

Géraldine Boussougou Boussougou

**APERÇU SUR L'ABANDON ET
LA PERSISTANCE DANS DES
ÉTUDES DE MASTER AU
GABON**

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Marie-Caroline Vincent

Pour citer cet ouvrage :

Boussougou Boussougou, G. (2014). *Aperçu sur l'abandon et la persistance dans des études de master au Gabon*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne http://lel.crires.ulaval.ca/public/abandon_persistance_gabon.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://lel.crires.ulaval.ca)), Québec : mai 2014



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Résumé

Cet essai est un aperçu sur la question de l'abandon et de la persistance dans des études de master. C'est à partir de ma propre expérience d'étudiante dans un programme de master en sciences de l'éducation dispensé par une université nord-américaine au Gabon que j'en suis venue à m'intéresser à cette question du point de vue des étudiants et étudiantes fréquentant ledit programme.

Pour ce faire, j'ai puisé dans différents cadres conceptuels qui ont en commun d'envisager cette question de façon contextuelle et en relation avec le projet et l'engagement d'une personne, soit : la conceptualisation évolutive du « métier d'étudiant » proposée par Coulon et reprise par Gremmo et Gérard, la théorie des stratégies de survie développée par Woods et les travaux de Bourdages sur le sens que revêt la formation aux études supérieures.

Dans le cadre d'entrevues individuelles, j'ai effectué une brève enquête auprès de quatre enseignants et enseignantes (en exercice) inscrits au programme mentionné plus haut ; deux l'ont abandonné en cours de route, deux autres ont persisté.

Il ressort de l'analyse de leurs propos qu'abandonner ou persister dans des études de master peut être vu en termes de rapports différenciés à la valeur de ces études sur les plans professionnel et intellectuel, de même qu'aux codes et aux pratiques de la culture académique qui sous-tendent ces études. Il ressort aussi que, selon les contextes de vie et de travail, l'abandon comme la persistance peuvent être vus comme des montages adaptatifs.

Géraldine Boussougou Boussougou
Université Laval - CRIRES

Remerciements

Parmi mes réalisations scolaires et universitaires, ce diplôme de master en sciences de l'Éducation est l'expérience la plus remarquable que j'ai eue à vivre jusqu'à maintenant. C'est aussi une expérience imprévue car mon ambition était d'entrer dans le monde du travail. Mais nul ne peut maîtriser le temps et l'espace, encore moins les événements qui s'y déroulent. Ainsi cet essai est une preuve pour moi que l'on peut toujours avoir dans la vie plus que ce que l'on peut planifier ou imaginer, même si, comme ce fut mon cas, on l'obtient à pas de tortue.

Pour cela, mes remerciements vont immédiatement à ma directrice de maîtrise, Marie Larochelle (Université Laval), pour sa patience et son souci du travail bien fait. Être la 'coach' d'un travail de tortue lui vaut la médaille d'or de meilleure directrice du monde entier.

Je tiens également à remercier la professeure Marie-Claude Bernard (Université Laval) qui a participé à la direction de cet essai de même qu'à son évaluation ; le professeur Théophile Maganga (Institut National Pédagogique de Libreville) dont les conseils m'ont permis d'avancer dans mon travail ; le professeur Zoo Eyindanga (École Normale Supérieure de Libreville) et le professeur Jacques Désautels (Université Laval) pour leurs encouragements à ne pas baisser les bras. Je remercie aussi, pour leur disponibilité et leur sympathie, les enseignants et enseignantes qui ont accepté de participer à une entrevue individuelle dans le cadre de cet essai.

Enfin, je tiens à remercier mon tendre et cher époux qui m'a soutenue sur tous les plans dans la réalisation de cet essai et, même, depuis le début de ma formation dans ces études de master.

