la réussite de son parcours scolaire.

❖ Dimension sociale

Selon les auteurs, cette dimension permet de comprendre qu'en contexte scolaire, les interactions constituent une composante essentielle dans le processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites, d'une part, des échanges avec les pairs, et d'autre part, des échanges avec les adultes.

Au sein de l'école, l'élève apprend dans le contexte du groupe classe. L'environnement humain aura une influence non négligeable en ce qui concerne les stratégies motivationnelles d'évitement ou de renforcement adoptées par l'élève pour tenter de conserver une image sociale valorisante vis-à-vis du groupe ; au sein de ces différentes formes de groupement (classe, groupe de travail...) l'élève s'enrichit par la confrontation de ses procédures avec celles de ses camarades au travers d'un mécanisme dévoilé depuis trente ans par les chercheurs : le conflit sociocognitif.

❖ Dimension constructiviste

Elle rend compte des mécanismes de construction et de manipulation des connaissances par le sujet. L'élève adapte ses propres connaissances aux exigences de la

situation à la quelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre (activité réflexive). Dans le processus de construction du savoir, l'activité du sujet consiste à la mise en interaction de ses connaissances avec réalités physiques et sociales, dans lesquelles l'objet à apprendre est rencontré.

L'activité de l'élève est dite constructiviste dans le sens où il déploie une activité cognitive sur l'analyse de son résultat. Il est actif parce qu'il manipule ses connaissances antérieures pour résoudre le nouveau problème posé. Pour faire court, nous dirons que l'élève élabore ses nouvelles connaissances au cours d'une activité réflexive en utilisant ce qu'il sait déjà. Il met en œuvre une boucle réflexive, mène une réflexion sur ce qu'il connaît et tente de faire face à la difficulté proposée par la situation avec ses connaissances actuelles ; il analyse les procédures qui l'ont mené aux résultats après les différentes tentatives fructueuses ou non. Il s'agit d'une analyse des relations de cause à effet : j'ai obtenu tel résultat mais en ayant mobilisé quelles procédures s'appuyant sur quelles connaissances. Il réduit la discrédence. Autrement dit, l'élève observe un écart entre le résultat escompté et le réel. Il modifiera les procédures employées, organisera ses connaissances différemment pour parvenir à un autre résultat en tentant de se rapprocher toujours davantage du résultat espéré. Il aura ici l'occasion de juger de l'efficacité sans doute relative de ses connaissances actuelles et jugera probablement nécessaire de mobiliser les nouvelles connaissances proposées par l'enseignant.

❖ **Dimension Interactive**

Elle explique la mise en interaction de connaissances avec des composantes d'un environnement physique sans pouvoir déterminer le pourquoi. Cette dimension évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux « objets » (des objets qui peuvent être entre autre le savoir codifié). L'élève agrège les nouvelles connaissances aux anciennes. Ceci aura deux conséquences non négligeables : les anciennes connaissances sont modifiées par les nouvelles. Il ne s'agit pas d'une simple accumulation, d'un empilement dans la mémoire de l'élève. Il s'agit d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet (son déjà-la, ses représentations, ses théories dans la tête, ses conceptions) avec le « nouveau » à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. Le savoir codifié est donc de ces objets que le sujet rencontre dans des situations et dans des contextes particuliers, physique et social, de l'école. Les nouvelles connaissances, comme une pièce de puzzle, ne peuvent être réellement acquises qu'à la condition qu'elles présentent un élément de parenté permettant

cette interaction, cet emboîtement. Il s'agit en somme d'une fusion avec les anciennes connaissances et pour qu'il y ait fusion il faut une certaine compatibilité entre les éléments mis en présence.

Les trois dimensions très rapidement évoquées (*constructiviste, interactif, et socio*) sont solidaires entre elles à l'intérieur du modèle SCI (socioconstructiviste interactif). Non seulement elles fonctionnent en s'articulant sans cesse les unes aux autres, mais en plus, chacune alimente toujours les deux autres. C'est selon les auteurs de ce modèle théorique la « solidarité fonctionnelle » de ces trois dimensions qui fait du modèle SCI une approche intéressante des processus de construction des connaissances. Ce modèle ne peut donc se comprendre que dans l'articulation étroite de ses trois dimensions entre elles.

Le modèle SCI de Jonnaert et Vander Borgh (1999) cadre avec cette étude dans la mesure où il permet de comprendre les différentes dimensions à mobiliser par l'élève dans le processus de son apprentissage. En outre ce modèle explique le processus de construction des connaissances et l'étude menée vise à déterminer les stratégies de réussite développées par les élèves vulnérables. Nous pensons que la manière d'étudier, la manière avec laquelle l'élève vulnérable s'implique dans la construction de ses connaissances pour réussir peut être une stratégie. A partir de ce modèle théorique, nous plaçons l'élève vulnérable dans une posture d'acteur devant agir par lui-même, interagir avec les autres (communauté éducative) pour faire face à ses difficultés d'apprentissage dans l'optique d'optimiser ou de réussir son parcours scolaire. Ce modèle inscrit l'élève qui veut réussir dans une logique où il ne peut ni se passer de ses efforts personnels (dimension constructiviste), ni se passer des situations auxquelles il est confronté en contexte scolaire (dimension interactive) et enfin, ni se passer de l'apport de l'autre dans son processus d'apprentissage (dimension sociale).

2.3.2.3. Rappel de la question principale de recherche

La recension des travaux et des théories en lien avec la problématique de cette étude a permis de comprendre que plusieurs facteurs peuvent favoriser l'engagement et l'autodétermination scolaire. Notamment un environnement soutenant l'autonomie, la compétence et l'affiliation de l'individu. Or il existe des élèves qui ne se trouvent pas dans un environnement stimulant leur autodétermination scolaire. D'où la question de

recherche principale : Quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables?

2.4. FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE DE L'ETUDE

D'après Grawitz (1979), « *L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle doit être vérifiable de façon empirique ou logique* ». En effet, l'hypothèse de cette étude est la réponse provisoire à la question de recherche ci-dessus rappelée. Puisque cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative, elle ne présente qu'une seule hypothèse formulée dite hypothèse de travail. Et partant également du fait que l'étude privilégie les données qualitatives, les faits que l'hypothèse met en lien seront regroupés en catégories en sous catégories et en indices.

2.4.1. Hypothèse de travail (HT)

L'hypothèse de travail est considérée comme l'idée centrale qui sous-tend et guide la recherche. Elle dépend de la question principale et de l'objectif général de l'étude. Il a été retenu dans le cadre de ce travail, la formulation suivante :

HT : Les stratégies d'autodétermination favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables.

❖ **Catégories et sous catégories d'analyse des faits étudiés**

A ce niveau de l'étude, on parle généralement de la variable indépendante(VI) et de la variable dépendante(VD). La variable indépendante est celle que le chercheur contrôle et manipule alors que la variable dépendante est le phénomène étudié. Son évolution dépend des variations de la variable indépendante. Dans le cadre de cette étude, au lieu de parler de variables, il sera question des catégories d'analyse car l'étude s'inscrit dans une logique d'analyse qualitative.

Catégorie I : stratégies d'autodétermination

Catégorie II : réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables

Pour une bonne lisibilité de ces catégories d'analyse, voici le tableau récapitulatif.

Tableau n°1 : récapitulatif des catégories et sous catégories d'analyse

Catégories	Sous catégories		indices	
Stratégies d'autodétermination	Sc ₁	Ressources mobilisées	1	Ressources personnelles
			2	Ressources relationnelles
	Sc ₂	Utilisation des ressources mobilisées	1	Bonne
			2	Mauvaise
	Sc ₃	Reconstruction de l'expérience scolaire	1	Valeur de l'école et des savoirs scolaires
			2	Image de soi
Réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables	Sc ₄	Adaptation envers les activités d'apprentissage	1	Performances scolaires
			2	Difficulté d'apprentissage
			3	Techniques d'apprentissage
	Sc ₅	Rapport à l'autre	1	Relation avec les pairs
			2	Relation avec les enseignants
			3	Relation avec le Conseiller d'Orientation
Sc ₆	Participation dans la vie de la classe et de l'école	1	Tour de balayage, devoirs des enseignants	
		2	Kermesse, club	

2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE

C'est un instrument qui récapitule les éléments essentiels de la recherche. Il se présente comme suit.

Tableau n°2 : le tableau synoptique

Thème	Question de recherche	Objectif de l'étude	Hypothèse de travail (HT)	Catégories	Sous catégories	indices
Stratégies d'autodétermination et réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables	Quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables ?	Objectif général : analyser les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables.	HT : les stratégies d'autodétermination favorisent la réussite du parcours scolaire des élèves vulnérables.	Ressources mobilisées en contexte de vulnérabilité pour réussir	Ressources personnelles	psychologique Financière, Matérielle, Physique,
	Questions secondaires	Objectifs spécifiques			Ressources relationnelles	Pairs Enseignants Conseiller d'orientation
	-quelles sont les ressources mobilisées par les élèves vulnérables pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire ?	Identifier les ressources mobilisées par les élèves vulnérables pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire.		Utilisation des ressources mobilisées en contexte de vulnérabilité pour réussir	Bonne mauvaise	But de l'utilisation de la ressource
	- comment les élèves vulnérables utilisent –ils les ressources mobilisées pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire ?	Analyser la manière dont les élèves vulnérables utilisent les ressources mobilisées pour favoriser la réussite de leur parcours scolaire.		Reconstruction de l'expérience scolaire en contexte de vulnérabilité.	Valeur de l'école et des savoirs scolaires Image de soi	Valeur intellectuelle Valeur instrumentale, Pas de valeur Bonne mauvaise
	- quels sont les moyens déployés par les élèves vulnérables pour favoriser la reconstruction de leur expérience scolaire à partir de leur rapport à l'école et aux savoirs?	Examiner les moyens déployés par les élèves vulnérables pour favoriser la reconstruction de leur expérience scolaire à partir de leur rapport à l'école et aux savoirs.				

CONCLUSION

L'objet de ce chapitre a été de construire par le biais de la recension des écrits, la représentation conceptuelle de cette étude. Cette démarche a conduit à la formulation d'une proposition admise provisoirement puisqu'elle sera soumise à l'épreuve des faits empiriques. Cette proposition non exhaustive privilégie la mise en relation de deux phénomènes qui imposent une vigilance épistémologique. Cette vigilance va permettre la description précise de la situation dans laquelle la recherche se déroule tout en indiquant clairement le développement de la démarche entreprise à partir d'un référent cohérent.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir élaboré la grille de lecture, il convient maintenant d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Cela implique un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique en privilégiant la méthodologie aprioriste c'est-à-dire que la recherche comporte une hypothèse à laquelle le chercheur entend soumettre les faits (discours des participant). Les opérations mises en place sont entre autre la détermination du type de recherche, la présentation du site de recherche, la présentation des caractéristiques de la population de l'étude, de l'échantillonnage, et l'identification et la description de l'instrument de collecte des données sur le terrain.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Selon Pourtois, Desmet et Lahaye (2006) cités par Lafortune (2012), les chercheurs inscrivent généralement leur démarche scientifique dans l'une ou l'autre des grandes « oppositions idéales-typiques » qui marque la recherche : méthode qualitative ou quantitative, approche statique ou dynamique, posture positiviste ou herméneutique phénoménologique, perspective holiste ou individualiste.

Cette étude est de type qualitatif inscrit dans un paradigme compréhensif car elle vise à explorer le parcours scolaires des élèves vulnérables dans le but de comprendre comment certains élèves font pour réussir leur parcours scolaire dans un contexte de fragilisation alors même que d'autres dans le même contexte abandonnent l'école.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

En raison de facteurs académiques et sociaux, l'étude s'est déroulée au Lycée de Nsam-Efoulan. C'est un établissement de l'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé, dans l'Arrondissement de Yaoundé III, Département du Mfoundi, au cœur de la Région du Centre-Cameroun. Situé dans le quartier Nsam-Efoulan, quartier commercial, populaire et diversifié du point de vue culturel, le Lycée de Nsam-Efoulan est toujours parmi les 15

premier lycées des enseignements généraux au Cameroun, classement et palmarès de l'office du Baccalauréat.

Le Lycée de Nsam-Efoulan est perché au sommet d'une colline à environ 200m de la route qui relie Efoulan-Lac au carrefour Olympic. Il est entouré par des points de repère tels : au Nord, le Centre de santé Benoit Menni, à l'Ouest, le lac Efoulan déjà tari, à l'Est, la Mairie de Nsam-Efoulan et au Sud, la gendarmerie légionnaire d'Efoulan. Créé en 1987, cette structure des savoirs était le Collège d'Enseignement Secondaire(CES) de Nsam-Efoulan et en 1997, il fut érigé en Lycée. Cette institution compte environs 220 enseignants, 05 conseillères d'orientation scolaire, 19 Censeurs répartis dans 10censorats, 13 surveillants généraux répartis dans 07 surveillances et plusieurs autres services tous dirigés par un chef d'établissement, M. KALMANN NJANAL Manassé. Ce Lycée compte 3762 élèves dont 1686 Garçons et 2076 Filles répartis dans 35 salles de classes de la 6^{ème} en terminale.

3.3. DÉFINITION DES POPULATIONS DE L'ÉTUDE

Selon Rongere (1979), la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ».

3.3.1. Première population de l'étude

L'ensemble des sujets correspondant aux objectifs de cette étude est sa population. Il s'agit des élèves des classes vulnérables de Terminale du Lycée de Nsam- Efoulan, inscrits pour le compte de l'année académique 2015/2016. Leur état de vulnérabilité se traduit par un manque de ressources nécessaires pour leur épanouissement scolaires et l'existence des problèmes familiaux pouvant entraver leur scolarisation. A cet effet, pour faire partir de la population de cette étude il fallait être élève inscrit en classe de Terminale et répondre aux critères ci-après définit par l'étude :

- n'avoir jamais eu une moyenne séquentielle supérieure ou égale à 09 / 20,
- être suivi par le service d'orientation scolaire,
- avoir des difficultés à payer sa scolarité et les fournitures scolaires,
- avoir un taux de fréquentation inférieur à 80% ;

c'est au regard de ces critères d'inclusion que l'étude s'est intéressée à 37 élèves de terminale enregistrés dans le registre de suivi du service d'orientation du Lycée de Nsam-Efoulan. Tous les 37 élèves ont un point commun c'est qu'ils sont enregistrés au service d'orientation scolaire de leur Lycée comme des élèves ayants des problèmes familiaux.

3.3.2. Deuxième population de l'étude

En fonction de son objectif, cette étude s'est également vue attribuer une seconde population constituée des Conseillers d'Orientation en service dans les Lycées de l'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. Parmi ces professionnels, cette étude a une population de 05 Conseillers d'Orientation en service au Lycée de Nsam-Efoulan, en raison du fait que la première population est issue du même cadre. Parmi ces Conseillères d'Orientation, on a un chef de service et quatre Conseillères Principales d'Orientation.

3.4. CHOIX DES PARTICIPANTS

D'après Delandsheere(1979) : *« échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait ».*

Pour déterminer l'échantillon, l'étude a privilégié une technique d'échantillonnage dite de convenance, artisanal ou empirique appelée communément échantillonnage par choix raisonné. Selon Angers (1998), l'échantillonnage par choix raisonné qualifié de typique est celui dont : « les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population d'étude ». Ce choix dans cette étude porte sur des traits caractéristiques typiques de la vulnérabilité des sujets de la population d'étude.

Etant donné que les visées de cette recherche nous inscrivent dans une démarche qualitative, la question de représentativité de l'échantillon ne se pose pas .Le recueil d'informations qualitatives ne nous place pas dans l'obligation de joindre au préalable un nombre précis de participants pour la recherche. Nous avons plutôt tablé sur la « saturation de l'information », sur la répétition des niveaux et des types d'informations livrées par les participants et surtout sur les caractéristiques précises recherchées chez ceux-ci. Cette étude est constituée de trois groupes d'échantillons.

3.4.1. Participants de la première population

Des 37 élèves sélectionnés après avoir consulté le registre de suivi des élèves au service d'orientation du lycée de Nsam-Efoulan, 03 élèves répondaient aux critères sélectifs définis par l'étude. Ces 03 élèves ont constitué l'échantillon de cette étude. Pour compléter les informations, l'étude a sélectionné à partir de 34 élèves de la population restante, 15 autres

élèves. Ces 15 élèves ont été repartis en deux groupes de 08 élèves de terminale A et 07 élèves de terminale D et C. Les critères de sélection de ces 15 élèves étaient moins rigides car leur participation vise à compléter les données recueillies auprès de l'échantillon de l'étude. Les trois élèves de terminale C constituant l'échantillon de cette étude répondent aux critères définis par l'étude :

- n'avoir jamais eu une moyenne séquentielle supérieure ou égale à 09 / 20,
- être suivi par le service d'orientation scolaire,
- avoir des difficultés à payer sa scolarité et les fournitures scolaires,
- avoir un taux de fréquentation inférieur à 80% ;

Des pseudonymes leur ont été attribués pour des raisons de garantir leur anonymat et de confidentialité.

Tableau n°3 : portraits des participants

Elèves	Sexe	Age	scolarité	redoublement	Difficulté d'apprentissage	Manuels scolaires	Profil de réussite
Roland	M	22	Paye sa scolarité seul depuis la classe de 4 ^{ème}	CMI BEPC Première	Difficulté de compréhension de la physique	Pas de manuels des matières littéraires, rien que les bords	Très faible
Hadley	M	21	Prend en charge sa scolarité depuis la classe de 2 ^{nde}	2 ^{nde} Première	Problème de rétention	Ne dispose que de 2 manuels : livres de physique et de maths	Faible
Henry	M	22	Epreuve des difficultés à payer sa scolarité depuis la classe de 6 ^{ème}	CE2 BEPC : deux fois Première	Difficultés en expression d'écrit français	Ne dispose que de 2 manuels : livres de physique et de maths	Faible

3.4.2. Choix des participants de la deuxième population

La deuxième population de cette recherche est constituée des conseillers d'orientation. De celle-ci, trois participants ont effectivement coopéré à l'étude, ce sont des Conseillères d'Orientation Scolaire en service au Lycée de Nsam-Efoulan. Le seul critère de sélection était qu'elles aient au moins deux ans d'expérience professionnelle au Lycée de Nsam-Efoulan et au moins 10 ans d'expérience professionnelle sur le terrain. Ceci dans l'optique d'avoir les conseillers d'orientation de ce Lycée ayant eu la possibilité de suivre au moins pendant deux années successives un élève défavorisé exposé à l'abandon scolaire. Le choix des Conseillères d'Orientation, participantes de cette étude a été opéré de manière raisonnée. La raison de ce choix est fondée sur le fait que l'étude veut rendre compte des mécanismes développés par les élèves en contexte de vulnérabilité pour réussir leur parcours scolaire.