Table des matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	ii
Introduction.....	1
Le thème de l'essai.....	2
Chapitre 1 - Le contexte théorique de l'essai.....	4
1.1. L'échec et l'abandon dans les études supérieures.....	4
1.1.1. Les premières années d'université.....	9
1.1.2. Les études de master.....	15
1.2. Éléments conceptuels.....	18
1.2.1. La persistance au doctorat.....	19
1.2.2. Les stratégies de survie.....	22
1.3. En guise de conclusion.....	24
Chapitre 2 - Le contexte méthodologie de l'enquête.....	26
2.1. Le contexte de formation.....	26
2.2. La population et l'outil d'enquête.....	27
2.3. Les éléments d'analyse.....	29
Chapitre 3 - L'analyse.....	31
3.1. La valeur de la formation sur le plan professionnel et intellectuel.....	31
3.2. L'abandon et la persistance comme montages adaptatifs.....	33
3.3. La confrontation à une culture académique nouvelle.....	38
Conclusion.....	40
Références.....	41

Introduction

Au cours des dernières années, le Gabon a entrepris de transformer son système universitaire en passant du système classique français au système LMD (licence, master, doctorat), d'origine américaine¹. L'une des principales causes de cette transformation tient à la croissance constante des effectifs des nouveaux étudiants. En 2002, Mignot prédisait cette croissance et ajoutait qu'en dépit de la faiblesse des taux de succès au baccalauréat, elle s'accroîtrait très fortement dans les années à venir (p. 4). C'est un constat similaire que fait Amvane en 2010, soulignant que cette augmentation du nombre d'étudiants après le baccalauréat pose un grand problème à l'université Omar Bongo Ondimba de Libreville. Elle rendrait les conditions de travail « de plus en plus archaïques » (p. 1), ce qui expliquerait en partie le taux élevé d'échec et d'abandon qui se lit fréquemment lors des délibérations de fin d'année au premier cycle, en l'occurrence en première année d'université. Selon Demba (2011), ce taux est en effet considérable au niveau de l'enseignement supérieur : « 40% d'étudiants reprennent ou triplent la première année avant de décrocher ou de s'orienter dans une autre filière » (p. 226). Ce taux, combiné à celui des échecs aux examens (entre 63 et 76% chaque année au premier cycle d'études), conduirait plusieurs nouveaux bacheliers à quitter le pays pour poursuivre des études supérieures ailleurs. Il s'agit là d'un phénomène important, comme le précise Demba, compte tenu entre autres des répercussions économique et sociales :

Cet exode représente, par toutes les charges qu'il induit (frais de départ et de retour, bourses, etc.), des dépenses supplémentaires à l'État, en plus de donner lieu à l'émigration de diplômés, les étudiants et étudiantes, au terme de leurs études, ne revenant pas systématiquement au pays [...] les conséquences directes de cet exode sont bien sûr la sous-population mais aussi le risque de dépendre durablement de l'extérieur en matière de diplômés, ou de main-d'œuvre dite qualifiée. (Ibid.)

On ne sait pas si le passage au LMD contribuera à changer cette situation mais, pour l'instant, l'échec ou l'abandon des études supérieures au Gabon est une question préoccupante.

¹ Comme toute réforme, celle du LMD n'est pas facile car elle vient réorganiser tout un fonctionnement bien établi. Selon Gaboneco (2010), un média gabonais qui fait du journalisme d'investigation, l'entrée en vigueur du système LMD à l'université Omar Bongo Ondimba aurait plongé l'ensemble de la communauté universitaire dans un « flou total ». Par exemple, rapporte ce média, pour les étudiants et étudiantes en faculté de droit et sciences économiques, le passage en classe supérieure dépendrait de la validation du premier semestre. Par contre, en faculté de lettres et sciences humaines, ce serait la validation de tous les crédits, ou presque, qui assurerait le passage en classe supérieure (Ibid.).

Dans mes propres études de maîtrise (master), j'ai aussi observé de nombreux départs ou abandons dès le début de la formation. Comment peut-on éclairer cette situation ? Comment peut-on éclairer aussi la situation de ceux qui ont persisté jusqu'à la fin de la formation ?

Le thème de l'essai

C'est en effet à partir de ma fréquentation du programme d'études de maîtrise (master) en éducation dispensé au Gabon par une université nord-américaine, que je me suis intéressée au phénomène d'abandon chez des enseignants et enseignantes du secondaire en exercice participant à ce programme. Initialement, ces derniers devaient bénéficier d'une mise en stage qui leur aurait permis d'être dégagés de leur tâche d'enseignement (dispensation des cours et autres), tout en conservant leurs acquis (salaire, avancement sur le plan de carrière, etc.). Cela ne fut pas le cas. Est-ce la raison pour laquelle plus de la moitié d'entre eux ont abandonné leurs études ? Et comment expliquer la persistance de l'autre moitié ?

Lors d'un des cours de ce programme, la professeure nous a donné des textes sur ce que pouvait représenter l'entrée dans les études de deuxième cycle et, plus globalement, dans la culture scientifique sous-tendant ces études. C'est lors de ces lectures que j'ai découvert les travaux de Laetitia Gérard (Université Nancy 2, LISEC-Lorraine) sur ce que pouvait signifier, du point de vue des étudiants et étudiantes, l'entrée dans cette culture et sur les étapes ou phases qu'il fallait traverser si on voulait s'approprier ses codes et les façons de faire et ainsi persister.

Ce fut comme une illumination. Cette lecture m'a permis d'éclairer ma propre expérience « d'étudiante masterante » à un point tel qu'il m'a semblé intéressant de m'en inspirer pour éclairer à mon tour les abandons et les persistances des condisciples évoqués plus haut. Comme il s'agit d'un essai, cet éclairage est partiel et s'apparente à un aperçu plutôt qu'une enquête soutenue, d'où le titre de l'essai.

Dans le premier chapitre, je fais état de la question de l'échec ou de la réussite aux études supérieures. Puis je présente les éléments conceptuels qui ont guidé l'enquête empirique que j'ai menée auprès de quatre enseignants et enseignantes inscrits au programme.

Dans le second chapitre, je présente la méthodologie de cette enquête, soit le contexte de formation, la population et l'outil d'enquête et, enfin, les éléments d'analyse.

Dans le troisième chapitre, je présente, de manière illustrative, les matériaux recueillis, soit les propos des sujets que j'ai regroupés en trois grandes catégories :

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais

- la valeur de la formation sur le plan professionnel et intellectuel ;
- l'abandon et la persistance comme montages adaptatifs ;
- la confrontation à une culture académique nouvelle.

Je conclus en mentionnant l'intérêt de recourir aux acteurs concernés pour comprendre leurs conduites et leurs stratégies.

Chapitre 1 - Le contexte théorique de l'essai

Comme on l'a vu dans l'introduction, je m'intéresse dans cet essai à la question de l'abandon et de la persistance dans des études de master en éducation au Gabon, ce qui m'a amenée à examiner la question plus générale de l'échec dans les études supérieures. La première section de ce chapitre rend compte de cet examen en trois volets. D'abord, je dresse un portrait global de celle-ci. Puis je m'attarde sur les premières années universitaires qui, selon plusieurs recherches, seraient cruciales pour l'avenir de l'étudiant ou de l'étudiante au sein de l'institution. Je termine cette section en me centrant sur cette question dans les études de master. La deuxième section présente des éléments conceptuels pouvant permettre de mieux comprendre ou de mieux éclairer ces phénomènes d'abandon ou de persistance et d'informer ainsi l'enquête de terrain que j'ai menée sur le sujet.

1.1. L'échec et l'abandon dans les études supérieures

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur varient selon les systèmes éducatifs adoptés par chaque pays. Par exemple, dans certains pays d'Europe (tel la France), comme dans plusieurs pays d'Afrique (tel le Gabon), la possession d'un certificat de fin d'études secondaires donne accès à l'enseignement supérieur².

Selon Galley et Droz (1999), pour certains bacheliers, prendre ainsi le chemin de l'université semble être « la suite logique après le bac », « la voie normale » à suivre pour continuer les études, sans se demander si d'autres voies s'offrent à eux et pourraient se révéler également pertinentes selon leurs compétences et leurs ambitions respectives (par exemple, des études professionnelles, se lancer dans la vie active, etc.). Selon ces auteurs, ce non-questionnement peut être lié au fait que les élèves de la dernière année du secondaire se préoccupent plus de la réussite de l'examen qui sanctionne la fin de leurs études secondaires que de leur avenir professionnel ; la réflexion sur cet avenir se fera après les résultats de l'examen. D'autre part, la pauvreté ou le manque d'informations sur les études supérieures pourrait aussi être en cause. Ainsi, dans une étude réalisée de 1976 à 1986 auprès de deux cohortes d'étudiants immatriculés à l'université de Lausanne, Galley et Droz (1999) ont exploré les raisons et les circonstances individuelles qui ont conduit un certain nombre d'entre eux à abandonner leurs études universitaires en lettres ainsi qu'en sciences sociales et politiques. Parmi ces raisons, plusieurs auraient souligné ne pas s'être suffisamment informés sur

² Dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit des grandes Écoles, cet accès implique de réussir en plus à un certain nombre d'épreuves de sélection : examens ou concours d'entrée, présentation d'un dossier de candidature, entretiens d'évaluation, etc. (Endrizzi, 2010).

les offres des universités et autres grandes Écoles ni sur ce que signifie poursuivre des études dans l'enseignement supérieur³.