Tableau n°4 : Profils des Conseillers d'Orientation Participants

Pseudonymes	Expérience professionnelle	Années d'exercice au Lycée de Nsam-Efoulan	Profil professionnel
Mme Sandrine	17 ans	8 ans	Chef de service
Mme Rosine	18 ans	2ans	Conseillère principale d'Orientation
Mme Inès	10 ans	7ans	Conseillère principale d'Orientation

En somme cette recherche a vu la participation de 21 sujets parmi lesquels 18 élèves des classes de Tle (9 Garçons et 09 Filles) et 03 Conseillères d'Orientation, mais il convient de rappeler que son échantillon est de 03 élèves vulnérables de la classe de terminale C.

3.5. MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette étude privilégie les données qualitatives. Pour cette raison elle fait appel à deux techniques de collecte des données : l'entretien individuel semi-directif et le focus group.

3.5.1. Présentation du guide d'entretien avec les élèves

C'est un guide d'entretien à caractère semi directif et se veut un « échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristique du questionnaire » (Demazière, 2007). A partir de l'objectif général de cette étude, la question ouverte : « parle moi de ton expérience scolaire du primaire jusqu'en classe de Terminale » est formulée au début de l'entretien. Par ailleurs, le guide est constitué de six grands axes ou thèmes :

Thème 1 : informations sociodémographiques (il insistait sur l'inscription dans une lignée familiale, l'âge, la profession des parents,...)

Thème 2 : la trajectoire et vie scolaire (il portait sur la transition du secondaire, les relations avec les matières enseignées et avec les enseignants, la relation aux examens officiels, le vécu des redoublements et la perception de l'abandon scolaire....)

Thème 3 : apprentissage et travail scolaire (les difficultés d'apprentissage, les moyens utilisés pour réussir...)

Thème 4 : le sens accordé à l'école et aux savoirs scolaires (dans cette rubrique les questions étaient ouvertes sur le rôle de l'école, ce qui motive à persévérer à l'école, la valeur de la filière faite et des matières enseignées.

Thème 5 : image de soi en contexte socio scolaire (cet axe portait des sollicitations des discours sur le sentiment, la perception de soi par rapport aux difficultés vécues, et sur des personnes modèles admirées.

Thème 6 : la part de l'autre dans la construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires (rôle de la famille, des pairs, des enseignants et autres).

3.5.1.2. Présentation du guide d'entretien avec les conseillers d'Orientation

En fait, ce guide n'a qu'un seul thème portant sur les stratégies et moyens utilisés par les Conseillers d'Orientation pour soutenir et aider les élèves vulnérables, exposé à l'abandon scolaire. Des points sur le nombre d'années de travail et la description des cas précis d'élèves déjà aidés faisaient l'objet des détails. Le cadre d'entretien était approprié par sa neutralité.

3.5.1.3. Le cadre des entretiens individuels

Les entretiens avec les élèves se sont déroulés dans deux endroits en fonction des circonstances. Certains se sont déroulés au service d'orientation du lycée qui représentait le meilleur cadre de neutralité, de confidentialité et d'assurance des sujets. L'élève était assis devant une table à près de 1mètre 20 en face de l'enquêteur. Il avait la possibilité de regarder

l'enquêteur en face ou de s'asseoir en profil de gauche par rapport à celui-ci, selon la disposition qui lui convenait le plus. Les tables et chaises étaient prédisposées ainsi par les Conseillères d'Orientation du service. C'est dans cette disposition qu'elles ont l'habitude de recevoir les élèves qui viennent en consultation. Après la mise à l'aise de l'élève, et la présentation du formulaire de consentement, l'entretien pouvait commencer.

Le second lieu des entretiens avec les élèves était le balcon, à l'étage devant la salle de classe de l'élève. Nous allions nous-mêmes chercher l'élève pour avoir plus de temps lorsque l'élève lui-même sollicitait une rencontre pendant la pause ; aussi à l'heure de pause le service d'orientation était occupé. L'élève était adossé sur le balcon et placé soit à notre gauche, soit à notre droite. Avant d'aborder les points de l'entretien, nous nous rassurions que l'élève se sentait à l'aise et libre de parler. Les entretiens se déroulaient parfois à la pause de midi entre 13 heures et 13 heures 30 minutes et parfois à la sortie de l'école entre 15 heures 30 minutes et 16 heures 10 minutes.

Les entretiens individuels avec les Conseillères d'orientation se sont déroulés également au service d'orientation. L'enquêté était assis derrière son bureau et l'enquêteur devant. L'enregistreur sur la table après consentement de l'enquêté.

3.5.2. Les focus groups

L'étude s'est réalisée également avec deux sessions de focus group; l'un avec un groupe de 08 élèves des Terminales littéraires et l'autre avec 07 élèves des Terminales scientifiques. L'intérêt des *focus groups*, comparativement aux entretiens individuels est que les commentaires d'un participant peuvent susciter des commentaires chez d'autres participants (ROCARE, 2016). Les *focus groups* menés dans cette étude ont été utiles pour obtenir des informations complémentaires sur les croyances, idées, opinions, attitudes et comportements au sein des élèves redoublants. Ils constituent un instrument privilégié pour identifier des questions pertinentes et appropriées destinées aux entretiens individuels (ROCARE, 2016). Il permet d'avoir une idée de ce que pense le groupe par rapport au sujet de cette étude. L'étude a arrêté les effectifs des groupes en faisant référence à Kurt Lewin (dans la dynamique de groupe) cité par Wamba (2015) le focus group est un entretien qui se mène au moins avec 04 personnes et au plus avec 07 ou 08 personnes car au-delà de 08 personnes, il y a un risque de formation de sous-groupes dans le groupe. Ce qui rend difficile la gestion du groupe par l'animateur. Les leaders pourront influencer les autres avec leurs idées et il sera difficile pour le chercheur de contrôler la dynamique du groupe. Ainsi il était question de réunir les sujets en un lieu sûr, où

ils se sentiront à l'aise et participeront sans entraves dans un espace neutre et rassurant. A partir de cette technique de collecte des données sollicitée en fonction du but de la recherche, la collecte s'est réalisée dans un cadre propice.

3.5.2.1. Le cadre du focus group

Les séances de focus group se sont déroulées dans deux endroits. Le focus group avec les élèves des terminales scientifiques s'est déroulé dans la salle de classe de Tle D2. Il n'y avait pas cours, la salle était libre et sous l'autorisation du surveillant générale, nous l'avions occupé pour la séance de travail. Les élèves étaient assis entre les trois premiers bancs et l'animateur était debout devant eux, l'enregistreur posé sur la première table sous leur consentement. La deuxième session de focus group s'est déroulée au service d'orientation du lycée avec les élèves des terminales littéraires. Les élèves étaient assis autour d'une table sur laquelle était posé l'enregistreur. L'animateur était assis devant eux et régula la séance. Tous les participants étaient à l'aise et ont été volontaires pour participer à cette étude. Tel était donc les cadres où les entretiens de groupe se sont déroulés.

Tableau n°5 : récapitulatif des séances de focus group

séances	Classes des participants	Effectifs	Cadre	durée
I	Tle D1, Tle D2 et Tle C	07élèves	Classe de Tle D2	38min
II	Tle A4	08élèves	Service d'orientation scolaire	42min
Total		15 élèves		80min

3.6. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour s'assurer de la clarté et de la fiabilité des instruments de collecte des données, chaque guide a été rédigé sous le contrôle du directeur de mémoire et aussi du superviseur. La pré-enquête est la petite investigation qui a été menée avant l'enquête proprement dite. Elle avait pour but de contrôler la fidélité et la validité de l'instrument de mesure choisit pour la collecte des données. Le guide d'entretien a été administré avec deux élèves de terminale A et D faisant partie des 37 élèves population de l'étude. Cette pré enquête a permis de réajuster certains thèmes et sous thèmes du guide. Par exemple elle a permis d'ajouter la rubrique qui porte sur l'image de soi en contexte scolaire.

Pour la grille d'entretien avec les Conseillers d'Orientation, il n'y a pas eu de pré-test à cause de l'indisponibilité de certains participants et le fait que la grille était constituée d'un seul thème. Elle pouvait être réajustée pendant les entretiens. Néanmoins aucune difficulté n'a été enregistrée lors de la passation de cette grille.

3.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

La procédure de collecte des données renvoie à la présentation du déroulement des entretiens. Il convient de présenter à ce niveau le comportement des participants pendant les entretiens.

3.7.1. Déroulement des entretiens individuels avec les élèves de Tle C

Ces entretiens ont eu lieu pendant la période du stage pratique, au Lycée de Nsam-Efoulan. Plusieurs entretiens ont été réalisés avec le cas Roland, le cas Hadley et le cas Henry. Ces entretiens se sont déroulés en deux phases. La première qui était une phase de sélection des participants et surtout de négociation pour leur coopération à l'étude a commencé aussi tôt que le stage à commencé, le 25 Janvier 2016 et a duré presque un mois. La deuxième phase a commencé à partir du moment où les participants ont accepté de coopérer et ont manifesté leur adhésion. Cette phase a duré plus d'un mois et a été suivit par des entretiens approfondis et des implications des sujets à travers le respect des rendez-vous. Les rencontres commençaient toujours par des salutations après lesquelles l'élève devait répondre à la question « comment tu vas? ».

Lorsqu'il répondait : « ça va bien », nous lui répliquons : « et l'école? » Généralement l'élève répondait « on se défend », c'est le cas de Hadley et Henry ; et nous demandions : « comment? Parle moi de comment tu te défends ». à la question et « l'école? », le cas Roland par contre avait répondu : « *Piaff*, ça ne va pas monsieur » en frottant la main droite sur le front et nous lui avons rétorqué : « qu'est ce qui ne va pas? Parle moi je t'écoute ». C'est ainsi que pour tous les participants l'entretien commençait en abordant le thème 2 sur la trajectoire et vie scolaire ou sur les apprentissages et travail scolaire du thème 3. Les relais permettaient d'approfondir davantage dans la vie socio scolaire du sujet.

Généralement, le premier entretien permettait d'avoir un discours narratif sur la vie scolaire de l'élève et les autres entretiens visaient à amener les participants à donner du sens et d'amples explications sur certains points saillants de leur discours afin d'aborder d'autres thèmes du guide d'entretien. Les écarts entre les jours des entretiens dépendaient de la

disponibilité des participants et surtout de demande formulée de l'enquêteur à rencontrer les participants.

Les premiers entretiens se sont déroulés au service de l'orientation du Lycée à partir de 15h30, heure de sortie de l'école. Et les autres se sont déroulés sur le balcon à l'étage, devant la salle de classe du participant, car c'était pendant les heures de pause et il ne se présentait qu'une opportunité 20 minutes maximum, en plus la salle des professeurs et le service de l'orientation se trouvaient occupés. Quelque soit le lieu, les participants semblaient naturels et à l'aise.

En générale, les entretiens duraient entre 18 et 30 minutes. Ceux qui ont eu lieu au service de l'orientation ont été enregistrés sous le consentement des participants et les autres ont eu des prises de notes. Toute les rencontres se sont tenues sur des jours différents ; nous prenions toujours rendez- vous à partir d'une heure fixée. Les entretiens se déroulaient en français.

Dès le démarrage de chaque entretien, le participant était rassuré sur le caractère anonyme des informations données et de leur utilisation rien que pour les fins de l'étude; et le souci d'améliorer les conditions de travail des élèves en difficultés. Suite à cela, un des participants nous a fait part du fait qu'il ne se sent pas gêné de parler de lui aux autres : *« monsieur, même si les plusieurs personnes écoutent ça ne me dit rien puisque c'est la vérité »*. Pour relancer l'entretien lorsque l'élève braquait, ses propos était reformulé à l'exemple : *« tu as bien dit que tu vis seul, parle moi alors de comment tu fais pour t'en sortir »*.

L'entretien se terminait en demandant à l'élève de revenir au besoin, sur des choses qu'il jugeait important car Demazière et Dubar(2004) signalent que demander à des participants de raconter ce qui est important implique d'écouter avant tout les faits qui les marquent mais au risque de ne pas avoir des réponses à des questions préétablies. A cet effet, nous avons eu par exemple le cas Roland, qui nous a intercepté un jour dans la cours de l'école pour nous dire qu'il a appris que son père veut vendre le terrain où il a battit sa chambre et vit actuellement. Cette information pour nous, témoigne du degré des problèmes familiaux que vit cet élève. D'ailleurs il a été remarqué pendant l'écoute attentive que les sujets privilégiaient des récits qui portaient longuement dans le sens spécifiques des problèmes rencontrés durant leur parcours scolaire.

A chaque nouvelle rencontre, le résumé d'un point de la séance précédente était présenté à l'élève et celui-ci devait confirmer les propos. Cela permettait de d'entrer dans un autre aspect des entretiens. Ces entretiens permettaient par exemple de revenir sur l'occupation professionnelle des parents, sur comment l'élève vivait et percevait ses redoublements mentionnés au premier entretien.

3.7.2. Déroulement des entretiens individuels avec les Conseillers d'Orientation

Les entretiens avec les Conseillères d'Orientation se sont déroulés au service d'orientation sur des jours différents à cause du fait que les emplois de temps de chacune d'elles différaient des autres. Il a eu un entretien avec Mme Sandrine et Mme Rosine le même jour (le 5 Mars 2016 à 12h 44 et 14h20) et celui avec Mme Inès le lendemain. Au début de chaque entretien, après avoir présenté l'objectif de la recherche, il était demandé aux dames de : « *parler des stratégies et moyens pour aider un élève qui a connu beaucoup de redoublements et de problèmes familiaux l'exposant à l'abandon scolaire* ». Par la suite il leur était demandé de parler d'un cas précis s'il en avait et de leurs rapports durant l'intervention. L'entretien s'achevait par des remerciements. Les entretiens ont eu lieu en Français et duraient en moyenne 16 minutes. Les entretiens qui ont eu lieu le même jour ont été enregistrés, celui de Mme Inès n'a pas été enregistré car elle avait dit que : « *ce n'est pas nécessaire, je serais brève prend les notes sur ce que tu peux prendre, je dois sortir* ».

3.7.3. Déroulement des sessions de focus group avec les élèves

La recherche a eu un focus groupe avec 07 élèves des Terminales Scientifiques. Cela s'est déroulé dans la salle de classe de Tle D2 le 5 Mars 2016 aux environs de 9h car c'était la période des corrections des examens blancs et les élèves et la classe étaient libres à cette heure. Avant le lancement des échanges, nous avons rappelé l'objet de la recherche et l'importance de leur participation pour l'amélioration des conditions de travail des élèves. Le débat a commencé lorsqu'il était demandé aux participants : « *parler moi de la place de l'école dans votre environnement social* ». Certains réagissaient par rapport aux propos des autres, d'autres se conformaient tout simplement. Par exemple quand un participant dit : « *l'école pour moi est d'une grande importance*, d'autres se conforment par des jeux de tête, par des affirmations du genre ; « *c'est vrai l'école est important* ». La parole était parfois donnée à ceux qui ne réagissaient pas. C'est ainsi que l'animateur régulait les séances. Mais l'échange s'est vu inachevé car le dernier thème venait d'être abordé lorsqu'un enseignant se présentait voulant

occuper son heure pour la correction. L'entretien était enregistré et s'est tenu en français pendant 38 minutes.

Le focus groupe avec les élèves des Terminales littéraires s'est déroulé le 5 Mars 2016 à 15h38, heure de sortie de l'école, au service de l'orientation. L'ambiance était presque la même que celle du premier entretien de groupe. Assis, l'animateur avait la possibilité de prendre les notes en même temps qu'animer la séance, même si l'enregistreur Tous les thèmes était abordés et les élèves se montraient vraiment ouverts. L'entretien a duré 42 minutes, certains participants manifestaient leur envi de rentrer manger ; « *monsieur on a déjà faim* » et certains rétorquaient : « *on avec qui? Tu es Jumeau?* ». La séance se terminait par des remerciements aux participants.

3.8. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données issues de l'enquête n'ont de signification que si elles sont analysées et traitées au moyen de certaines techniques. L'analyse scientifique n'est ni l'accumulation, ni la juxtaposition des discours non scientifique fussent-ils nombreux aussi, le chercheur ne peut se contenter de reproduire les données qu'il a récoltées auprès des participants. Il importe alors de faire une rupture avec le sens commun afin d'aller au-delà des discours exprimés pour reconstruire scientifiquement la réalité. Puisque cette étude s'inscrit dans le qualitatif, il est important de faire preuve de la plus grande rigueur dans l'analyse des informations recueillies. Dans le cadre cette partie, il s'agira particulièrement de dépouiller les données, les transcrire et les codés, élaborer la grille d'analyse afin de procéder par une analyse des contenus.

3.8.1. La technique de dépouillement des données

Dans une étude qualitative, il n'est pas indiqué que l'analyse soit faite sur la base de simples notes relevées à la légèreté pendant les entretiens, ou pire encore sur la base des données mémorisées. Cette manière de faire ne présentant aucune légitimité scientifique, oblige à réaliser selon Bardin (1977), un dépouillement et une analyse en trois étapes. D'abord, il faut commencer par la transcription des verbatim en données écrites, puis procéder à la sélection à partir de plusieurs lectures, en marquant les discours pertinents qui vont être présentés dans les résultats de la collecte des données. La transcription des données brutes s'est fait en notant fidèlement mot à mot le récit de l'interviewé, sans éventuelles interprétations.

3.8.2. Codage des données

Lorsqu'il y a définition des codes ; on parle de codage. Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observation (Berg, 2003). Il décrit et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Enfin, nous avons procédé au traitement des données en fonction des questions de la recherche. Un code est un symbole appliqué à un groupe de mots et permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues sur le terrain. Les catégories d'analyse impose une codification, car chaque indicateur est analysé au regard du discours issu des entretiens.

Il faut dire que chaque élément verbal porte un code qui lui a été attribué. Par exemple C1 correspond à la première catégorie d'analyse et C2 correspond à la deuxième catégorie d'analyse. Si dans les discussions deux sous catégories sont croisées, cela correspondrait au niveau de la grille d'analyse au croisement des codes. Exemple, de Sc1a à Sc2a on constate que, signifie : de la mobilisation des ressources à l'adaptation envers les activités d'apprentissage on constate que... ; cela se fait dans l'analyse des données

3.8.3. Présentation du type d'analyse : l'analyse de contenu

Toutefois, il convient de dire que la plus grande partie des méthodes d'analyse des informations relève de deux grandes catégories : l'analyse statistique des données et l'analyse de contenu, (Quivy et Campenhoudt , 2006). Nous avons donc choisi l'analyse de contenu qui selon nous semblait la méthode la plus appropriée.

Elle se fait par l'exploitation des discours des sujets et porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audio-visuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretien semi-directifs. Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du discours et son développement constituent des sources d'informations à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance.

La place de l'analyse de contenu est de plus en plus grande dans la recherche en sciences sociales notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité. Il existe trois grandes catégories de méthodes d'analyse de contenu selon que l'examen porte principalement sur certains éléments du discours. On a notamment les analyses thématiques, les analyses formelles, et les analyses structurales. Les analyses thématiques sont

celles qui tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours. Les analyses formelles portent sur les formes et l'enchaînement du discours et les analyses structurales mettent l'accent sur la manière dont les éléments du message sont agencés. Elles tentent de mettre au jour des aspects sous-jacents et implicites du message.