Pourtant, une liste de réaménagements académique et social attend le nouveau bachelier, selon ces auteurs : il devra en effet réfléchir à ses projets professionnels, choisir un programme d'étude, une faculté, une université précise ou une grande école, procéder à des préinscriptions, à des inscriptions, à une immatriculation, prévoir parfois un déménagement et apprendre rapidement à gérer cette nouvelle vie plus ou moins indépendante, etc. Par ailleurs, souligne Endrizzi (2010), une fois inscrits à des études supérieures, la vie de lycéen s'arrête et fait place à la vie d'étudiant⁴. Cette dernière diffère largement de la vie du lycéen de par les nombreux changements qu'elle occasionne et qui peuvent provoquer des bouleversements pédagogique, institutionnel, social et même psychologique chez l'étudiant débutant. Ainsi, d'après Boyer, Coridian et Erlich (2001), entrer dans la vie étudiante c'est entrer dans un univers ayant une culture, un statut social, des cadres et des modes de vie différents qui vont entraîner un changement d'identité pour le bachelier : s'il réussit à s'adapter à ces changements, que je décris ci-après, il obtiendra une identité d'étudiant.

Le changement institutionnel et social

L'université est bien plus grande que le lycée et les salles de classe plus spacieuses à l'exemple des amphithéâtres. Par ailleurs, à l'opposé du lycée, on n'y a plus sa place attitrée. De plus, il faut souvent chercher où se trouvent les salles de classe, les laboratoires, les bibliothèques, etc. Selon Boyer et al. (2001), il faut ainsi d'entrée de jeu apprendre à s'orienter dans « un espace scolaire souvent très vaste » (p. 26).

Par ailleurs, pour les étudiants débutants, l'université apparaît souvent comme un « milieu incroyablement impersonnel, voire hostile », ce qui peut donner lieu à des sentiments d'étrangeté, d'isolement, de dépaysement. Fréquenter ce nouvel espace, qui est souvent urbain, peut aussi entraîner des changements d'ordre social. Certains étudiants devront quitter le domicile familial pour être plus proches de l'établissement et, dans certains cas, résideront sur le campus même. Un tel déménagement implique une séparation d'avec la famille, les amis, la vie du village, etc. On observe aussi des nouveaux modes de déplacement : de la banlieue à la ville de manière régulière et quotidienne (Boyer et al., 2001).

³ es « journées portes ouvertes » organisées par les institutions d'enseignement supérieur ne seraient pas, selon ces auteurs, suffisantes pour leur faire prendre conscience de la réalité qui les attend et les mobiliser dans leurs études. Ces journées seraient plus des occasions de relaxation qu'une « sérieuse prise de renseignements ».

⁴ Pour Fave-Bonnet et Clerc (2001), le terme « étudiant » fait référence à ceux qui sont inscrits dans un établissement post-secondaire.

En somme, entrer dans la vie étudiante suppose de se socialiser aux particularités de celle-ci, sans compter que l'étudiant débutant devra aussi développer des compétences de vie qui lui permettront de « vivre seul, gérer un budget, prendre en charge son entretien, faire des courses, préparer des repas... » (Ibid., p. 97).

Le changement pédagogique

Selon Romainville (2000), ce changement est celui qui surprend le plus les étudiants et étudiantes qui doivent alors réformer leurs façons d'apprendre. Habités à être guidés de façon précise et continue, ils sont confrontés à une pédagogie plus floue et se sentent abandonnés à eux-mêmes. D'après Endrizzi (2010), les exigences pédagogiques étant peu explicites, certains étudiants plus faibles perdraient leurs repères: ils ne savent pas trop ce qui leur est demandé de faire concrètement dans la production de leurs travaux, ce qui va soulever la question de la gestion de l'autonomie dans le travail personnel.