Nous pouvons donc dire que l'analyse la plus appropriée dans notre traitement est celle de l'analyse thématique de contenu car elle porte sur les jugements formulés par le locuteur, et vise à mettre en évidence des représentations sociales par rapport à des thèmes précis. En effet, cette méthode tente principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours.

A partir de cette démarche, le travail apparaît comme un ensemble d'artifices destinés à rendre communicables et intelligibles les faits observés et qui ont permis de soulever le problème. Pour le faire, nous avons regroupé les propos par catégorie ou thèmes et par sous-catégorie ou sous-thèmes. Les indices identifiés au départ et susceptibles d'être identifiés dans le discours des sujets figurent dans la grille d'analyse.

3.8.4. Grille d'analyse

Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude. La grille d'analyse permet d'établir la liste des contenus, faits, idées et opinions présents dans le texte, mais elle doit également rendre compte à travers les thèmes et sous-thèmes de la grille d'entretien, des connaissances de l'analyste sur ce qu'il s'attend à trouver dans le texte et les théories qui peuvent s'y appliquer. Une bonne grille d'analyse est autant le reflet de ce qu'on lit dans le texte que de ce qu'on pense y trouver. Il ne s'agit pas de procéder uniquement à partir du texte en essayant de synthétiser et d'organiser ses contenus mais de partir aussi de références externes au texte ce qui permettra peut-être de constater que telle idée est absente. Une bonne grille thématique s'élabore ainsi progressivement de manière inductive (à partir du texte) et déductive (à partir des connaissances à priori). La grille d'analyse de cette étude est présentée par le tableau qui suit.

Tableau n°6 : grille d'analyse des données

Codes	Catégories	Sous catégories	Codes	Indices
C1	Stratégies d'autodétermination	Ressources mobilisées pour réussir	a	Ressources personnelles
			b	Ressources relationnelles
		Utilisation des ressources mobilisées pour réussir	c	Bonne utilisation
			d	Mauvaise utilisation
		Reconstruction de l'expérience scolaire	e	Valeur de l'école et des savoirs scolaires
			f	Image de soi face aux difficultés
C2	Réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables	Adaptation envers les activités d'apprentissage	g	Difficultés d'apprentissage
			h	Techniques d'apprentissage
		Rapport à l'autre	i	Relation avec les pairs
			j	Relation avec les enseignants
			k	Relation avec les conseillers d'orientation
		Participation à la vie de la classe et de l'école	l	Tours de balayage de la classe
m	Clubs, kermesse			

CONCLUSION

Ce chapitre qui a été consacré à la méthode de recherche a permis non seulement d'identifier les participants à l'étude, mais aussi et surtout de rechercher comment collecter objectivement les données auprès de ceux-ci. La recherche a donc mis en exergue la définition des critères inclusifs et puis proposer un formulaire de consentement qui a permis aux participants de comprendre l'objectif poursuivis mais aussi de savoir que leur anonymat sera préservé. Sur la base de cette démarche, la recherche a pu recueillir les données auprès de trois participants qui ont effectivement coopéré. ce sont les matériaux issus de cette collecte qui font l'objet d'une analyse au chapitre suivant.

CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Au chapitre précédant, il a été possible non seulement de construire les stratégies de vérification de l'hypothèse formulée pour conduire le travail, mais aussi d'envisager le recueil des données sur le terrain. Dans le présent chapitre, la tâche consiste à analyser les données. Cette analyse comprend une approche qui se rapproche de plus en plus des résultats du terrain. Il s'agit de la mise des résultats en langue c'est-à-dire une mise en forme qui s'accompagne des commentaires issus des observations des résultats. Ces résultats ont pu faire surgir des tendances manifestes des regroupements, des oppositions, mais aussi des paradoxes des cas singuliers.

4.1. VIGNETTES CLINIQUES

Il s'agit de la présentation des informations sociodémographiques relevées sur les trois cas d'étude de ce travail. Nous optons pour une représentation, cas par cas car elle permet de faire ressortir au détail près les aspects et les caractéristiques de l'état de vulnérabilité considéré dans cette étude, suivis d'un commentaire. Ces enquêtés sont désignés par des pseudonymes : le cas Roland, le Cas Hadley et le Cas Henry.

4.1.1. Le cas Roland

C'est un individu de sexe masculin, âgé de 22 ans. Il est issu d'une famille de parents divorcés, est troisième né d'une fratrie de cinq enfants. Il vit seul dans une chambre depuis le divorce de ses parents quand il faisait la classe de quatrième. Il est en classe de Tle C au lycée de Nsam-Efoulan. Son profil de réussite scolaire est très faible car depuis le début de l'année, sa plus grande moyenne est 07, 35/ 20. Il n'a pas composé à la première séquence à cause du fait qu'il faisait des jobs pour payer sa scolarité. Cas Roland paye tout seul sa scolarité depuis la classe de quatrième. Durant son cursus scolaire, il a redoublé le CMI, la troisième et la première. Il n'a jamais utilisés des manuels des matières littéraires faute de moyens financiers pour s'en approprier. Malgré le fait qu'il ait un bord de mathématiques et un autre de physique-chimie (tout ce qu'il possède comme manuel scolaire), il éprouve d'énormes difficultés de compréhension en physique. Depuis le début de l'année, sa plus grande note en physique est de 03/ 20. Cas Roland a un seul ami de cœur avec qui il a fréquenté de la sixième en troisième et

qui de nos jours est élève professeur au niveau trois à l'école normale supérieure de Yaoundé. Sa mère vit en location avec la cadette et la benjamine de la famille, elle pratique du commerce ambulancier de la nourriture pour pouvoir assumer la location, la nutrition, la scolarité de la benjamine et bien d'autres choses. La cadette avait abandonné l'école après avoir obtenu le Certificat d'Étude Primaire (CEP). L'aînée fille, s'est mariée malgré elle car elle n'allait plus à l'école et ne faisait rien comme activité. Le père de cas Roland, vit avec une autre femme et ne s'occupe pas de sa progéniture issue de la première union. Sa relation avec son père est quasiment inexistante. Cas Roland peut passer des semaines sans voir sa mère car il doit se battre tout seul, et exploite à cet effet les weekends et quelques fois les jours ordinaires au détriment de l'école pour faire des jobs afin d'avoir de quoi vivre. Il décharge le plus souvent pendant la nuit, des camions à CAMLAIT, moyennant des dus variant de trois mille francs à cinq mille francs en fonction du nombre de « chargeurs » et de camions servis.

Cas Roland est un élève qui se trouve dans une famille aux conditions socioéconomiques précaires. D'un père irresponsable et d'une mère fragilisée par sa situation de vie. Cet élève joue pour sa scolarité le rôle de ses parents, son manque continu et persistant de ressources affectives, matérielles et financières l'expose à une éventualité d'abandon scolaire. Par rapport à d'autres élèves, du même lycée et de la même classe, cet élève est défavorisé et se trouve dans une posture intermédiaire entre l'intégration et de désaffiliation ce qui selon Castel (1992), caractérise son état de vulnérabilité. Pendant les périodes de classe, il est partagé entre la vie d'élève et la vie active intense.

4.1.2. Le cas Hadley

C'est un élève de sexe masculin, âgé de 21 ans et, issu d'une famille de parents divorcés. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre enfants. Après le divorce de ses parents géniteurs alors qu'il était en classe de troisième au lycée de Bafoussam, cas Hadley avait été confié à sa grand-mère maternelle. Profitant du fait que personne ne s'intéressait de sa scolarité, il se livrait au commerce ambulancier avec des amis et cousins qui avaient déjà abandonné l'école. C'est lorsqu'il réussit par chance son BEPC qu'il reprend goût de l'école et prend lui-même l'initiative de demander à sa tante, petite sœur de sa mère, s'il peut venir vivre chez elle à Yaoundé pour continuer l'école. A Yaoundé, il est inscrit en classe de seconde C au lycée de Nsam-Efoulan, grâce au mari de sa tante qui est le gérant d'un bar. Il redouble la classe de seconde, à cause du fait qu'à la maison il n'y a personne pour l'aider en matière d'école et personne ne lui demande d'étudier, il est en quelque sorte abandonné à lui-même. Il justifie

également son échec par le fait qu'à la rentrée scolaire, alors qu'il faisait des jobs pour collecter un peu d'argent pouvant lui servir pour son école, les cours se déroulaient et c'est après plus de deux semaines du jour de la rentrée qu'il est revenu des vacances et le proviseur du Lycée lui avait recommandé de reprendre la classe de seconde pour avoir un bon niveau car il était admis exceptionnellement en première. La première C qu'il sollicitait était déjà en effectif complet. Cas Hadley avait payé tout seul sa scolarité car sa tante avait des problèmes de ménage avec son mari. Malgré le fait que personne ne mettait un moindre accent sur son école, il avait pu obtenir 11/ 20 de moyenne pour être admis en première C. Pendant les prochaines vacances alors qu'il était au village, sa tante a divorcé et est partie en laissant deux garçons dont l'aîné de 9 ans fait le CMI et le cadet de six ans fait le CP.

Ne volant pas abandonner l'école cas Hadley malgré le divorce de sa tante est revenu chez son tuteur. Il ne dispose pas de moyens pour aller au collège et ne veut pas perdre l'opportunité d'être au Lycée et d'obtenir son Baccalauréat. Dans sa famille, depuis ses études du primaire, jamais personne, ni ses parents géniteurs ne l'encouragent à étudier. Il a redoublé le probatoire une fois et est actuellement en classe de terminale C. Le cadre familial n'est pas favorable à ses apprentissages car en plus d'étudier pour réussir, il doit jouer en même temps le rôle de mère de la maison; préparer, faire le ménage et s'occuper de ses cousins. Il paye tout seul sa scolarité et ses manuels scolaires, d'ailleurs il ne dispose que du livre de mathématiques et celui de physique-chimie. So profil de réussite à l'école est faible car de la première à la quatrième séquence, il enregistre respectivement 07/20, 06/ 20, 06/ 20 et 6/ 20 de moyenne. Cependant, il éprouve beaucoup de difficulté à retenir les notions lues au point même d'être incapable par moment de se rappeler de son numéro de téléphone ou d'une information à transmettre. Il profite juste du logement de son tuteur pour finir ses études au lycée car pense que depuis le départ de sa tante, sa présence n'enchant pas vraiment son tuteur; et s'il quitte cette maison ses chances de laisser l'école seront élevées.

Cas Hadley vit des instabilités du cadre familial depuis le divorce de ses parents. Il se trouve dans une famille où l'école n'est pas d'une valeur imposante. L'irresponsabilité de ses parents fait de lui un enfant abandonné à lui-même. Il éprouve des difficultés de rétention, ne dispose pas de manuels scolaires, redouble chaque classe depuis la classe de seconde et doit se battre tout seul aux moyens des jobs pendant les vacances pour assurer sa scolarité. Ces faits saillants caractérisent son état de fragilité et son exposition à l'abandon scolaire.

4.1.3. Le cas Henry

Cas Henry est un élève en classe de Terminale C au lycée de Nsam-Efoulan. Il est âgé de 22 ans. Il est deuxième né d'une fratrie de neuf enfants. Vit à Yaoundé avec son grand frère commerçant depuis qu'il fait la classe de sixième. En effet après l'obtention de son Certificat d'Étude Primaire (CEP) à Nkongsamba, les parents de cas Henry ne disposaient pas de moyens pour lui faire aller au collège et lui propose de faire le commerce comme son grand frère. C'est alors qu'il se rend à Yaoundé, pendant les vacances et se lance dans le commerce des pièces de quincaillerie. A la rentrée scolaire, il disposait de plus de 70.000frs de bénéfice et suppliait son grand frère de compléter pour l'inscrire en classe de sixième au lycée de Nsam-Efoulan. Dès lors l'élève est appelé à payer sa scolarité tout seul depuis la classe de sixième. Il a redoublé au BEPC deux fois et au probatoire une fois. Il éprouve des difficultés en expression d'écrit Français au point même d'affirmer qu'il n'a jamais eu la moyenne en dictée depuis l'école primaire. Il ne dispose que d'un seul bord, celui de physique-chimie et fascicule en mathématiques. Son profil de réussite à l'école est faible car il a enregistré respectivement du premier à la quatrième séquence 08/ 20, 06/20, 07/ 20 et 07/ 20 de moyenne. Ses parents son au village et ne peuvent rien faire pour lui car ils pratiquent une agriculture de subsistance. Son grand frère ne lui demande jamais s'il a étudié, comment sont ses notes, d'ailleurs il sort très tôt et revient tard vers 23h. C'est cas Henry qui fait la cuisine les jours qu'il y en a à cuisiner. Certains weekends il fait des jobs pour avoir un peu d'argent.

Cas Henry n'a ni support matériel, ni support financier, et ni encouragement de la part de sa famille dans son travail scolaire. Depuis son parcours du primaire il éprouve des difficultés qu'il n'a jamais pu vaincre en expression d'écrit français. Il se bat tout seul pour payer sa scolarité depuis la classe de sixième. Sa situation fait référence aux ruptures qui touchent les dimensions économique, matérielle, psychologique et symbolique, ce qui traduit selon Clément & Bolduc (2004), son état de vulnérabilité.

4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES DONNÉES

Les données sont relatives aux discours des enquêtés (annexes 5, 2 et 7), et interviennent en fonction des propos de chacun d'eux. Afin de ne pas mélanger les informations, nous utiliserons les pseudonymes que nous avons attribués aux 03 participants. En effet, puisqu'il n'était pas évident de saisir tous les angles de cette étude juste en s'intéressant seulement à l'exploration du vécu socio scolaire des cas d'étude, des données ont été collectées à partir des focus group auprès de 15 élèves et par entretien individuel auprès de

03 conseillères d'orientation. Ces données permettront d'appuyer et justifier certaines réponses des enquêtés. Ainsi l'étude privilégie une analyse croisée, c'est-à-dire associer les différentes versions des participants sur un thème abordé. L'analyse va porter sur les sous catégories, indicateurs des catégories d'analyse de la grille d'analyse.

4.2.1. Ressources mobilisées

A la question formulée : « *parle moi de comment tu fais pour réussir à l'école malgré tes difficultés* ». Les réponses données par les participants font émerger deux catégories de données ; les données liées à la responsabilité de l'élève lui-même et les données liées à la sollicitation de l'aide.

La responsabilité, le devoir de réussir se manifeste chez les élèves vulnérables à travers leur état de conscience. Hadley le fait d'ailleurs remarquer : « *la responsabilité, moi je sais que je dois me battre tout seul, il n'y a personne pour me demander d'apprendre, moi-même je dois être conscient* » cependant les données de focus group avec les élèves des terminales scientifiques montrent que cette responsabilité peut être liée au rang de l'individu dans la fratrie; le participant X fait relever que : « *je suis l'ainée et je dois être un exemple à suivre, malgré mes échecs si j'abandonne, je sers de mauvais exemple à mes petits frères* ». Par contre, en terminale littéraire, certains élèves mobilisent des ressources symboliques centrées sur leur propre intérêt; le participant 1 déclare à cet effet : « *Je dois étudier d'abord pour moi, car je veux réussir, je suis à la porte du porte du lycée pour sortir, ce n'était pas facile d'arriver à ce niveau, il n'est pas question de reprendre encore, il faut que je sorte* ». Apparemment la mobilisation des ressources symboliques s'avère capitale dans le comportement de persévérance scolaire chez les élèves vulnérables; madame Rosine, conseillère d'orientation en parle :

(...) Je fais comprendre à l'élève que la réussite est d'abord psychologique, si on met dans la tête qu'on doit réussir, forcément on va réussir malgré les difficultés, je lui dis qu'un élève doit être ambitieux, celui qui n'est pas ambitieux, on lui dit le bien fondé de l'école, il doit savoir qu'il fréquente pour son propre intérêt.

En plus des ressources symboliques, il ressort des données collectées que les élèves vulnérables mobilisent aussi des ressources dites ressources relationnelles, ces ressources se concrétisent par la capacité de l'élève à solliciter de l'aide. Le cas Henry nous le confirme : « *je sais que je dois me battre pour réussir c'est pour cette raison que je travail parfois avec les camarades, je demande aux autres ce que je ne comprends pas* ». Dans cette rubrique d'analyse, il ressort des dires du focus group que certains élèves en difficulté scolaire sollicitent le travail de

groupe : « *Je travaille en groupe, avec, certains de mes camarades de classe, surtout en maths* » (participant 1 de terminale A4). D'autres par contre trouvent leurs ressources dans la famille : « *Moi mon grand frère m'aide en philo et en français, parfois je fais la math avec mon petit frère* » (participant 2 de terminale A4). Pendant que d'autres sollicitent l'aide à n'importe qu'elle personne compétente : « *Moi, je demande à n'importe qui peut m'aider* », certains préfèrent le travail en autarcie : « *Depuis je travaille toujours seul* ». De toutes ces ressources relationnelles mobilisées par les élèves vulnérables en quête du succès, le constat est que la part de l'enseignant semble ne pas être négligée : « *Mon enseignant de philo m'aide beaucoup* » (participant 3).

Les propos de madame Sandrine, conseillère d'orientation, témoignent que les élèves sollicitent réellement de l'aide, mais généralement lorsqu'ils éprouvés : « *Les enfants sont là lorsqu'ils sont en difficultés et lorsqu'ils parviennent à voler de leurs propres ailes, ils ne viennent plus au service, mais le bon rapport reste, lorsqu'on les voit dans la cours, ils nous rassurent que tout va bien* ».

Cependant, le cas Roland fait savoir qu'en plus des enseignants, le conseiller d'orientation reste une ressource inoubliable dans son parcours scolaire :

monsieur, en plus des enseignants le C.O m'aide beaucoup monsieur; je peux dire que c'est grâce à elle que je suis arrivé en Terminale; elle me donnait des conseils tout le temps, tout avait commencé quand mes parents ont divorcé je devais aller en classe de 3^{ème}, j'allais au bureau pour voir notre C.O, je peux dire que avec ce qu'elle me disait je me sentais motivé, même comme j'avais redoublé la 3^{ème} cette année, ça ne me gênait pas trop. Jusqu'aujourd'hui, elle me donne des conseils, elle m'a conseillé de commencer à faire des concours avec le BEPC, elle sait ce que je fais tout pour payer ma scolarité, l'année passé même j'ai fais la gendarmerie et je n'ai pas eu, mais je crois que ça va aller, c'est pas du tout facile de joindre les deux bouts monsieur.