Ils devront donc développer des compétences pour composer avec ces changements pédagogiques sans qu'on leur apprenne à le faire. C'est ce que Galley et Droz (1999) appellent « apprendre à apprendre ». Apprendre à ne plus faire des devoirs imposés comme au secondaire, à construire ses horaires des cours, à organiser son plan d'études, à lire, comprendre et interpréter des règlements et des lois, à prendre des notes de cours, à structurer des contenus, les mémoriser, etc. Ils doivent aussi apprendre, comme le formule Romainville (2000), à passer d'« un feedback quasi-journalier sur le travail scolaire en classe via les leçons et les devoirs quotidiens au secondaire [...] à un feedback annuel ou semestriel à l'université » (p. 49), et à gérer autrement le temps. Si cette gestion, comme il le dit, est sous la pression d'échéance courte au secondaire, à l'université, elle est plus libre, les étudiants n'étant fixés sur leurs performances qu'à l'échéance officielle des examens de fin de trimestre⁵. Comme on l'a vu plus haut, ils doivent donc s'attendre à ne plus être évalués régulièrement pour le suivi de leur travail, ou pour améliorer leurs méthodes de travail.

Ainsi, selon Romainville (2000), l'étudiant est face à ce qu'il appelle « un défi proprement pédagogique ». Il doit revoir sa culture académique du secondaire pour l'adapter à la culture universitaire qui comporte, entre autres, des discours, des modes de formation et d'évaluation tout à fait différents. De plus, l'enseignement n'est plus obligatoire comme au secondaire dans le sens où l'étudiant n'a pas à justifier ses absences au cours sauf lors des évaluations. Il a donc une autonomie dans la gestion de ses études à laquelle il ne s'est pas préparé, mais qu'il devra apprendre lui-même à assumer.

⁵ Il y a des variations sur cet aspect selon les pays et les institutions. Par exemple, à l'Université Laval, chaque cours comporte plusieurs évaluations. L'étudiant ou l'étudiante est ainsi au fait bien avant la fin du cours s'il réussira ou non celui-ci.

Le changement de statut : d'apprenti étudiant à étudiant

Au vu de ces changements à la fois académiques et sociaux, on peut dire, à la suite de Endrizzi (2010), que l'entrée à l'université nécessite un apprentissage. Il s'agit d'une initiation qui conduit le lycéen ou la lycéenne à acquérir le statut d'apprenti étudiant, puis progressivement le statut d'étudiant dans toute sa dimension. Pour Coulon (1997), cette progression dans le statut d'étudiant ressemble à un rite de passage dont la finalité est d'arriver à maîtriser ce qu'il appelle le « métier d'étudiant ». Qu'entend-il par-là ?

Notons d'abord que Coulon doit la notion de « rite de passage » à l'ethnologue Van Gennep, auteur d'une théorie des changements sociaux. Cette notion fait référence aux rites « qui accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge » (cité par Gérard, 2007, p. 2). Van Gennep les a regroupés en trois phases: le **rite de séparation** renvoie à l'étape où l'individu se sépare de son groupe d'appartenance, et symbolise celle-ci par différents rituels (coupe des cheveux, par exemple) ; le **rite de marge** renvoie à cette étape où l'individu est séparé mais non encore incorporé dans son nouveau groupe ; enfin, le **rite d'agrégation** caractérise le moment où l'individu est jugé digne de faire partie du groupe, et cela se symbolise par un cérémonial autour d'un repas ou d'échange d'objet.

Selon Coulon, entrer dans le monde universitaire comporte aussi des rites de passage. Il les définit comme Van Gennep en trois temps : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps d'affiliation.

Le **temps de l'étrangeté** renvoie à cette phase où l'élève se sépare du lycée par l'obtention de son baccalauréat, et se sépare quelques fois de sa famille, de sa ville ou de sa région, pour entrer dans un nouvel univers. Cette séparation peut donner lieu à des ruptures brutales. L'élève constate que sa manière de fonctionner au lycée ne cadre pas avec la nouvelle institution qu'est l'université. Les repères et les règles institutionnelles ne sont plus les mêmes. Pour reprendre Galley et Droz (1999), « l'étudiant est exposé à une pédagogie et à un rapport au savoir différents » (p. 76), ce qui peut le plonger dans un dépaysement et un sentiment d'abandon.

Le **temps de l'apprentissage**, pour sa part, renvoie à cette phase où l'étudiant débutant n'est plus élève, mais il n'est pas non plus étudiant comme tel. Comme on pourrait le résumer, il n'est plus ce qu'il était, mais il n'est pas encore ce qu'il prétend être. C'est une phase de transition où il s'adapte progressivement aux nouvelles règles de fonctionnement institutionnel et intellectuel de l'université. Pour Romainville, c'est une période très sensible, qui permet de voir comment l'étudiant se sort du « choc de la rentrée ». Il doit montrer s'il est capable de

s'adapter (ou non) et, comme le soulignent Galley et Droz (1999), faire progressivement l'acquisition de sa compétence d'étudiant. C'est ce qui lui permettrait de passer du statut d'étudiant novice à celui d'étudiant apprenti. Ainsi, comme le dit Gérard (2007), « acquérir de nouvelles habilités prend du temps et nécessite un cheminement de l'étudiant » (p. 4).

Le **temps de l'affiliation** renvoie à la phase pendant laquelle l'apprenti étudiant est devenu étudiant dans toute sa dimension, c'est-à-dire qu'il a assimilé son métier d'étudiant et peut circuler librement et se prendre à charge dans son nouvel univers. Cela signifie qu'il a pu déchiffrer les codes institutionnels et intellectuels et qu'il arrive même à transgresser les règles. Il a pu surmonter la rupture et a appris à s'accommoder, ce qui a forgé en lui ce que Coulon appelle « un habitus d'étudiant ». En effet, lorsque l'étudiant débutant franchit ces trois phases avec succès, il a en même temps appris son « métier d'étudiant ». Pour Romainville (2000), à cette étape, l'étudiant devient alors membre de la communauté universitaire. Il maîtrise son autonomie dans le travail, dans l'institution, ainsi que les codes implicites et explicites. Cela lui confère, selon Galley et Droz (1999), son identité, son statut, et sa compétence d'étudiant.

Par ailleurs, la notion de métier d'étudiant semble paradoxale, au sens où il n'y a aucune formation explicite, officielle, pour l'apprendre. L'étudiant débutant apprend ce métier en même temps qu'il s'imprègne du monde universitaire dans lequel il a fait le choix de « vivre » pour quelque temps, selon son projet professionnel. Comme le soulignent Galley et Droz (1999), c'est un métier provisoire mais à plein temps qui se fait en même temps que l'étudiant construit sa carrière professionnelle. Mais pour ce dernier, l'objectif premier est de réussir ses examens pour passer en classe supérieure, comme c'était le cas au secondaire et non pas de chercher à apprendre le métier d'étudiant. Pour lui, il est déjà étudiant à partir du moment où il s'est inscrit et qu'il a reçu sa carte d'étudiant. Or, selon Coulon (2005) qui est à l'origine de cette expression de « métier d'étudiant », étudier à l'université renvoie à pratiquer un métier qui demande une authentique disponibilité de la part du nouveau bachelier. C'est-à-dire qu'il devra prendre conscience qu'il s'engage dans un travail intellectuel qui nécessite un certain apprentissage pour y réussir.

Cependant, comme le remarquent Galley et Droz (1999), la première année est la période d'affiliation à l'institution universitaire. C'est là où, pour le nouveau bachelier, commence l'intégration institutionnelle et intellectuelle. Les premiers mois seraient cruciaux car, selon ces auteurs, c'est dans cette période qu'il cherche à se familiariser avec « des matières et des contenus nouveaux, mais aussi avec des styles pédagogiques, des langages et des jargons qui ne lui sont

souvent pas familiers » (p. 74). Ils notent aussi que c'est une période déstabilisante parce que la première année est à la fois le début des études supérieures et une classe d'initiation à l'enseignement supérieur. Selon Legendre (2003), cette première expérience à l'université pourrait se révéler décisive dans la poursuite des études. En d'autres termes, ce serait une période sensible à laquelle il faudrait accorder davantage d'attention car, pour des étudiants novices, passer de la culture scolaire à la culture savante ne va pas nécessairement de soi, cette difficulté pouvant être à l'origine des départs ou des abandons précoces. Voyons ce que la recherche nous dit sur ce sujet.

1.1.1. Les premières années d'université

La classe de première année à l'université est, comme le disent Galley et Droz (1999) « une période de mise en train », « une période d'acclimatation » dans laquelle l'étudiant débutant doit montrer sa capacité à s'affilier (ou non) au monde universitaire. Mais c'est aussi une période où l'on observe des changements, tels des réorientations ou des abandons. Selon Galley et Droz (1999), ces changements sont fréquents pendant les premières semaines des études universitaires et, dans une moindre mesure, durant le premier semestre. C'est pendant ces semaines que l'on assisterait à un taux de « décrochage » élevé, c'est-à-dire un arrêt définitif après quelques semaines de cours, ou une réorientation vers d'autres disciplines de la même faculté ou encore le changement de faculté.