Pour parvenir à payer tout seul sa scolarité comme mentionne Roland, l'élève mobilise des ressources dites Physiques : « (...) *je n'avais pas encore ma pension, je cherchais encore l'argent, je travaillais à CAMLAIT, on déchargeait et chargeait les camions pendant la nuit (...) c'est moi seul qui fait tout pour moi, parfois quand je vois mon job je pars travailler* »

Des données empiriques, on constate que les élèves vulnérables en quête du succès scolaire mobilisent plusieurs formes de ressources notamment les ressource symbolique et psychologique, relationnelle, physique et financière. La mobilisation de la ressource physique se fait dans le but de collecter la ressource financière. Partant des travaux d'André (2015) qui précisent que parmi les ressources de réussite scolaire mobilisées par l'élève, les acteurs

scolaires mettent généralement de l'avant la douance même s'il y a certes des élèves doués qui sous-performent par rapport à leur capacité intellectuelle; nous avons constaté que les cas de cette étude ne manquent pas de mobiliser la ressource cognitive. Ce constat est fait à partir des propos tels que : *« je lis le cours et je fais les fiches, après je fais les exercices, je traite aussi les épreuves du bord »* (Roland). Ce propos a été relevé à partir de la question *« parle moi de comment tu étudies »*. De ce propos de Roland on peut également déduire que les ressources matérielles mobilisées par ces élèves pour réussir sont les cahiers, les fiches de cours, les épreuves et les bords, livres et fascicules.

Il est également important de noter l'un des moyens que le cas Roland utilise pour avoir à manger; il va intentionnellement aider un petit du quartier : *« j'ai un de mes petits du quartier qui va faire le BEPC, je pars souvent chez eux pour l'aider en maths et en PCT, en quittant parfois la bas il me sert à manger, c'est comme ça que je fais parfois pour manger »*. De manière logique pour aider ce petit en mathématiques et Physique-chimie-technologie (PCT) Roland mobilise sa ressource cognitive, c'est-à-dire sa capacité intellectuelle.

Alors, de ce premier pan d'analyse, il ressort des résultats que, pour réussir son parcours scolaire, l'élève vulnérable mobilise un ensemble de ressources regroupées en cinq types en fonction de leur utilisation. Il s'agit des ressources symbolique et psychologique, des ressources physique et financière, des ressources matérielles, des ressources cognitives et des ressources relationnelles. La mobilisation de ces ressources entraîne un certain mode d'exploitation.

4.2.2. Utilisation des ressources

A partir des données des entretiens, on constate que les ressources symbolique et psychologique mobilisées par les élèves vulnérables pour réussir sont utilisées comme des sources de motivation; certains enquêtés, aînés de leur fratrie expriment leur détermination à vouloir être des modèles à imiter : *« il n'y a aucun supérieur pour me dire que ceci est bon ou pas, j'ai fait comme ça, il faut faire aussi comme moi. Donc c'est moi qu'il y a au bout du chemin, étant l'aîné, il faut que je montre l'exemple »*. (Hadley). Cependant, à partir des données de focus group, on relève qu'en plus de vouloir être des modèles à suivre, certains élèves en difficultés scolaires mobilisent la ressource symbolique pour s'accrocher à l'école de peur de décevoir les autres : *« je suis l'aîné et je dois être un exemple à suivre, malgré mes échecs si j'abandonne, je sers de mauvais exemple à mes petits frères »* (participant X). Et d'autres pour ne pas décevoir celui qui paye leur scolarité : *« Moi, ma mère se bat toute seule*

pour payer mon école, ce n'est pas facile pour elle. Donc je n'ai pas droit à l'erreur cette année ». (Participant Y). Il ressort également des focus group que certains élèves utilisent cette ressource pour se fixer des objectifs, des obligations à réaliser. Dans ce sens le participant 1 fait signifier que : *« je dois étudier d'abord pour moi, car je veux réussir(...) il n'est pas question que je reprenne »*.

D'après les récits des entretiens, les élèves vulnérables du fait qu'ils ne disposent pas de support financiers pour leurs études, mobilisent leur force physique pour exercer des tâches, des jobs, moyennant une rémunération. Cette force physique est également utilisée pour les apprentissages. Le cas Roland le confirme à travers ce propos : *« (...) je n'avais pas encore ma pension, je cherchais encore l'argent, je travaillais à CAMLAIT, on déchargeait et chargeait les camions pendant la nuit (...) c'est moi seul qui fait tout pour moi, parfois quand je vois mon job je pars travailler »*

Et un peu plus loin Roland mentionne la nécessité de la force physique pour les apprentissages : *« parfois quand je rentre tard dans la nuit, je suis fatigué et tout ce que je peux faire c'est me laver et dormir, certains matins même je me sens très fatigué au point de manquer l'école »*. Contrairement à Roland, Hadley et Henry exploitent les vacances pour chercher leur frais de scolarité et certains weekends pour chercher l'argent de poche. Il convient également de mentionner que c'est cette année que Roland a payé sa scolarité avec un retard, car il s'était servi de l'argent collecté pendant les vacances pour présenter le concours de la gendarmerie qui, dommage n'a pas réussi.

Il ressort également des données que la ressource financière mobilisée par les élèves vulnérables pour réussir, est rationnellement utilisée pour satisfaire les besoins vitaux (nutrition, vestimentaire...) et surtout pour l'accès à l'école. Roland édifie à ce niveau en relevant que : *« quand je suis revenu, on avait déjà fait la 1^{ère} séquence, j'avais acheté les bords, j'ai payé ma pension, j'ai photocopié certain cours en maths et physique »*. Il est constaté que Roland met sur pieds un moyen prévisionnel. Pour anticiper et ne pas être coincé par des problèmes financiers, Roland achète du matériel pouvant être revendu en cas de nécessité. Il déclare à cet effet : *« si on lance un concours qui m'intéresse maintenant, comme je prépare le Bac et je n'ai pas le temps pour chercher l'argent, je vais vendre ma télé pour déposer les dossiers »*.

Il émerge des verbatim que les élèves vulnérables en quête du succès scolaire utilisent leurs ressources cognitives de deux manières. Tout d'abord ils mobilisent ses ressources pour des fins d'apprentissage, c'est-à-dire pour la construction des connaissances. Le cas Hadley le confirme à travers la manière avec laquelle il étudie : *« je lis, je fais les fiches(...) par exemple, si je fais la fiche en maths(...), je lis la physique où je fais aussi une fiche »*. Par ailleurs certains élèves vulnérables n'hésitent pas d'utiliser leur capacité intellectuelle pour des fin nutritionnelles afin d'apaiser leur faim. C'est le cas de Roland qui va aider un enfant à faire ses exercices dans l'intention d'avoir à manger : *« je pars souvent chez eux pour l'aider en maths et en PCT, en quittant parfois la bas il me sert à manger, c'est comme ça que je fais parfois pour manger »*

On constate à partir des données collectées que les ressources relationnelles mobilisées par les élèves en difficultés scolaires pour réussir se répartissent en quatre types selon la personne sollicitée. Ces personnes peuvent être les pairs, un membre de la famille, un enseignant ou le conseiller d'orientation scolaire. Les raisons de leur mobilisation sont diverses. Certains élèves utilisent le travail de groupe pour comprendre les notions difficiles, c'est le cas de Henry qui déclare : *« c'est pour cette raison que je travail parfois avec les camarades, je demande aux autres ce que je ne comprends pas »*.

Les données de focus group dans cette rubrique montrent que d'autres élèves en difficulté utilisent le travail en groupe pour jauger leur niveau; c'est le cas du participant Z qui dit : *« avec les amis c'est beaucoup plus le travail en groupe, c'est ma 3^{ème} fois de faire le Bac, et quand je travaille avec les amis ça me permet de connaître mon niveau »*.

Les données font savoir que, lorsque les élèves en difficultés scolaires sollicite les enseignants, c'est généralement en rapport avec la résolution des exercices ou des épreuves de leur matière de bas : *« Mon enseignant de philo m'aide beaucoup, je traite parfois les sujets, je lui donne il corrige et fait des remarques sur la copie, la feuille...et le jour qu'il me remet la copie il m'explique »* (participant 3).

Lorsqu'il s'agit du conseiller d'orientation scolaire, les élèves vulnérables recherchent beaucoup plus de conseils et de motivation :

le C.O m'aide beaucoup monsieur; je peux dire que c'est grâce à elle que je suis arrivé en Tle; elle donne donnait des conseils tout le temps, (...) j'allais au bureau pour voir notre CO, je peux dire que avec ce qu'elle me disait je me sentais motivé, (...), elle m'a conseillé de commencer à faire des concours avec le BEPC.

Les données issues d'entretien avec les conseillers d'orientation confirment l'usage des conseils pratiques comme stratégie d'aides des élèves vulnérables. D'ailleurs des discours les relèvent : « *Comme stratégies utilisées pour aider les enfants, ça dépend du problème, il peut s'agir des conseils pratiques concernant l'élève lui-même et concernant son entourage. Il peut également s'agir des méthodes de travail* ». (Madame Sandrine), Madame Rosine va dans le même sens : « *Les stratégies sont généralement des conseils pour étudier, des conseils par rapport aux conditions de réussite* ». Quant à Madame Inès : « *Tu dois d'abord savoir que lorsqu'un élève n'a pas des conditions réunies, il perd la motivation et peut abandonner l'école(...). Ils ont besoin de suivi, d'encadrement* ». Faisant allusion à un cas précis qu'elle a eu à aider elle poursuit : « *(...) il revenait maintenant à le motiver pour qu'il reprenne goût de l'école* ».

A partir des entretiens avec les conseillers d'orientation, il est constaté l'émergence de certaines données que les participants de cette étude ne mentionnent pas concernant l'utilisation du conseiller d'orientation comme ressource. Il s'agit des stratégies que 2/3 des conseillères d'orientation interviewées utilisent pour aider les élèves vulnérables. C'est une technique d'aide à l'apprentissage. A cet effet Madame Inès Relève sa pratique avec un élève de 4^{ème} A2 :

Nous avons fait un programme d'étude établi sur toute la semaine du lundi à vendredi; il venait me réciter ce qu'il a lu la veille. Et quand je n'étais pas là, il laissait le résumé écrit du cours qu'il a lu au bureau. Je l'ai aidé à photocopier les cours de physique et maths qu'il n'avait pas. Je lui ai dit que s'il obtient 10 de moyenne à la 5^{ème} séquence, en plus du cadeau surprise que je lui réserve, je vais tout faire pour qu'il ne soit pas exclu du lycée. Nous avons beaucoup travaillé surtout sur les matières de mémorisation comme l'histoire-Géo-EC, la SVT et le français. Il a eu 9 de moyenne à la 5^{ème} séquence alors qu'il n'avait presque suivi aucun enseignement.

Au tour de Madame Rosine, elle a aidé un élève de terminale A qui avait beaucoup de difficultés avec les enseignements, subissait les moqueries de ses camarades, était presque invisible devant les enseignants car était jugé de nul étant dernier de sa classe. Il avait eu des sérieux problèmes en famille et ne venait plus à l'école. Il était cependant déterminé à réussir :

Il respectait mes conseils... il était très respectueux. Je l'aidais avec mes cours de Tle comme l'Anglais, le français, on organisait des séances de travail, trois fois par semaine, il était vraiment engagé, il n'avait pas de bonnes notes en classe, mais il a eu son Bac à la grande surprise de tout le monde. (Madame Rosine).

De façon résumée, il ressort des résultats de cette rubrique d'analyse que, quelque soit la ressource mobilisée, l'élève vulnérable en quête de réussite socio scolaire, développe des tactiques et stratégies qui lui permettent d'utiliser la ressource dans les buts de rester motivé et autodéterminé, de combler le manque de ressources financière et matérielle, et de recevoir des

conseils et aides en vue de maximiser son apprentissage scolaire. En fait, lorsqu'une ressource est mobilisée, elle est exploitée dans le but de mobiliser une autre.

4.2.3. Reconstruction de l'expérience scolaire

A partir des questions de savoir : « *le rôle ou la valeur de l'école* », - « *parlez-moi de la place qui est accordée à l'école dans votre environnement social* », - « *parle-moi des raisons qui te poussent à persévérer à l'école* », - « *la valeur accordée à la filière et aux matières enseignées* » les participants ont données diverses réponses permettant de saisir leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires.

Malgré le fait que l'entourage familial des cas d'étude de ce travail semble ne pas valoriser l'école, ses derniers se démarquent par la prononciation d'un rapport à l'école utilitaire (Baucher, 2004) : « *Pour moi l'école est important, mais je ne sais pas si mon tuteur connaît la valeur de l'école* » (cas Hadley). En plus de cette valeur utilitaire, les données de focus group font émerger une valeur socialisatrice de l'école; à cet effet le participant 1 se prononce : « *D'une importance capitale, très important, car elle, (faisant allusion à l'école), nous instruit et nous enseigne les valeurs, les lois de la société qu'il faut respecter, aussi comment se tenir en société* ». par ailleurs pour témoigner de cette importance de l'école qui est relevée, pendant que certains élèves vont jusqu'à la personnification en faisant de l'école un partenaire : « *l'école est mon lèr « gars »*(participant Y) , d'autres attribuent à celle-ci une valeur de métier : « *l'école c'est mon lèr travail* » (participant Z), tout en manifestant un attachement à l'école pour sa valeur instrumentale(Charlot et Rochex, 1996) en poursuivant : « *puisque ce n'est que l'école que j'ai à faire, j'ai besoin du Bac pou faire le concours de la médecine* ».

Attachés à l'école pour sa valeur instrumentale ou « marchande » certains cas notamment Roland et Haley comptent l'utiliser comme instrument magique pour changer de vie et améliorer la situation de précarité de leurs cadets :

C'est ma situation qui me pousse à étudier, je ne compte sur personne, je dois me battre pour réussir, aussi ma mère toute seule, elle souffre beaucoup, ma 1^{ère} petite sœur a arrêté l'école faute de moyens, je n'aimerai pas que la dernière qui ne fait que le CMI arrête aussi. (Roland).

L'accrochage à l'école semble être lié aussi au projet professionnel de l'élève vulnérable :

je n'ai rien de mieux à faire je pense que l'école reste la seule chose qui va me permettre de changer ma vie, j'ai déjà la possibilité de faire les concours, j'ai fait la gendarmerie, la douane et le CENAJES, je n'ai pas eu. Je compte faire l'école normale et le CENAJES après le Bac. (Roland).

L'attachement à l'école pour sa valeur intellectuelle et culturelle (Charlot et Rochex, 1996) semble expliquer la persévérance des élèves vulnérables à l'école. Le cas Henry affirme : « *l'école pour moi instruit, permet de connaître beaucoup de choses, nous donne la possibilité d'utiliser les connaissances apprises pour intervenir dans les débats et de comprendre les documentaires sur l'espace, c'est ce que je compte faire à l'université* ». Il poursuit en greffant à la valeur intellectuelle de l'école sa valeur instrument en relation avec à son projet professionnel :

et comme avoir une thèse en physique de l'espace n'est pas facile, je compte être enseignant de physique ou ingénieur ce qui va me permettre d'avoir les moyens pour continuer les études et pouvoir même faire ma thèse en Europe. Je trouve que pour enseigner il faut connaître(...)

Le sens accordé à l'école semble trouve une des justifications dans la manière avec laquelle le sujet s'identifie; c'est-à-dire la construction d'une identité de soi. A cet effet Henry poursuit son propos :

Et en plus, je suis le seul petit fils qui est arrivé en Tle, il n'est pas question que je n'exploite pas mes diplômes, les autres cousins ont laissé l'école pour faire le commerce, je veux faire la différence; Moi j'ai trop redoublé les classes et je vois que l'homme vieillit, le temps passe et je risque ne plus avoir l'âge pour les concours si je ne passe pas vite le Bac.

A la sollicitation de savoir pendant les entretiens « *la perception de soi-même en rapport avec les difficultés rencontrées* » et « *l'identification de soi par rapport aux autres* » les participants ont fourni des données qui vont dans l'ordre de l'esprit de persévérance ou d'autodétermination, l'autosuggestion et l'assurance de soi, l'admiration d'un modèle, la confiance en soi, la grâce de Dieu, à l'état d'être chanceux.

Pour montrer qu'il se perçoit comme un engagé, un persévérant, le cas Roland dit : « *Moi, quelque soit mes difficultés je travaille toujours monsieur, c'est la fin qui justifie, il faut persévérer* ». Roland manifeste également son assurance et son autosuggestion à travers l'admiration d'un modèle :

Je sais que je peux m'en sortir, je travaille avec un ami avec qui j'ai fréquenté, qui a finit son stage en physique, il est à l'école normale niveau 3, je vais travailler avec lui, c'est un ami qui a beaucoup souffert, il n'avait personne sur qui compter, mais il a réussi, son exemple me montre que quelque soit les difficultés je dois réussir.

Ce pendant, face à ses difficultés, le cas Henry se perçoit comme une personne auto- confiante et bénie de Dieu :

J'ai commencé à trébucher depuis la classe de 2^{nde}, et j'ai pu arriver en Tle et je vais réussir mon Bac cette année, même si je n'ai pas les bonnes notes en classe, j'ai confiance en moi et je crois en Dieu, c'est grâce à lui que je n'ai pas encore laissé l'école.

Pour certains élèves, en plus de ne pas se décourager face aux difficultés, ils se perçoivent comme des chanceux :

C'est vrai que je travail toujours, particulièrement mon cas je vais dire que j'ai aussi la chance monsieur, après le probatoire je ne comptais pas trop, mais j'ai réussi, j'ai même eu 14 en math...au probatoire monsieur, honnêtement je ne sais pas comment j'avais pu(...). (cas Hadley).

Les résultats informent que les sujets enquêtés manifestent plusieurs types de rapport aux savoirs scolaires. On dénombre de part et d'autre l'attachement aux savoirs scolaires pour sa valeur intellectuelle et culturelle, l'attachement au savoir pour sa valeur instrumentale, l'attachement aux savoirs pour sa valeur socialisatrice, l'attachement au savoir pour sa valeur occupationnelle, et l'attachement aux savoirs scolaires pour sa valeur affective. Il convient de noter que cette dernier type a été prononcé par 1/ 15 des élèves interviewés. Certains élèves combinent la valeur intellectuelle et la valeur instrumentale des savoirs scolaires, ceci en rapport avec leur projet professionnel. On constate également que l'enracinement de ces valeurs de l'école et des savoirs scolaires détermine la manière avec laquelle le sujet s'inscrit dans sa situation de vie. Le comportement de persévérance, d'identification à un modèle, de croyance à la chance et à l'action divine permet à ces sujets d'orienter leur vie tout en la donnant un autre sens, celui de changer de vie grâce aux études faites. En effet, les sujets s'inscrivent dans leur contexte de vulnérabilité avec autodétermination, endurance, auto-confiance, l'admiration d'un modèle, la croyance en Dieu et à la chance dans l'action de réussite. Ces paramètres sus évoqués pourraient- ils être à l'origine de leur adaptation scolaire?

4.2.4. Adaptation envers les activités d'apprentissage scolaire

Pour analyser l'adaptation des cas de cette étude envers les activités d'apprentissage scolaire, il faut prendre en compte les deux indices que présente la grille d'analyse. Il s'agit des difficultés d'apprentissages et des techniques d'étude.

Elles sont de divers ordres et entravent sans doute le rendement scolaire de l'élève si bien que, un des cas d'étude (cas Roland) à un profil de réussite scolaire très faible (ayant enregistré 07/20 comme plus forte moyenne durant l'année scolaire en cours) et les deux autres ont un profil de réussite faible (ayant enregistré 08/20 comme plus forte moyenne durant l'année scolaire en cours).

Le cas Hadley fait relever l'intensification de sa difficulté de rétention qui selon lui a commencé depuis et il s'intensifie avec le temps. Il affirme :

moi j'ai un problème je lis je fais les fiches mais je ne comprends pas. Par exemple si je fais la fiche en maths, je laisse la math et je lis la physique où je fais aussi une fiche, lorsque je reviens pour essayer de me rappeler de ce qui est sur la fiche de maths, je vois que j'ai oublié, parfois même on me commissionne pour quelque chose et j'oublie, quelqu'un peut venir à la maison chercher le père (faisant allusion à son tuteur) comme ça et il rentre j'oublie de lui dire. Même mon numéro de téléphone, il y a des moments que si on me demande je ne vais plus connaitre.

Par contre le cas Henry a des difficultés particulièrement en langue Française et aux matières littéraires comme l'anglais. Même si son rendement est très insuffisant dans les matières scientifiques il trouve quand même que ça va avec ses matières. A cet effet il s'est prononcé pendant les entretiens : « *Mon problème c'est la langue française, je n'ai pas vraiment le niveau, les temps verbaux.... La morphosyntaxe, depuis le primaire je n'ai jamais eu la moyenne en dictée, avec les autres matières surtout scientifiques j'ai pas trop de problème* » Ce pendant le cas Roland exprime sa difficulté de compréhension des mathématiques et des sciences physiques : « *La Math ne blague pas, la physique aussi, avec la physique c'est grave, parfois personne en classe n'a la moyenne, ma plus grande note la bas c'est 03* ».

Il ressort ainsi de cette analyse qu'en dehors de Hadley qui présente des difficultés pouvant entraver ses compétences générales, les deux autres cas présentent des difficultés spécifiques aux matières. Comment procèdent-ils alors pour faire face à ces difficultés?

A partir des données issues d'entretien, on constate que les opérations effectuées par les élèves en difficultés scolaires sont divers : l'élaboration des fiches de synthèse de cours, la lecture, la résolution d'exercices et des épreuves, l'affichage des théorèmes sur le mur rédigés en gros

caractère pour visualisation et l'observation des documentaires télévisés. Nous avons : *« technique comme écrire les formules en gros caractère, faire par exemple les schémas en SVT et afficher là ou je vais voir à tout moment »* (Hadley) – *« j'aime regarder les documentaire sur la science physique, j'ai appris beaucoup de choses dans les documentaires, par exemple les lois de Newton, c'est en regardant les documentaires que j'ai bien compris »* (Henry).

Quant à Roland : *« J'avais traité à la veille de l'examen toutes les épreuves des séquences et les anciennes épreuves du Bac »*. Après les propos de cet élève nous avons reformulé la question en disant comment est ce que tu étudies? Et il a répondu : *« Je lis le cours et je fais les fiches, après je fais les exercices, je traite aussi les épreuves du bord »*

4.2.5. Le rapport à l'autre

L'analyse de cette rubrique va permettre de relever le type de relation que les cas de cette étude entretiennent avec les membres de l'école notamment les pairs, les enseignants et le conseiller d'orientation. Ces relations seront observées dans le sens de relations conflictuelles et de relations d'entente en croisant les codes (Sc.2b avec Sc.1a, Sc.1b et Sc.1c).

On constate que les relations (Sc.2b) d'entente et surtout d'aide primes comme stratégies d'autodétermination (C1). Les relations de conflit ne sont pas mentionnées par les participants. Que se soit avec les pairs, les enseignants ou le conseiller d'orientation les élèves vulnérables sollicitent beaucoup plus des relations d'aide : *« (...) le C.O m'a donné quelque technique comme écrire les formules en gros caractère, faire par exemple les schéma en SVT et afficher là ou je vais voir à tout moment. C'est ce que je fais je crois que ça va aller »* (Hadley)

Des données de focus group il ressort du participant 3 : *« mon enseignant de philo m'aide beaucoup »* chez les autres : *« j'ai des amis avec qui on s'entend beaucoup, on travaille en groupe »* - *« on n'a pas les problèmes avec les enseignants, en fait moi »*.

Grâce au professeur elle a commencé à apprendre pour comprendre et non pour avoir les bonnes notes, cette révélation a été faite après le focus groupe en dehors de la classe quand nous avons interpellé l'élève pour des besoins d'explicitation :

Ma matière de base c'est l'SVT, en début d'année j'ai eu 03 en SVT et 04 en math, le professeur d'SVT a convoqué les parents de tous ceux qui ont eu moins de 07. Il s'est même fâché contre moi parce qu'on se connaît particulièrement. En ce moment j'étudiais maintenant la SVT pour comprendre et non pour avoir les bonnes notes. Je lisais le bord bleu, je lisais galaxie et je lisais le cours; ce qui me permettait de faire

la comparaison entre les définitions par exemple et choisir ce que je comprends le plus. Voila que au Bac Blanc j'ai eu 14 en SVT, et 11 en Maths (participant A).

4.2.6. Participation à la vie de la classe et de l'école

L'analyse de ce thème met en relief le degré de participation (engagement) de l'élève au balayage de la classe, aux devoirs d'enseignants, aux clubs scolaires et aux kermesses. Il est constaté cependant que les cas de cette étude ne trouvent pas d'intérêt à faire autres activités en dehors de celles de la classe, notamment le balayage et les devoirs d'enseignants. Par contre à partir des entretiens de focus group quelques données émergentes : « *je suis très dynamique dans les clubs je fais 3 clubs et j'occupe toujours des postes influents, je suis régulièrement en contact avec l'administration, je crois que c'est pour cette raison que je suis encore ici au Lycée, car j'ai déjà été exclut 3 fois* ». (Participant B). Tandis que d'autres participants y expriment leur désarroi :

C'est même le club qui m'a fait détester l'Espagnole, ma 1^{ère} année en 1^{ère}, j'avais adhéré au club espagnole, je pensais que le club pouvait m'aider à comprendre un peu la matière, je me suis rendu compte qu'il n'y a rien de bien la bas, les gens jouent, discutent les postes et il n'y a aucun prof pour contrôler, j'ai vu que je perdais mon temps.

Le fait que ces élèves ne participent pas aux les activités post et péri scolaires, peut se justifier par le fait qu'ils n'y trouvent pas d'intérêts. Donc le rapport aux savoirs peut favoriser leur comportement autodéterminé à l'école par rapport aux apprentissages et non aux participations à d'autres activités. Car ces élèves semblent avoir un seul but, celui d'obtenir des diplômes pour décrocher à l'avenir un métier.

CONCLUSION

Il était question dans ce chapitre de procéder à la mise en forme des résultats selon la démarche que la recherche a envisagée : la présentation des données qualitatives. Il s'agissait donc pour l'étude de mettre en évidence le sens particulier du phénomène étudié. Les concepts théoriques et la revue de la littérature intégrés dans le travail ont permis d'élargir les commentaires réalisés. C'est cette fonction d'interprétation qui revient au chapitre qui suit et consiste à élargir le cadre de ce commentaire. En effet, soit adhérer à la théorie, soit nuancer, soit préciser la singularité ou l'originalité des résultats du terrain.

CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Les données étant analysées et présentées à l'aide de textes narratifs, ce chapitre constitue le deuxième niveau de lecture des résultats de la recherche. La tâche va consister à articuler observation théorique et observation empirique. Pour valider la proposition émise, ceci a donné lieu à une mise en débat des résultats de recherche qu'il convient de présenter en rappelant les données empiriques et les données théoriques.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

Puisque la discussion se fera à la lumière des données du terrain et des écrits recensés, il convient de les rappeler de manière concise.

5.1.1. Rappel des données empiriques

Les enseignements issus de l'analyse des données du terrain peuvent être regroupés en trois points principaux :

La capacité à développer les relations d'entente et d'aide : il ressort des résultats, comme stratégie d'autodétermination, la mobilisation des ressources relationnelles par les élèves vulnérables : *«(...) le C.O m'a donné quelque technique comme écrire les formules en gros caractère, faire par exemple les schéma en SVT et afficher là ou je vais voir à tout moment. C'est ce que je fais je crois que ça va aller »* (Hadley). Cette mobilisation repose essentiellement sur leur capacité à le faire. Avant d'en arriver à ce niveau l'élève doit mobiliser un ensemble de ressources notamment physique, matérielle, financière, cognitive et surtout symbolique.

L'acceptation de soi : les analyses montrent que l'élève défavorisé et vulnérable prend d'abord conscience de sa situation et à partir de cette prise de conscience, il redéfinit ses objectifs et mobilise les moyens pour les réaliser. Cette mobilisation de moyens dépend essentiellement du degré de motivation et d'engagement de celui-ci (ressources symbolique et psychologique) :

C'est ma situation qui me pousse à étudier, je ne compte sur personne, je dois me battre pour réussir, aussi ma mère toute seule, elle souffre beaucoup, ma 1^{ère} petite sœur a arrêté l'école faute de moyens, je n'aimerai pas que la dernière qui ne fait que le CMI arrête aussi (cas Roland)

Cet engagement dépend fortement de son rapport à l'école.

L'incorporation du rapport à l'école : les résultats montrent que, les élèves vulnérables développent un attachement à l'école pour sa valeur intellectuelle et instrumentale, ce qui leur permet de rester autodéterminés et de persévérer à l'école :

je n'ai rien de mieux à faire je pense que l'école reste la seule chose qui va me permettre de changer ma vie, j'ai déjà la possibilité de faire les concours, j'ai fait la gendarmerie, la douane et le CENAJES, je n'ai pas eu. Je compte faire l'école normale et le CENAJES après le Bac (cas Roland)

5.1.2. Rappel des données théoriques

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan(2002) repose sur le postulat selon lequel, dans le cadre d'un environnement favorable au soutien de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation, l'individu atteint un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques. L'atteinte de cette optimale repose sur l'autodétermination de l'individu. A cet effet, la théorie va permettre d'expliquer dans le cadre de la discussion des résultats, le comportement autodéterminé des élèves vulnérables qui développent des stratégies pour réussir leur parcours scolaire.

Le modèle SCI de Jonnaert et Vander Borgh (1999) repose sur la logique selon laquelle le processus de construction des connaissances prend en compte une triple dimension solidairement liées, à savoir les dimensions sociale, constructiviste et interactive. Nous allons nous appuyer sur ce modèle pour expliquer comment ces différentes dimensions sont mobilisées par l'élève vulnérable dans le processus de son apprentissage. Ce modèle permet de comprendre que l'élève ne peut se passer de son effort personnel, ni se passer de l'apport de l'autre dans son processus d'apprentissage (dimension sociale). Ces deux théories sont liées dans le cadre de cette étude en ce sens que la première insiste sur l'environnement stimulant l'autodétermination, qui correspond à la dimension sociale que met en relief la deuxième.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En fonction des résultats présentés, la discussion va s'articuler autour de trois axes majeurs devant permettre de répondre au problème posé par cette étude. Rappelons que ce problème est celui de la réussite du parcours scolaire en contexte de vulnérabilité. En effet celui de savoir les moyens utilisés par les élèves vulnérables pour réussir leur parcours scolaire. Le premier axe de discussion portera sur les ressources mobilisées par les élèves vulnérables et

leurs utilisations en relation avec la réussite de leur parcours scolaire. Le deuxième portera sur les moyens déployés par ceux-ci pour reconstruire leur expérience scolaire en relation également avec la réussite de leur parcours scolaire. Et enfin un regard théorique sera également porté sur les techniques d'apprentissages utilisées par les élèves vulnérables en termes de stratégies d'autodétermination en relation avec la réussite scolaire.

Au niveau de la mobilisation des ressources par les élèves vulnérables et leurs utilisations en relation avec la réussite du parcours scolaire, les résultats montrent que : les élèves vulnérables en quête du succès socio-scolaire mobilisent cinq formes de ressources qui sont regroupées en trois catégories. Il s'agit des catégories de ressources personnelles, de ressources intermédiaires et de ressources relationnelles, mobilisées par ces derniers en vue de maximiser leur parcours scolaire. Les ressources personnelles sont celles greffées à l'individu et dont il est le seul à pouvoir mobiliser. Elles sont de l'ordre des ressources symbolique et psychologique, des ressources physiques, et des ressources cognitives. Les ressources de la catégorie intermédiaire sont celles qui peuvent provenir de l'individu lui-même ou d'un tiers. Elles sont de l'ordre de ressources financières et de ressources matérielles. La troisième catégorie est celle des ressources relationnelles, elle se confond à la ressource elle-même ; dans cette perspective, autrui constitue une ressource mobilisée par l'élève vulnérable pour réussir. Dans le contexte spécifique de l'école, la ressource relationnelle renvoie aux pairs (travail de groupe), aux enseignants (aide spécifique apportée à l'élève vulnérable) et aux conseillers d'orientation scolaires (conseils et aide dans l'apprentissage). La question à se poser est sans doute où est la part de la famille? Avec raison, mais il convient de relever que l'état de vulnérabilité de l'élève dans cette étude est aussi caractérisé par la carence de soutien familial, ou du moins l'insuffisance.

La complexité de ses ressources dans le sens de leur mobilisation témoigne de la volonté, de l'engagement, de l'autodétermination et de la persévérance de la part de l'élève vulnérable en ce sens qu'il est en principe affaibli par sa situation et se trouve dans une posture d'acteur faible. Selon Soulet (2003) un acteur faible est un individu qui dépourvu d'un certain nombre de ressources se débrouille tout seul pour s'en sortir. Les résultats montrent que Cette débrouillardise nécessite d'un côté la mise sur pieds par l'élève vulnérable des stratégies de réussite et d'un autre côté le déploiement de la ruse au début et au cours de l'action. La ruse renvoie ici à ce que De Certeau appelle « tactique ». La mise sur pied des stratégies n'est possible qu'à partir du moment où l'élève vulnérable a mobilisé une ou un certain nombre de ressources; dès lors la planification devient possible et l'atteinte du but devient certain dans le

long terme. Par exemple intégrer les groupes d'étude ou solliciter l'aide spécifique d'un adulte (enseignant, conseiller d'orientation) est une stratégie pour l'élève vulnérable, car cela suit une planification et n'est possible que si ce dernier a déjà mobilisé la ressource symbolique et psychologique (motivation), la ressource physique (effort physique déployé), la ressource financière (payer la scolarité), et la ressource matérielle (fournitures scolaires) lui permettant de mettre sur pieds un plan d'action, de planifier ses activités.

Du moment où ces ressources ou du moins une d'elles ne sont ou n'est pas mobilisée(s), le sujet est dans l'impossibilité d'élaborer une stratégie (planifier avec certitude ses activités) et est dans l'obligation, cette fois-là au dépend de son autodétermination d'user des tactiques. Les résultats ont montré que dans la perspective d'usage des tactiques, le sujet est dans l'incertitude du résultat escompté, il agit pour un but sans certitude de l'atteindre, mène l'action et l'action le mène en même temps. C'est l'exemple du cas Roland qui ne disposant pas de nourriture, envisage d'aller aider un enfant du quartier en mathématique dans l'optique de pouvoir manger chez ce dernier avant de rentrer. Dans ce cas l'atteinte du but est incertain; et s'il n'y trouve pas à manger, la nouvelle situation vécu va l'amener à penser à un autre moyen pour pouvoir manger. C'est dans ce sens que l'action le mène aussi. La tactique devient en ce moment une technique de survie. De certeau (1990) repris par Simon (2015) va dans le même sens en s'intéressant aux usages quotidiens du citoyen comme moyens de résistance dans la société. Pour lui, dans un rapport de forces, le plus fort doit se contenter de l'élaboration de *stratégies*, alors que le plus faible peut profiter de l'avantage du terrain, c'est-à-dire faire preuve de *tactique*.

Ainsi, pour l'élève en manque de ressources pour son épanouissement scolaire, la mobilisation des ressources c'est-à-dire la recherche des ressources devient une stratégie au cours de laquelle il peut user de la ruse ou tactique en fonction des situations. Généralement cette ruse va dans le sens de l'utilisation de la ressource mobilisée.

On constate également que, les ressources mobilisées par l'élève vulnérable en quête de réussite socio scolaire, sont utilisées pour entretenir leur état de motivation et d'autodétermination, pour combler le manque de ressources surtout financière et matérielle, et pour recevoir des conseils et aides dans le but de maximiser son apprentissage scolaire. Une analyse minutieuse des résultats permet également de constater que l'une des stratégies mises en place par ces derniers consiste à mobiliser et exploiter les ressources dans une forme de roue d'actions, c'est-à-dire de manière cyclique. Cette roue d'action prend deux sens. Soit,

l'élève se trouve sans le savoir dans une sorte de système engrenage d'action où la mise en place et l'utilisation d'une ressource entraînent la quête de l'autre. Dès lors le système d'engrenage d'action dont nous parlons consiste pour l'élève vulnérable en quête de visibilité sociale à mobiliser une par une des ressources et à les utiliser pour optimiser son parcours scolaire. Soit il se trouve dans une sorte de boule de neige ou de nébuleuse.

En effet, Au départ de l'action, l'élève est vulnérable du fait que toutes les ressources nécessaires manquent sauf les ressources physique et cognitive et une prise de conscience par rapport à son état de défavorisé associée au sens qu'il accorde à l'école déterminent la mobilisation des ressources symbolique et psychologique et le déclenchement du processus d'engrenage. La première ressource mobilisée et utilisée après la mise en place de l'autodétermination est soit la ressource physique soit la ressource cognitive en fonction du contexte socioéconomique dans lequel se trouve l'élève vulnérable : «*« je pars souvent chez eux pour l'aider en maths et en PCT, en quittant parfois la bas il me sert à manger, c'est comme ça que je fais parfois pour manger »* (Roland). La ressource symbolique et psychologique est très capitale car elle se présente comme une sorte de facteur déclencheur et régulateur du comportement car elle doit être régulièrement présente le long du processus et contribuer à activer, orienter et entretenir le comportement autodéterminé. C'est ce que Deci et Ryan (2002) appelle régulation identifiée en faisant allusion au troisième niveau de la motivation extrinsèque dans leur théorie de l'autodétermination. Toutefois, la ressource symbolique et psychologique s'avère capitale mais pas plus importante car il s'avérait que, son absence tout comme l'absence de n'importe quelle de ces ressources annule le processus d'engrenage d'action. C'est peut-être ce qui justifierait le comportement d'abandon de certains élèves dont l'état de vulnérabilité se caractérise par le manque des ressources sus évoquées hormis les ressources physique et cognitive. Cet abandon renvoie à l'état de ce que Deci et Ryan dans leur théorie appellent amotivation. Selon eux l'amotivation s'explique soit du fait que le sujet pense que le résultat est impossible, ou du fait que le sujet pense qu'il ne peut pas ou encore, du fait que le sujet ne trouve pas d'intérêt à persévérer. Dans ce sens la panne d'une ressource du système d'engrainage d'action dans lequel se trouve l'élève vulnérable en quête de succès socio scolaire peut entraîner à l'abandon scolaire.