Plusieurs explications sont avancées pour expliquer ce décrochage : la maîtrise du métier d'étudiant, la massification des effectifs, le rapport aux savoirs, à la lecture, à l'écriture, à la pédagogie et à l'étude.

La maîtrise du métier d'étudiant

Tous les auteurs cités jusqu'à maintenant s'accordent sur le fait que la non maîtrise du métier d'étudiant est l'une des causes importantes des échecs et des abandons à l'université. Pour Romainville (2000), une partie des échecs de première année « s'expliquerait par l'incapacité de certains étudiants et étudiantes à comprendre et / ou à montrer aux autres membres de la communauté universitaire ce que représente leur nouveau métier d'étudiant » (p. 55). Cela s'expliquerait aussi par leurs difficultés à comprendre l'habitus universitaire et à s'initier « au langage scientifique des disciplines » (p. 55-56). Dans les premières semaines de ses études, un étudiant peut être à ce point déstabilisé qu'il ne s'imagine pas pouvoir « tenir à l'université » durant quatre ans, voire plus longtemps selon le programme d'études (Galley & Droz 1999). En somme, l'affiliation à l'institution dans toutes ses formes serait l'une des conditions importantes pour un parcours d'études prometteur, même si d'autres

conditions ou facteurs sociaux peuvent perturber un étudiant et l'amener à abandonner ses études malgré leur bon déroulement. Les premières semaines apparaissent ainsi décisives en matière d'affiliation. Comme le souligne Bourdages (2001), si on veut étudier ou comprendre la question des abandons au premier cycle universitaire, il faut considérer de façon primordiale l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant dans son milieu universitaire (y compris ses interactions avec les autres membres de la faculté) et ses attentes vis-à-vis de la communauté universitaire.

La massification des effectifs

Un autre facteur très important qui jouerait dans ce phénomène d'abandon et d'échec à l'université, tient, selon Endrizzi (2010), à la massification des effectifs suite à la démocratisation des universités. Dans le cas de la France, le nombre croissant d'étudiants qui quittent l'université sans diplôme serait tel, selon les statistiques, qu'on en vient à s'interroger sur les bienfaits de cette démocratisation en termes d'enjeux, de modalités et de résultats dans l'enseignement supérieur. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (cité par Endrizzi, 2010), un étudiant sur trois quitterait la filière dans laquelle il s'était inscrit à la fin de la première ou de la deuxième année, certains se réinscrivant dans d'autres filières.

Selon Endrizzi, cette massification est contemporaine à la question de l'échec et/ou de l'abandon en premier cycle, mais aussi responsable de l'hétérogénéité du nouveau public universitaire. Pour Romainville (2000), cette massification est l'évolution la plus marquante de l'enseignement supérieur au cours de la dernière moitié de ce siècle. Et elle transforme l'université. Cette dernière ne serait plus la même que dans les années 60-70. À cette époque, l'université était réservée à un public particulier qu'il nomme « les élites » et elle se voulait indépendante des milieux économiques et industriels. Mais suite au développement croissant des pays, l'université a subi une mutation : rapprochement avec les milieux industriels pour participer au développement de la compétitivité du pays, contrôle de l'État dans sa gestion et son fonctionnement, etc. Et, poursuit Romainville, c'est dans ce contexte général de crise de l'université qu'il faut situer le débat sur l'échec des étudiants, tout en tenant compte que cette démocratisation des universités ouvrant leurs portes à tous les publics, a permis de rompre avec l'injustice sociale qui se faisait auparavant. Cela a entraîné un certain nombre de conséquences négatives mais aussi positives. Sur le plan positif, elle a entraîné un plus grand nombre d'étudiants d'où l'expansion considérable des effectifs, comme on l'a vu. Nombreux sont les bacheliers qui optent maintenant pour l'université comme suite à leurs études. Sur le plan négatif, on observe toutefois un fort taux d'échec et d'abandon. S'il est particulièrement observé au premier cycle, il l'est aussi dans

le cadre des études doctorales. Selon Bourdages (2001), presque la moitié des étudiants qui s'y inscrivent abandonnent, et ce, particulièrement dans les domaines de l'éducation et des sciences humaines. Selon cette auteure, ce phénomène serait aussi présent aux États-Unis depuis le début des années 1960.