Dans le cas où l'élève se trouve dans un système de nébuleuse, il est comme dans le premier cas en situation de panne de ressources sauf des ressources physique et cognitive. Il importe de mentionner que l'absence de ressources physique et cognitive annule le processus de ce que nous appelons roue d'action, car même en présence de motivation, la mise en train de la roue

n'est pas possible. Par exemple, les résultats montrent que tout devient possible que lorsque l'élève vulnérable est en possibilité de s'acquitter de sa scolarité car le faisant par ses propres efforts physiques au moyen des jobs. Dans la nébuleuse, l'élève se trouve dans une posture d'incertitude et fait usage de la ruse. Il porte la situation en même temps que la situation le porte, se sert des avantages du terrain. Dans ce cas le temps de l'action est réduit et le résultat est à court terme ; l'élève se sert de la situation présente et agit pour un besoin immédiat. C'est le cas d'un des sujets de cette étude qui ayant présenté le concours de la gendarmerie pendant les vacances sans succès s'est retrouvé à la rentrée scolaire en train d'aller décharger les camions à la société CAMLAIT au détriment des cours pour collecter de l'argent afin de pouvoir payer sa scolarité : « (...) *je n'avais pas encore ma pension, je cherchais encore l'argent, je travaillais à CAMLAIT, on déchargeait et chargeait les camions pendant la nuit (...) c'est moi seul qui fait tout pour moi, parfois quand je vois mon job je pars travailler* ». Ici le but est précis et dans un temps court. L'atteinte du but est incertaine du fait qu'il peut ne pas avoir des camions à décharger, ou alors de la paye à la suite du travail. Dans ce cas l'élève peut mobiliser plusieurs ressources à la fois pour le même objectif précis, selon sa capacité d'endurance et d'auto détermination. C'est pour cette raison que nous pensons qu'il est dans une nébuleuse où c'est le ramassage à tout sens, mais dans une logique précise des petits avantages du terrain qui détermine l'action. Les résultats de Maela dans *L'accompagnement : une nébuleuse* vont dans le même sens de notre perception de la nébuleuse en ce sens que pour elle c'est un processus non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes, et dont la stratégie consiste à s'adapter à chaque situation. Il est clair des résultats que toutes ses différentes manières de mobiliser et utiliser les ressources nécessaires relèvent des stratégies et ruse mises en place par les élèves vulnérables pour maximiser leur parcours scolaire. Alors, qu'en est-il des raisons de cette persévérance et de la construction d'une nouvelle expérience scolaire ?

En abordant ainsi le deuxième pan de cette discussion qui repose sur les moyens déployés par les élèves vulnérables pour reconstruire leur expérience scolaire en vue de maximiser leur scolarisation ; les résultats présentés montrent que la reconstruction de l'expérience scolaire chez les élèves vulnérables est déterminée à la fois par le sens qu'ils accordent à l'école et à leur capacité à pouvoir redéfinir leur self et donner une nouvelle orientation à leur vie.

Selon l'élève vulnérable, l'optimisation de son parcours scolaire lui permettra de changer de vie. Les sujets de cette étude développent à cet effet plusieurs formes de rapport aux savoirs parmi lesquels d'autres sont déjà relevés par les auteurs dans les travaux qui ont été recensés et

d'autres entrent dans l'ordre des données émergentes. L'attachement au savoir pour sa valeur intellectuelle et culturelle, pour sa valeur instrumentale ou marchande constaté, s'explique dans les deux cas par le rapport que les élèves établissent entre les savoirs construits et le métier envisagé dans le futur. Pour l'élève vulnérable l'école lui permettra d'exercer le métier qu'il veut. D'ailleurs Charlot, Bautier et Rochex (1999) vont dans le même sens lorsqu'ils montrent que le rapport au savoir scolaire des élèves en difficulté est un « un rapport au métier, à la vie, à l'avenir, plus qu'un rapport au savoir ». Par contre, certains élèves s'attachent à l'école pour sa valeur socialisatrice, c'est-à-dire perçoivent l'école comme un instrument qui permet d'incorporer les normes et les valeurs de la société. Cette forme de rapport à l'école selon nous diffère de celle relevée par Rochex (2002) lorsqu'il mentionne que dans d'autres cas, le sens premier attribué à l'école semble se focaliser sur la socialisation avec les amis. Dès lors la valeur de socialisation avec les amis se diffère de la valeur socialisatrice. Il ressort également de résultats de cette étude que certains élèves s'attachent au savoir pour sa valeur affective, cela fait penser à une dimension affective du savoir. Dans ce sens manipuler les savoirs devient pour l'élève une activité de plaisir et de désir à satisfaire. Ainsi, le savoir devient pour l'élève ce que Freud appelle objet libidinale dans sa théorie psychosexuelle. Par ailleurs, la persévérance de certains élèves en difficultés scolaires semble s'expliquer par la valeur occupationnelle qu'ils développent vis-à-vis de l'école. Pour ces élèves l'école se présente comme un métier. C'est sans doute l'appropriation de l'école comme métier qui détermine leur autodétermination et le développement des stratégies pour une bonne construction des connaissances. D'ailleurs Perrenoud (2008) explique d'avantage lorsqu'il pense que l'appropriation du métier d'élève peut permettre de venir à bout des difficultés scolaires. Dans le sens où cette appropriation du métier d'élève est déterminée par ses bénéfices, Charlot (2005) montre qu'une vision pragmatique des bénéfices de l'école peut jouer positivement sur la persévérance scolaire ; Viau (2009) s'inscrit aussi dans le même sens lorsqu'il parle des déterminants de l'engagement et de la motivation scolaire. Nous comprenons donc que les élèves vulnérables qui sont en quête de la réussite socio scolaire sont ceux-là qui développent pour stratégie l'incorporation d'une valeur de l'école. L'incorporation ici renvoie à l'appropriation, au greffage de cette valeur de l'école au self. Dans ce sens le rapport au savoir devient un élément extrinsèque de la motivation scolaire devant réguler chaque fois le comportement autodéterminé de l'élève dans son processus de construction des connaissances. D'ailleurs Deci et Ryan (2002) vont dans le même sens dans leur théorie de l'autodétermination lorsqu'ils pensent que quand le comportement de l'individu relève du self lui-même, l'action est perçue par le sujet comme venant de lui-même : c'est l'autodétermination. C'est l'exemple des élèves vulnérables qui

persévèrent à l'école, endurent à toutes les souffrances parce que l'école va leur permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime ou alors de changer de vie.

Changer de vie renvoie à ce que Soulet(2006) appelle sortir de la vulnérabilité. En ce qui concerne la capacité à reconstruire son soi et donner une nouvelle orientation à sa vie, les résultats montrent que, pour lutter contre l'invisibilité (Voirol, 2005), l'élève vulnérable s'inscrit dans sa vulnérabilité en développant un sentiment d'auto-confiance, des schémas d'identification à un modèle et des schémas de croyance à la chance et à l'action divine. Ce qui lui permet de reconstruire son expérience socio scolaire par la mise sur pieds du mécanisme que Guichard (2004) en reprenant Michel Foucault appelle « la subjectivation », c'est-à-dire la perspective d'un sujet à se représenter et à se rapporter à lui-même d'une manière déterminée. Dans notre cas d'étude, l'élève vulnérable perçoit son état de vulnérabilité comme une étape passagère de sa vie, il oriente et inscrit sa vie par le biais du processus que Dubar(1992) appelle la « transaction biographique » c'est-à-dire le processus « par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé. ... La dimension biographique, temporelle et "subjective", met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles ». L'enjeu de cette transaction est celui de la construction des futurs possibles. Cette transaction se relève dans le récit des cas d'étude de ce travail à travers les propos comme : « *l'année passée s'était toujours difficile de joindre les deux bouts et j'ai réussi, donc je dois réussir* » (Roland). Nous pouvons ainsi déduire que ce mécanisme de transaction biographique adopté par l'élève vulnérable déterminer à réussir son parcours scolaire permet à celui-ci de vivre une certaine « négociation avec soi-même » pour une « délibération, un ajustement et un compromis » (Dubar, 1992) repris par Guichard (2004).

Tous ces processus mentaux développés par l'élève vulnérable en quête du succès socio scolaire constituent ce que Guichard (2004) appelle la « construction de soi ». C'est un processus à la fois psychologique et social c'est-à-dire qu'il repose d'une part, sur des états mentaux et des processus réflexifs caractérisant l'individu, et d'autre part, elle se déroule toujours dans une société humaine déterminée, constituant un cadre « donné » – certes évolutif – pour se faire humain. Ces processus d'identification qui forgent la personnalité nous permet ainsi d'expliquer les moyens de la reconstruction de l'expérience socio scolaire des élèves vulnérables inscrit dans une perspective de changement de vie. Pour parvenir à bout de ce changement ils doivent déployer en termes de stratégie, des techniques d'études appropriées à leurs difficultés d'apprentissage.

Les résultats ont montré que les élèves en difficultés scolaires ayant incorporé l'école comme outil de changement de vie utilisent des techniques de construction des connaissances qui vont dans le sens de l'engagement, de la persévérance et de l'endurance scolaire. A cet effet ils mobilisent des ressources relationnelles à partir desquelles la stratégie consiste à développer des relations d'entente avec les pairs et des relations d'aides avec les enseignants et conseillers d'orientation. Cette stratégie renvoie à une forme de socialisation que nous allons appeler socialisation par intérêt ou socialisation intentionnelle, car elle est établie dans l'intention d'avoir un profit. D'ailleurs Vasquez, Bronfman et Martinez (1996, 1999) vont dans le même sens lorsqu'ils montrent que la socialisation occupe une place importante à l'école en général, dans les relations verticales enseignants-élèves, dans les relations horizontales élèves-élèves et enseignants-enseignants/personnel scolaire. Tous les élèves s'investissent dans ces formes de socialisation comme stratégie, mais ils le font d'autant plus lorsque, de manière générale, « ça ne marche pas » avec le travail scolaire. Le profit ici est la construction des connaissances à partir des interactions avec l'autre et de ses propres efforts. Outre, le modèle du socioconstructiviste interactif de Jonnaer et Vander Borgh(1999) explique ce mécanisme dans le sens qu'il définit le processus de construction des connaissances en termes de mise en ensemble par l'élève des dimensions sociale, constructiviste et interactif.

Alors puisque l'étude a atteint son objectif de déterminer les stratégies d'autodétermination mises en place par les élèves vulnérables pour réussir leur parcours scolaire, il serait judicieux de donner son intérêt sur les plans théoriques et professionnels.

5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PROFESSIONNELLE

C'est le lieu de dire en quoi cette recherche menée contribue à enrichir le domaine de la science et à suggérer des pratiques qui visent à renforcer d'avantage l'action du conseiller d'orientation dans l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves vulnérables en particulier, et des élèves en général.

5.3.1. Implication théorique

Dans l'optique de comprendre la problématique de l'engagement scolaire en contexte de vulnérabilité par le biais de l'analyse des stratégies d'autodétermination, mises en place par les élèves vulnérables; l'étude est arrivée aux résultats qui, permettent de faire ressortir trois composantes majeures nécessaires dans ce processus de mise en place des stratégies d'autodétermination en contexte défavorisé. Il s'agit de l'acceptation de soi, de l'incorporation

d'une valeur de l'objet de l'action, et la capacité à développer des relations d'entente et d'aide. L'acceptation de soi va dans le sens de ce que Guichard (2011) en reprenant Dubar appelle négociation avec soi-même pour une libération, un ajustement et un compromis. L'incorporation d'une valeur de l'objet de l'action renvoie au rapport à l'objet de l'action, l'objet de l'action étant ce sur quoi et pourquoi l'individu agit. Dans ce contexte d'étude il s'agit de l'école et des savoirs scolaires. Et la capacité de mise en place des relations d'entente et d'aide renvoie à une tendance de socialisation intentionnelle ou par intérêt. Cette approche permet de dire que lorsque l'environnement ne soutient pas l'autonomie, la compétence et l'affiliation, l'acceptation de soi développée par l'individu vulnérable, son rapport à l'objet de l'action et sa capacité à développer les relations d'entente et d'aide favorisent son autodétermination.

Même si la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) s'applique dans ce contexte d'étude, il convient de relever qu'elle ne prend pas en compte les trois indicateurs sus cités. La prise en compte de ces trois composantes permet d'expliquer dans ce contexte d'étude, le comportement autodéterminé de l'individu lorsque l'environnement ne soutient pas son autonomie, sa compétence et son affiliation.

Dans la perspective d'expliquer la manière avec laquelle l'élève vulnérable en quête de changement de vie mobilise et utilise les ressources nécessaires, un modèle conceptuel qui repose sur un principe d'enchaînement d'action en forme de roue (roue d'actions) et, qui prends en même temps en compte les trois indicateurs sus cités est proposé. Cette conception repose sur deux systèmes : un système d'engrainage d'actions où l'élève fait usage de stratégies et sur un système de nébuleuse où il fait usage de la ruse. L'étude a déjà commenté le modèle dans la discussion des résultats. La prise en compte de ce modèle en orientation conseil aura sans doute des répercussions positives sur le travail du conseiller d'orientation scolaire en particulier et de la communauté éducative en générale.

Puisque cette recherche s'est effectuée avec beaucoup de difficultés tant sur l'aspect de maîtrise de la méthodologie que sur l'aspect du temps qui s'est avéré très court, il est suggéré à d'autres chercheurs de mener la même étude en variant les outils de collecte et d'analyse des données afin de vérifier la véracité des résultats.

5.3.2. Implication professionnelle

L'implication professionnelle de cette étude repose sur sa pertinence et son importance pour les techniciens de l'éducation et de l'orientation. Ce travail a permis d'explorer le parcours scolaire des élèves vulnérables. La prise en compte des mécanismes d'autodétermination développés par ces élèves affaiblis pour réussir leur parcours scolaire revêt donc d'un intérêt certain tant pour le conseiller d'orientation que pour l'enseignant et pour toute la communauté éducative.

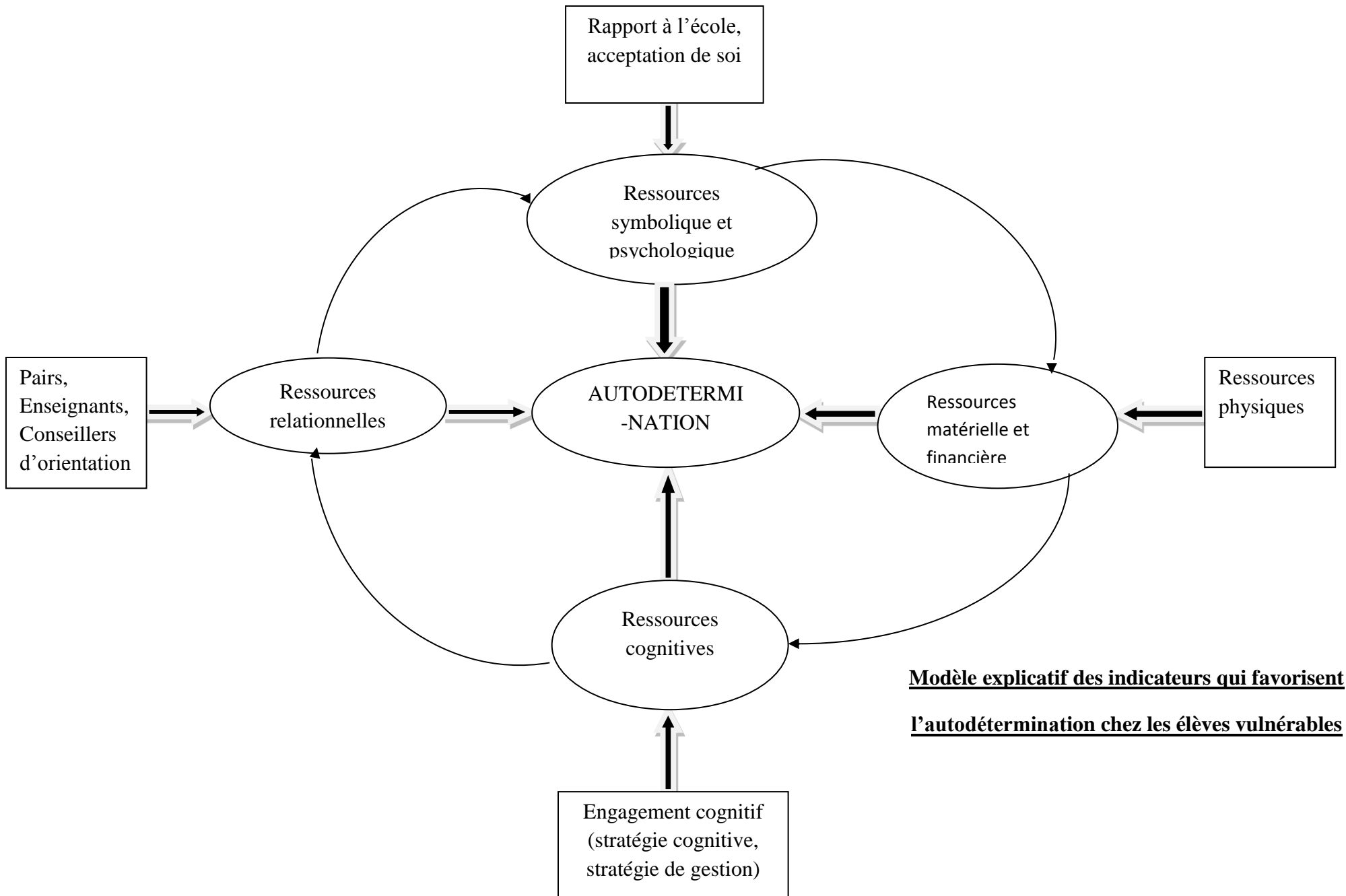
La communauté éducative devrait comprendre que pour favoriser l'engagement et l'autodétermination scolaire chez les élèves vulnérables, il faut prendre en compte en plus, les paramètres suivants :

- l'acceptation de soi : amener l'élève à prendre conscience de ses difficultés et à développer des pensées favorables à son autodétermination,
- le rapport à l'école et aux savoirs scolaires : amener l'élève à développer un bon rapport à l'école en lui faisant intégrer la valeur intellectuelle et instrumentale de l'école et des savoirs,
- Le développement des relations d'entente et d'aide : encourager l'élève à intégrer les groupes d'étude et de se rapprocher des enseignants et des conseillers d'orientation pour exprimer ses difficultés.

En effet, pour donc réussir dans leurs différentes interventions, le chef d'établissement doit mettre sur pieds un projet d'établissement approprié à l'effet ; l'enseignant un projet pédagogique et le conseiller d'orientation, un projet individualisé pour chaque élève.

CONCLUSION

Ce chapitre a pris soin de confronter les résultats obtenus à ceux du cadre théorique. La confrontation consistait à éprouver la proposition de départ mais aussi à identifier la portée, mais surtout les limites de la démarche entreprise. Ce qui a permis de dégager les enseignements de l'étude après des interrogations sur les corolaires ou l'implication des résultats. La prise en compte de tous les paramètres résolutifs du sujet peut se résumer à partir du modèle explicatif de la page suivante.



CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, il convient de rappeler que l'étude est partie du constat selon lequel un environnement stimulant favorise l'autodétermination des individus (Deci et Ryan, 2002). Or des élèves peuvent être autodéterminés dans un environnement défavorisé (Lafortune, 2012). D'où la question de recherche : quelles sont les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables ? Suite au traitement de cette question, l'étude est arrivée aux résultats selon lesquels les stratégies d'autodétermination favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves vulnérables. Ces résultats permettent de dire que lorsque l'environnement ne soutient pas l'autonomie, la compétence et l'affiliation; l'acceptation de soi développée par l'individu vulnérable, son rapport à l'école et sa capacité à développer les relations d'entente et d'aide favorisent son autodétermination scolaire. Pour arriver à ces résultats, l'étude a articulé un ensemble d'opérations. En amont, la première opération a consisté à formuler le problème de l'étude autour d'une question principale de recherche, formuler les objectifs de l'étude et de délimiter l'étude sur le plan thématique et empirique. Ensuite, la deuxième a permis de construire par le biais de la recension des écrits, la représentation conceptuelle de cette étude. Cette démarche a conduit à la formulation d'une proposition admise provisoirement et soumise par la suite à l'épreuve des faits empiriques. Et la troisième opération était consacrée à la méthode de recherche et a permis non seulement d'identifier les participants à l'étude, mais aussi et surtout de rechercher comment collecter objectivement les données auprès de ceux-ci. Sur la base de cette démarche, la recherche a pu recueillir les données auprès de dix-huit élèves de terminale et trois conseillers d'orientation au Lycée de Nsam-Efoulan. Par la suite la quatrième opération a procédé à la mise en forme des résultats selon la démarche que la recherche a envisagée : l'analyse thématique de contenu. Et enfin la dernière opération a pris soin de confronter les résultats obtenus à ceux du cadre théorique. Elle a éprouvé la proposition de départ, a également identifié la portée de l'étude, et les limites de la démarche entreprise. A tout prendre, il y a lieu de retenir que même si la thèse de (Deci et Ryan, 2002) est confirmée, il y a des aspects qui nécessitent d'être nuancés. A cet effet la recherche a abouti à des résultats qui tiennent compte des facteurs symboliques, cognitifs, affectifs et physiques dans l'explication du comportement autodéterminé des élèves et dans leur accompagnement.

REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Absil, M. (2014). *Les discours sur la notion de vulnérabilité*. Repéré à www.psychiatrie.be
- André, J. (2015). *Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire des élèves à l'école fondamentale en Haïti (Thèse de doctorat)*. Université de Montréal.
- Baribeau, J. (2006). *La vulnérabilité sociale de l'individu fragilisé et son pouvoir d'agir*. Revue : service sociale, volume 52, numero1, p. 5-8. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/015958ar>
- Bautier, É., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Lesort, B., & Branca-Rosoff, S. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours (Rapport de recherche pour la DPD/MEN)*. Repéré à http://www.etab.accaen.fr/preventiondudcrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf.
- Binhas, L. (2007). *Comment mener une étude de A à Z*. repéré à www.csmoesac.qc.ca
- Bomda, J. & Yahaya, C. (2014). *Le conseiller d'orientation en milieu scolaire au Cameroun. Essai d'opérationnalisation des activités de formation*. Tome I, ACCOSUP, Yaoundé.
- Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Communication présentée à 1er colloque international de didactique comparée (ARDC). Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/>.
- Châtel, V. et Soulet, M.-H. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*. Québec, les presses de l'université Laval. Repéré à <https://play.google.com/store/books>
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. L. (2001). *School and Families: Creating essential connections for learning*. London, New-York: The Guilford Press.
- Cizeau, T. (2011). *Enjeux scolaires, enjeux de classes*. *Informations sociales* (2), 76-84.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France : Armand Colin.
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Duée, M. (2004). *L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants*. Repéré à <http://pofil.ifrance.com/duée.PDF>.
- Duru-Bellat, M., & Van-Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin. Éditions Fabert.
- Fenouillet, F. (2010). *Représentation intégrée de la théorie de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan, 2002)*. Repéré à <http://www.lesmotivations.net/spip.php?>
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). *Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n2/032005ar.pdf>.
- Guichard, J. (2004). « *Se faire soi* », *orienter sa vie : l'orientation scolaire et professionnelle*. Repéré à <http://osp.Revues.org>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord- Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jorro, A (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. De Boeck Supérieur s.a, 2014. Fond jean pâques, 4-1348 Louvain-la-Neuve.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires des jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal (Thèse de Doctorat)*. Université de Montréal.
- Lapointe, C. (2006). *Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux*. Dans Actes du colloque « Les États généraux de l'éducation dix ans après », Centrale des syndicales du Québec, janvier. L'Harmattan.
- Martyn, B., & al., (2005). Le Robert, Dictionnaire de français. –SEJER 25, avenue pierre-de-coubertin, paris.
- McAndrew, M., & Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. : Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques* Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf.
- Meirieu, P. (2000). *Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre. Renouveau pédagogique*. Repéré à <http://meirieu.com/ARTICLES/AN2000.pdf>.
- MINESEC, (2009). Arrêté n° 67/B1/1464 MINEDUC / CAB du19/02/2001 précisant chacune des missions du Conseiller d'Orientation au sein d'un établissement scolaire.

- Mingat, A., Rakotomalala, M., & Tan, J.-P. (2001). *RESEN*. Rapport d'État d'un Système Éducatif National.
- Mvesso, A. (2011). « La vision 2035 », l'Éducation et le Scénario de l'Émergence au Cameroun. Lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif. Erico & Brother Presses, YAOUNDE, Septembre 2011.
- Noumba, I. (2006). *Les déterminants de la déperdition scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Rapport de recherche final révisé présenté au CREA*.
- Noumba, I. (2014). *Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun*. *Revue d'économie du développement* 2008/ 1(vol.16), p.37-62. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2008-1-page-37.htm>
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF. Dans, Perrenoud, P. (2005a). *L'école face à la diversité des cultures: La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>>.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). *Postures et démarches épistémiques en recherche*. Dans P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative* (p. 169-200). Paris, France : Armand Colin.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 3e édition.
- Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et 351 approches* (p. 123-150). Montréal, Québec : Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Sicot, F. (2004). La scolarisation dans les dispositifs atypiques. Dans D. Glasman & F. Oeuvarard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 151-167). Paris, France : La Dispute.
- Simon, D. (2015). *Jeux de stratégie : Stratégie et tactique chez Michel de Certeau*. Repéré à www.SimonDor.com/blog/2015
- Soulet, M.-H. (2006). *Contribution à l'ouvrage « La vulnérabilité sociale »*. Repéré à www.cato.org

Soulet, M.-H. (2011) changer sa vie : une question sociologique. Repéré à www.sciencseHumaines.com

Tardif-Grenier, K. (2010). *Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal.

Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). *Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. Revue des sciences de l'éducation, 37(1), 155-180.*

Thin, D., & Millet, M. (2005a). *Ruptures Scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en Sciences Sociales*. Paris: Dunond, 4e édition.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Formulaire de consentement

Annexe 3 : Guide d'entretien individuel avec les élèves

Annexe 4 : Guide d'entretien individuel avec les conseillers d'orientation

Annexe 5 : Données recueillies à partir des entretiens individuels avec les élèves

Annexe 6 : Données recueillies à partir des entretiens individuels avec les conseillers d'orientation

Annexe 7 : Données recueillies à partir des focus group avec les élèves

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Conseillers d'Orientation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION: Counseling Guidance

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que les étudiants dont les noms suivent :

ITCHOPZAN TSANGUE BLANC-CŒUR

sont inscrits au niveau IV du Département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuivent actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

RAPPORT A L'ÉCOLE ET AUX SAVOIRS
SCOLAIRE ET OPTIMISATION DU PARCOURS
SCOLAIRE DES ÉLÈVES VULNÉRABLES EN
FIN DE CYCLE DU SECONDAIRE

Sous la direction de Dr. DZOUNESSE BRUNO

Ce travail de recherche les oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation leur est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le MAY 04 2016



Le Chef de Département et Po.

Pr Innocent Fogang
Maître de Conférences

ANNEXE : 2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en fin de formation de TCHOPZAN TSANGUE Blanc-cœur, supervisée par le Dr. MBGWA Vandelin et dirigée par le Dr. DZOUNESSE Bruno tous deux du Département des Sciences de l'Éducation de L'École Normale Supérieure de Yaoundé. Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique les objectifs de cette recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude :

La recherche a pour principal objectif d'analyser les stratégies d'autodétermination qui favorisent la réussite du parcours scolaire chez les élèves.

Déroulement de la participation :

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre parcours et vie scolaire, sur vos difficultés socio scolaires et sur le sens que vous donnez à l'école.

Participation volontaire et droit de retrait :

Vous êtes libres de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données :

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, vous pourrez consentir

spécifiquement. L'enregistrement audio et texte de transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'École Normale supérieure e Yaoundé pour fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun rapport
- les divers documents de la recherche seront codifiés (non fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les

résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués. Que vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet. **Remerciements**

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer. Je soussigné (e) _____ consens librement à la recherche intitulée : « Stratégie d'autodétermination et réussite du parcours scolaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris l'objectif, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), de cette recherche, je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet. **Date**

: _____ **Signature du participant ou de la participante.** _____

J'ai expliqué l'objectif, la nature de cette étude au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : _____ **Signature du chercheur.** _____

ANNEXE 3: GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES ELEVES

Cher élève dans le cadre de la recherche scientifique que nous menons sur les stratégies de réussite des élèves, nous sollicitons votre participation à travers cet entretien. Veuillez répondre objectivement aux questions qui vous seront posées. Ne craignez, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses. Ceci se fait dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

1) Informations sociodémographiques

Prénom, âge, sexe, fratrie, situation matrimoniale des parents, profession des parents...

2) Trajectoire scolaire et vie scolaire

Expérience scolaire du primaire jusqu'en terminale

Relation avec les matières en rapport avec les enseignants

La transition au secondaire

Relation aux examens officiels

Perception des redoublements

Perception de l'abandon scolaire

Participation aux clubs kermesse, groupe de nettoyage

3) Les apprentissages et travail scolaire

Les difficultés d'apprentissage

Les techniques d'études

Parle moi de comment tu fais pour réussir à l'école malgré tes difficultés

4) Sens accordé à l'école et aux savoirs scolaires

Rôle ou valeur de l'école

Raison qui motive à persévérer à l'école

Valeur accordée à la filière faite et aux matières enseignées

5) Image de soi en contexte socio scolaire

Perception de soi-même en rapport avec les difficultés rencontrées

Identification de soi par rapport à un modèle?

6) La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires

Rôle de la famille - Rôle des enseignants -Rôle des conseillers d'orientation – Rôle des pairs et autres.

REMERCIEMENTS

**ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES CONSEILLERS
D'ORIENTATION**

Cher professionnel de l'orientation scolaire, dans le cadre de la recherche scientifique que nous menons sur les stratégies de réussite des élèves, nous sollicitons votre participation à travers cet entretien. Nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement aux questions qui vous seront posées. Ne craignez, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses. Ceci se fait dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves

Parlez-nous de comment aider un élève qui a connu plusieurs redoublements, qui ne dispose pas de ressources favorables à son épanouissement scolaire, qui vit des problèmes familiaux l'exposant à l'abandon scolaire.

Parlez-nous d'un cas précis si vous en avez eu à aider dans votre parcours professionnel.

REMERCIEMENTS

ANNEXE 5 : DONNEES DES ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC 3 ELEVES DE Tle

C

Thème 1 : Dimension sociale

Question 1 : la place de l'école dans votre environnement social

Hadley : Pour moi l'école est important, mais je ne sais pas si mon tuteur connaît la valeur de l'école, car c'est moi qui doit tout faire à la maison, depuis que sa femme est partie je suis devenu la mère de la maison, les deux autres enfants sont encore très petit et c'est moi qui dois tout faire. – **Roland** : mon père s'en fou de mon école, il ne sait même pas comment je fais pour fréquenter puisqu'il vit avec une autre femme depuis 4ans déjà. **Henry** : Si l'école n'était pas importante pour moi j'aurais déjà abandonné, je me bats tout seul depuis la classe de 6^{ème} pour payer mon école. Si ça ne dépendait que d'eux j'aurais arrêté l'école après le CEP pour faire le commerce.

Question 2 : votre responsabilité dans votre apprentissage

Hadley : Ma responsabilité, moi je sais que je dois me battre tout seul, il n'y a personne pour me demander d'apprendre, moi-même je dois être conscient, - **Henry** : Monsieur, je sais que je dois me battre pour réussir c'est pour cette raison que je travail parfois avec les camarades, je demande aux autres ce que je ne comprends pas. **Roland** : je me batte

Question 3 : y a t-il des personnes avec qui vous étudiez ?

Pour Henry et Hadley : les enseignants sont bons, - monsieur, si - pour **Roland** : monsieur en plus des enseignants le C.O m'aide beaucoup monsieur; je peux dire que c'est grâce à elle que je suis arrivé en Tle; elle donne donnait des conseils tout le temps, tout avait commencé quand mes parents ont divorcé je devais aller en la classe de 3^{ème}, j'allais au bureau pour voir notre CO, je peux dire que avec ce qu'elle me disait je me sentais motivé, même comme j'avais redoublé la 3^{ème} cette année, ça ne me gênait pas trop. jusqu'aujourd'hui, elle me donne des conseils, elle m'a conseillé de commencer à faire des concours avec le BEPC, elle sait ce que je fais pour payer ma scolarité, l'année passé même j'ai fais la gendarmerie et je n'ai pas eu, mais je crois que ça va aller, c'est pas du tout facile de joindre les deux bouts monsieur..

Thème 2 : Dimension constructiviste

1) Racontez comment vous apprenez

Roland : Moi, comme je n'ai pas tous les cours, puisque à la rentrée je n'avais pas encore ma pension, je cherchais encore l'argent, je travaillais à CAMLAIT. Quand je suis revenu, on avait déjà fait la 1^{ère} séquence, j'avais acheté les bords, j'ai copié certain cours en maths et physique, les autre je lis dans les bords. Ce qui m'empêche un peu d'étudier régulièrement, c'est le fait que c'est moi seul qui fait tout pour moi, parfois quand je vois mon job je pars travailler. Mais je sais que ça va aller puisque l'année passée c'était presque la même situation et j'ai réussi. **Hadley** : Monsieur moi j'ai un problème je lis je fais les fiches mais je ne comprends pas. Par exemple si je fais la fiche en maths, je laisse la math et je lis la physique où je fais aussi une fiche, lorsque je reviens pour essayer de me rappeler de ce qui est sur la fiche, je vois que j'ai oublié, le C.O m'a donné quelque technique comme écrire les formules en gros caractère, faire par exemple les schéma en SVT et afficher là ou je vais voir à tout moment. C'est ce que je fais je crois que ça va aller. – **Henry** : Moi, j'aime regarder les

documentaire sur la science physique, j'ai appris beaucoup de choses dans les documentaires, par exemple les lois de Newton, c'est en regardant les documentaires que j'ai bien compris.

2) Quelles sont les activités qui vous permettent de comprendre quand vous étudiez?

Opération d'apprentissage : Lecture, écriture, application des théorèmes dans les exercices

3) Rapport entre les apprentissages de l'année passée et de cette année

Henry : Ce qu'on apprend aujourd'hui est la forme compliquée de ce qu'on a appris dans les petites classes, par exemple moi j'ai beaucoup de lacunes en langue française par ce que je n'avait pas la chance de faire l'école primaire dans les bon milieux, j'étais dans un coin reculé du village et la bas le français vraiment....

Thème 3 : Dimension interactive

1) Situations qui vous poussent à apprendre

Roland : C'est ma situation qui me pousse à étudier, je ne compte sur personne, je dois me battre pour réussir, aussi ma mère toute seule elle souffre beaucoup, ma 1^{ère} petite sœur a arrêté l'école faute de moyens, je n'aimerai pas que la dernière qui ne fait que le CMI arrête aussi. – **Henry** : Moi, c'est ce que je veux faire plus tard, je veux être ingénieur ou enseigner et je trouve que pour enseigner il faut connaître et en plus je suis le seul petit fils qui est arrivé en Tle, il n'est pas question que je n'exploite pas mes diplômes, les autres cousins ont laissé l'école pour faire le commerce, je veux faire la différence; Moi j'ai trop redoublé les classes et je vois que l'homme vieillit, le temps passe et je risque ne plus avoir l'âge pour les concours si je ne passe pas vite le Bac.

2) Ce que vous pensez de l'école

Henry : L'école pour moi instruit, permet de connaître beaucoup de choses, nous donne la possibilité d'utiliser les connaissances apprises pour intervenir dans les débats et de comprendre les documentaires sur l'espace, c'est ce que je compte faire à l'université et comme avoir une thèse en physique de l'espace n'est pas facile, je compte être enseignant de physique ou ingénieur ce qui va me permettre de continuer les études et avoir les moyens pour pouvoir même faire ma thèse en Europe. – **Roland** : Pour moi tant que je n'ai rien de mieux à faire je pense que l'école reste la seule chose qui va me permettre de changer ma vie, j'ai déjà la possibilité de faire les concours, j'ai fait la gendarmerie, la douane et le CENAJES, je n'ai pas eu. Je compte faire l'école normale et le CENAJES après le Bac. – **Hadley** : Monsieur, l'école c'est important, pour avoir une bonne place dans la société, il faut avoir un bon niveau.

3) Difficultés d'apprentissage

Henry : Mon problème c'est la langue française, je n'ai pas vraiment le niveau, les temps verbaux.... La morphosyntaxe, avec les autres matières surtout scientifique j'ai pas trop de problème. **Roland** : La Math ne blague pas, la physique aussi. - avec la physique c'est grave, ma plus grande note c'est 03. Parfois personne en classe n'a la moyenne. – **Hadley** : Pour moi la SVT a trop de schéma, il faut trop lire.

Thème 4 : Adaptation envers les activités d'apprentissage

Henry : Moi quelque soit mes difficultés je travaille toujours monsieur, c'est la fin qui justifie, il faut persévérer.- **Hadley** : Moi, j'ai commencé à trébucher depuis la classe de 2^{nde}, et j'ai pu arriver en Tle et je vais réussir mon Bac cette année, même je n'ai pas les bonnes notes en classe, j'ai confiance en moi et je crois en Dieu, c'est grâce à lui que je n'ai pas encore laissé l'école. – **Roland** : Moi, je sais que je peux m'en sortir, je travaille avec un ami avec qui j'ai

fréquenté, qui a finit son stage en physique, il est à l'école normale, je vais travailler avec lui, c'est un ami qui a beaucoup souffert, il n'avait personne sur qui compter, mais il a réussi, son exemple me montre que quelque soit les difficultés je dois réussir.

Hadley : C'est vrai qu'on travail, particulièrement mon cas je vais dire que j'ai aussi la chance monsieur, après le probatoire je ne comptais pas trop, mais j'ai réussi, j'ai même eu 14 en math...au probatoire monsieur, honnêtement je ne sais pas comment j'avais pu,

Henry : En Tle C, on est obligé de participer, surtout en Maths car le prof envoie presque tout le monde au tableau, déjà qu'on n'est qu'au nombre de 65. –**Hadley** : monsieur, pour dire vrai je vais au tableau sauf si je lève le doigt, surtout sur les matières comme la physique, les maths le prof désigne le plus souvent ceux qui comprennent.

Thèmes5 : Rapport à l'autre

Voir la question 3 du thème 1

Thème 6 : participation à la vie de la classe et vie scolaire.

ANNEXE 6: DONNEES RECEUILLIES A PARTIR DES ENTRETIENS INDIVIDUELS **AVEC LES CONSEILLERS D'ORIENTATION**

Premier entretien : Mme Sandrine

17 ans d'expérience en tant C.O, 8 ans comme chef de service au Lycée de Nsam-Efoulan.

Réponses : Les enfants sont là lorsqu'ils sont en difficultés et lorsqu'ils parviennent à voler de leurs propres ailes, ils ne viennent plus au service, mais le bon rapport reste, lorsqu'on les voit dans la cours, ils nous rassurent que tout va bien.

Comme stratégies utilisés pour aider les enfants, ça dépend du problème, il peut s'agit des conseils pratiques concernant l'élève lui-même et concernant son entourage. Il peut s'agir des méthodes de travail, mais quand il s'agit des méthodes l'élève revient rarement, c'est le Conseiller d'orientation qui va le chercher pour lui accorder l'aide dont il a besoin. Mais généralement on arrive au bon résultat, dans notre travail si, la vérité est que plus l'élève est proche de toi, plus tu trouve des éléments pour résoudre le problème.

Deuxième entretien : Mme Rosine

18 ans d'expérience et 2 ans au Lycée de Nsam-Efoulan

Réponses : Généralement ce sont des problèmes d'apprentissage et des problèmes familiaux. Les stratégies sont généralement des conseils pour étudier, des conseils par rapport aux conditions de réussite, je fais comprendre à l'élève que la réussite est d'abord psychologique, si on met dans la tête qu'on doit réussir, forcément on va réussir malgré les difficultés, je lui dis qu'un élève doit être ambitieux, celui qui n'est pas ambitieux, on lui dit le bien fondé de l'école, il doit savoir qu'il fréquente pour son propre intérêt.

J'ai travaillé particulièrement avec un élève qui avait des difficultés avec les enseignants, il subissait les moqueries de ses camarades, était presque invisible devant les enseignants car c'était lui le dernier de la classe à la 1^{ère} séquence avec 5 de moyenne, il avait eu beaucoup de problèmes en famille qui l'ont affecté, toutes les conditions étaient réunies pour qu'il ne réussisse pas l'année scolaire étant déjà redoublant et il était établi qu'en dehors du lycée, il ne pouvait plus aller ailleurs comme au collège, faute d'argent. Il faisait la classe de Tle A, j'étais le conseiller en charge de sa classe. Il respectait mes conseils et était très

respectueux. Je l'aidais avec mes cours de Tle comme l'Anglais, le français, on organisait des séances de travail, trois fois par semaine, il était vraiment engagé, il n'avait pas de bonnes notes en classe, mais il a eu son Bac à la grande surprise de tout le monde.

J'avais remarqué en lui qu'il avait la volonté, il voulait devenir professeur de français et malheureusement pour lui, son enseignant de français était son professeur titulaire et il était nul en français, invisible devant le prof et en classe, il avait les difficultés à vite comprendre. À un moment donné, je lui ai demandé de recommencer à zéro et savoir que l'essentiel c'est qu'il comprenne et qu'il prépare le Bac, et non les séquences. Sachant que dans tous les cas l'élève sera renvoyé pour mauvais travail, je lui ai recommandé une période bloquée, sans plus venir à l'école après les corrections du Bac Blanc. Le plus impressionnant c'est que cette année il est à l'école normale, il sera professeur de français.

Troisième entretien : Mme Inès

Je suis à 6 ans de service au lycée de Nsam-Efoulan et 10 ans sur le terrain.

Réponses : Tu dois d'abord savoir que lorsqu'un élève n'a pas des conditions réunies, il perd la motivation et peut abandonner l'école. J'ai eu plusieurs cas comme ça. Par exemple cette année à la veille de la 5^{ème} séquence j'ai eu un élève de 4^{ème} A2 qui avait fugué la maison et ne venait plus à l'école, après l'emprisonnement de son père. Heureusement sa mère nous a ramené l'élève, nous a expliqué le problème. Nous avons constaté que l'élève avait 08 de moyenne à la 3^{ème} séquence et n'avait même pas composé à la 4^{ème} séquence. Il fallait se battre pour qu'il soit au moins autorisé à redoubler et non exclu. J'ai vu le proviseur, accompagné de sa mère, pour anticiper et justifier ses heures d'absence. Il revenait maintenant à le motiver pour qu'il reprenne goût de l'école, l'emprisonnement de son père l'avait frustré. Nous avons fait un programme d'étude établi sur toute la semaine du lundi à vendredi; il venait me réciter ce qu'il a lu la veille. Et quand je n'étais pas là, il laissait le résumé écrit du cours qu'il a lu au bureau. Je l'ai aidé à photocopier les cours de physique et maths qu'il n'avait pas. Je lui ai dit que s'il obtient 10 de moyenne à la 5^{ème} séquence, en plus du cadeau surprise que je lui réserve, je vais tout faire pour qu'il ne soit pas exclu du lycée. Nous avons beaucoup travaillé surtout sur les matières de mémorisation comme l'histoire-Géo-EC, la SVT et le français. Il a eu 9 de moyenne à la 5^{ème} séquence alors qu'il n'avait suivi aucun enseignement. J'attends sa moyenne annuelle. Je serais très fière de le suivre jusqu'en Tle. Ils sont nombreux, les élèves que tu vois là ont des problèmes. Ils ont besoin de suivi, d'encadrement et des conseils. Beaucoup d'enfant s'égareront comme ça.

ANNEXE 7: DONNEES RECUEILLIES A PARTIR DU FOCUS GROUP AVEC LES ELEVES

Premier focus group: élèves des classes de terminale littéraire

Thème1 : Dimension sociale des processus de construction des connaissances

Question 1 : la place de l'école dans votre environnement social

P1 : D'une importance capitale, très important, car elle nous instruit et nous enseigne les valeurs, les lois de la société qu'il faut respecter, aussi comment se tenir en société. **P3** : L'école c'est ma vie, ça passe avant tout même comme ça me menace, je dois réussir, pas de 3^{ème} fois au Bac, 2fois ça va.

Question 2 : votre responsabilité dans votre apprentissage

P1 : Je dois étudier d'abord pour moi, car je veux réussir, je suis à la porte du porte du lycée pour sortir, ce n'était pas facile d'arriver à ce niveau, il n'est pas question de reprendre encore, il faut que je sorte.

Question3 : y a t-il des personnes avec qui vous étudier?

P2 : Je travaille en groupe, avec, certains de mes camarades de classe, surtout en maths. **P4** : Moi mon grand frère m'aide en philo et en français, parfois je fais la math avec mon petit frère.- **p6** : Moi, je demande à n'importe qui peut m'aider. **P5** : - Depuis je travaille toujours seul.- **P7** : Je n'aime pas aller voir les enseignants, je ne sais pas pourquoi j'évite c'est tout. -**P3** : Mon enseignant de philo m'aide beaucoup, je traite parfois les sujets, je lui donne il corrige et fait des remarques sur la copie la feuille et le jour qu'il me remet la copie il m'explique.

Thème 2 : Dimension constructiviste

1) Racontez comment vous apprenez

P5-Je ne lis jamais les le cours, je commence par les épreuves ou les exercices, c'est lorsque je ne comprends pas que je vais lire le cours. Je travaille comme ça depuis... je peux dire la 3^{ème} hein. Et aussi j'ai un enfant, il dérange beaucoup et à tout moment quand je suis là, ce qui fait que je n'ai pas beaucoup de temps pour lire. Je commence généralement entre 22h-23h quand tous les enfants dorment. **P2**- lorsque je lis je ne comprends pas je demande à quelqu'un qui peut m'aider, par exemple pour comprendre la fonction exponentielle en math il

a fallu que c'est ma tante qui enseigne à limbe qui m'explique par téléphone car après l'explication du prof de maths, de mon frère et même de mes camarades, je ne comprenais pas toujours. **P4**- moi j'étudie quand je veux, je n'ai pas vraiment un programme à respecter, c'est comme ça depuis. **P6**- Je lis quand la mouche me pique. Heureusement pour moi cette mouche est autour de moi presque tout le temps. Je parviens quand même à avoir 10-11 de moyenne. **P3**- j'ai peur d'échouer encore, en ce moment je lis parfois de 24h à 5h.

2) Quelles sont les activités qui vous permettent de comprendre quand vous étudiez?

P1-Je lis, si possible je traite les épreuves, je fais les exercices (presque tout le monde)

3) Rapport entre les apprentissages de l'année passée et de cette année

P1-Je pense que l'expérience de l'année passée m'aide un peu. Il y a des choses que c'est maintenant que je comprends en philo. Peut-être que c'est parce qu'on a plus le même prof, je trouve que celui-ci explique mieux. **P3** – je considère que je suis nouvelle en Tle, je ne cherche pas à savoir où il y a mes cahiers de l'année passée. Mais toujours est-il ça m'arrive de me rappeler de certaines choses qu'on a vu l'année passée. Par exemple avant qu'on ne parle des fonctions ln en maths, je sais déjà ce que c'est même si je ne peux pas faire un exercice.

Thème3 : Dimension interactive

1) Situations qui vous poussent à apprendre

P3-C'est quand on programme l'évaluation que je me concentre pour lire. **P5**- c'est à la veille de l'évaluation que je traite beaucoup d'épreuves. (Presque tous)

2) Ce que vous pensez de l'école.

P3 -L'école demande beaucoup de temps, c'est vrai que c'est très important mais il faut beaucoup de motivation, de concentration, d'attention, de volonté, et de discipline, alors que tout ça est difficile d'avoir. Par exemple quand je suis motivé je veux lire mais j'ai la paresse, la distraction aussi, les parents qui commissionnent. **P6**.- moi, l'école me permet d'apprendre. **P4**- moi je n'ai pas le choix, en dehors de l'école, je vais faire quoi d'autre? Les autres disent que l'école est dure

3) Vos sentiments par rapports à certaines matières

P1-Je ne lis jamais l'informatique, c'est bizarre, c'est une matière que même quand je lis ma plus grande note est 9, mieux je lis quand on doit évaluer.- je ne lis plus trop la math et l'anglais, c'est difficile.- je crois que c'est l'espagnole que je déteste le plus, depuis l'année passée, je n'ai jamais eu la moyenne malgré mes efforts.- presque tous ces élèves mette l'accent sur l'apprentissage des matières de base qui sont d'abord la philosophie et le français après. C'est matière sont de grands coefficients.

Thème4 : Adaptation envers les activités d'apprentissage

2) ce que vous pensez de vous face à vos échecs

P1-Malgré mes échecs et mes difficultés, je sais que je ne suis pas faible. Si je l'étais je ne serais pas arrivé en Tle. **P...** -Quand j'ai les sous je décide de travailler un peu plus.- Les autres élèves sont du même avis

- Comment vous faites pour réussir?

P3-Pour réussir je sais que je dois étudier et c'est ce que je fais. **P1**- on travaille vraiment, surtout quand l'examen approche. **P2**- je ne manque jamais aux corrections, l'année passée par exemple nous avons traité un sujet de philosophie en classe avec le prof et on a eu l'eau, c'est presque le même sujet qui était venu au Bac, un texte d'Ebenezer njoh Moelle. Même le sujet sur la science, le prof avait traité un truc pareil.- Moi je m'efforce à comprendre en classe, car je sais que après je ne vais plus beaucoup lire.

- Rôles des participations au cours selon vous

P 3-Ça permet de mieux comprendre le cours en demandant ce qu'on n'a pas compris.-**p5** : moi je participe jamais sauf si le prof me désigne, participer c'est bien, mais...

Thème5 : Rapport à l'autre.

J'ai des amis avec qui on s'entend, on travaille en groupe **p**-on n'a pas de problèmes avec les enseignants, en fait, moi

Avec le CO, elle est là, on fait cours et pendant le cours ou directement après le cours je peux poser mon problème, je ne suis jamais allé au bureau des CO. - Moi c'est depuis la 2^{nde}

quand j'étais dernière de la classe que le CO m'aide, parfois je demande un emploi de temps d'étude, elle me dit parfois comment étudier, même comme je ne respecte pas trop.

Thème 6 : Participation à la vie de la classe et de l'école.

je nettoie quand c'est notre tour sauf si je ne me sens pas bien

p6 -c'est même le club qui m'a fait détester l'Espagnole, ma 1^{ère} année en 1^{ère}, j'avais adhéré au club espagnole, je pensais que le club pouvait m'aider à comprendre un peu la matière, je me suis rendu compte que qu'il n'ya pas rien de bien la bas, les gens jouent, discute les postes et il n'y a aucun prof pour contrôler, j'ai vu que je perdais mon temps. – je n'ai jamais pensé à faire un Club.

DEUXIEME FOCUS GROUP AVEC LES ELEVES DES TERMINALES SCIENTIFIQUES

Thème1 : Dimension sociale

P.Y : l'école est mon 1^{er} « gars », **P.Z** : l'école c'est mon 1^{er} travail puisque ce n'est que l'école que j'ai à faire, j'ai besoin du Bac pour faire le concours de la médecine.

P. X : je suis l'ainé et je dois être un exemple à suivre, malgré mes échecs si j'abandonne, je sers de mauvais exemple à mes petit frère.- **P.Y** : Moi, ma mère se bat toute seule pour payer mon école, ce n'est pas facile pour elle. Donc je n'ai pas droit à l'erreur cette année.

P.Z : Avec les amis c'est beaucoup plus le travail en groupe, c'est ma 3^{ème} fois de faire le Bac, et quand je travaille avec mes amis ça me permet de connaître mon niveau. – **PW** : l'enseignant de philo m'énerve, il n'explique rien et il se vante.- **P.X** parfois je vais voir le CO pour des conseils. Généralement c'est à la veille de l'examen ou quand j'ai un problème particulier.

Thème2 : Dimension constructiviste

Je lis le cours, quand je ne comprends pas je lis le bord, parfois je travaille en groupe, notre titulaire a formé les groupes d'étude et chaque groupe a un tuteur, moi particulièrement, ce groupe m'aide vraiment, il y a beaucoup de choses que j'ai comprises surtout en SVT grâce à ce

groupe. Dans le groupe, chacun lis le cours à la maison et on vient à l'école traiter les épreuves, ce qui nous dépasse-t-on demande à notre tuteur qui est l'enseignant d'SVT. Moi j'apprends beaucoup plus en journée ici à l'école avant de rentrer parce que comme je ne compte sur personne, je vis seul, et toutes les nuits je vends les brochettes au carrefour Nsam et lorsque je rentre je dors, c'est comme ça que je paye ma pension. Moi quand je rentre je dors, je me lève entre 23h- minuit avant d'étudier, je commence par un exercice de maths ou physique pour chasser le sommeil.

Ils font des Lectures, exercice,

Thème3 : Dimension interactive

PA : La situation de ma mère qui se bat seule pour nous. Chaque fois je me dis que quelques soit les difficultés et les échecs je dois réussir pour donner à ma mère ce qu'elle n'a pas pu avoir. **P** : Moi c'est quand on programme les évaluations que j'étudie beaucoup. Moi ce n'est pas ça, j'apprends d'abord pour passer le Bac.

PC: Pour moi l'école est une nécessité, je fréquente pour m'instruire et pouvoir gagner un travail plus tard, si ce que j'ai appris ne me permet pas d'avoir un travail par concours j'utilise la force physique....dans tous les l'école va m'aider. C'est clair, affirme un autre élève.

-PC : Je déteste la philo, je ne comprends pas; c'est une matière bizarre. Rire puis consentement des autres. La participante A dit que la SVT est tout pour elle. **PA** : Ma matière de base c'est l'SVT, en début d'année j'ai eu 03 en SVT et 04 en math, le professeur d'SVT a convoqué les parents de tous ceux qui ont eu moins de 07. Il s'est même fâché contre moi parce qu'on se connaît particulièrement. En ce moment j'étudiais maintenant la SVT pour comprendre et non pour avoir les bonnes notes. Je lisais le bord bleu, je lisais galaxie et je lisais le cours; ce qui me permettait de faire la comparaison entre les définitions par exemple et choisir ce que je comprends le plus. Voilà que au Bac Blanc j'ai eu 14 en SVT, et 11 en Maths; j'ai fait le probatoire pendant 3 ans et le bac encore? Non! Je veux faire la médecine pour changer les choses comme le cas de la femme qui est morte avec les jumeaux dans son ventre à Douala, je trouve que c'est injuste (cette révélation a été fait après le focus Group, en dehors de la salle de classe quand nous avons interpellé).

Thème4 : Adaptation envers les activités d'apprentissage

PZ : Quand on échoue une classe ça fait mal, j'ai vécu mon échec avec douleur...ça fait mal de reprendre la même classe en sachant que ceux qu'on a laissé derrière vont nous retrouver, ça donne l'envie d'abandonner ou de changer d'école, mais ce n'est pas ça qui compte, ce qui compte c'est avoir le Bac, dans ma famille, celui qui n'a rien fait a au moins le Bac.

Moi, j'ai ma technique, je mise beaucoup sur les matières scientifiques, ce n'est pas que je néglige les autres matières, je sais que si je parviens à avoir par exemple 15 en SVT au Bac je vais réussir. Au probatoire j'avais eu 15 en SVT et mes notes n'étaient pas bonnes dans les autres matières, j'ai réussi.

PC : J'aime pas poser les questions, ce que la prof dit je comprends, pour les autres c'est bien de participer aux cours

Thème5 : Rapport à l'autre

Bon rapport avec les pairs, les enseignants et le C.O moi par exemple on m'a exclu l'année passée pour ne peut tripler, c'est le C.O qui a vu le proviseur à la rentrée pour qu'on me reprenne.

Thème6 : Participation à la vie de l'école et de la classe

Le nettoyage on fait, mais les clubs, je ne m'intéresse pas à ça- je suis très dynamique dans les clubs je fais 3 clubs et j'occupe toujours des postes influents, je suis régulièrement en contact avec l'administration, je crois que c'est pour cette raison que je suis encore ici au Lycée, car j'ai déjà été exclu 3 fois.