Le rapport aux savoirs, à la lecture et à l'écriture

Pour beaucoup d'auteurs, ce phénomène d'échec ou d'abandon ne peut s'expliquer que dans un cadre systémique, mettant en relation plusieurs facteurs. Par exemple, pour Romainville (2000), il faut envisager ce phénomène selon le rapport aux savoirs des étudiants, entre autres le rapport à la lecture, à l'écriture, et la maîtrise de la « langue intellectuelle ». On entend d'ailleurs fréquemment, souligne-t-il, des enseignants qui se plaignent que les étudiants ne lisent pas, qu'ils ont des lacunes en orthographe, en grammaire, etc. Si certains enseignants mettent en cause le faible niveau intellectuel des étudiants, selon Romainville, les études sur le sujet n'indiqueraient qu'un faible taux de corrélation entre les capacités intellectuelles et la réussite à l'université. Rappelant que l'institution ne met rien à la disposition de l'étudiant pour l'aider à maîtriser la « langue intellectuelle », comme si cette maîtrise allait de soi, il souligne que les capacités générales des étudiants ont été surévaluées, qu'on a idéalisé l'étudiant en quelque sorte et que peu d'entre eux réalisent cet idéal. Par capacités générales, Romainville entend entre autres la façon dont l'étudiant traite les savoirs par la lecture qu'il en fait. Selon lui, ce n'est pas que les étudiants ne savent pas lire, mais plutôt qu'ils font preuve d'une insuffisante maîtrise cognitive. Autrement dit, lors de l'analyse des textes, ils ont de la difficulté à se représenter le problème ou la situation-problème en jeu dans ceux-ci, ce qui peut les amener, par exemple, à répondre de manière erronée aux questions d'examen. Ce n'est pas parce qu'ils ne connaissent pas le français, insiste-t-il, mais bien qu'ils sont confrontés à un nouveau rapport au savoir dans lequel ils doivent s'initier aux attitudes épistémologiques qu'ils auront à prendre en compte quand ils liront ou produiront des textes de type universitaire.

Il en serait de même du rapport à l'écriture. Cela ne signifie pas que les étudiants ne savent pas non plus écrire, mais qu'ils n'écrivent pas ce qui est tacitement attendu par l'enseignant. Ainsi, il y a un grand fossé entre ce que l'enseignant attend de l'étudiant, qui n'est pas dit directement (si ce n'est après coup lors de la remise des copies via les remarques qui suivent la note), et ce que ce dernier a compris. En d'autres termes, il y a un manque d'identification des règles du contrat didactique qui régissent implicitement les relations entre l'enseignant et l'étudiant (Romainville, 2000). De ce fait, le nouveau type de discours que l'étudiant rencontre à l'université pourrait être un facteur important conduisant à une mauvaise compréhension. Le niveau des discours académiques dans les

cours, les livres et les articles scientifiques recommandés serait trop élevé pour l'étudiant qui vient de finir ses études secondaires et qui disposerait de peu de temps d'apprentissage pour le comprendre. Ce sont les plus déterminés qui s'en sortent dans les premières années, comme le dit Romainville (2000) : « bon nombre d'étudiants actuels sont encore capables de lire et d'écrire des textes ordinaires mais ils doivent apprendre rapidement, lors de leur entrée à l'université, à maîtriser de nouvelles exigences discursives » (p. 39-40).

L'étude de Louvet et de Prêteur (2003) appuient ces dires de Romainville sur les nouvelles exigences discursives du travail universitaire. L'hypothèse à la source de cette étude est que l'échec universitaire renverrait « à des difficultés majeures en lecture-écriture, et ce à la fois sur le plan des compétences et sur le plan de la fréquence et du type de pratiques » (p. 107). Pour tester celle-ci, les chercheurs ont conduit une enquête auprès de 169 étudiants et étudiantes de première année de psychologie⁶, qu'ils ont répartis en deux groupes selon leurs résultats aux examens universitaires à la fin du premier semestre. Le premier groupe, appelé « groupe échec », comprend 91 étudiants ayant une moyenne générale inférieure à 7 sur 20. Le second groupe, appelé « groupe réussite », comprend 78 étudiants dont la moyenne générale est égale ou supérieure à 7 sur 20.

En vue de saisir leurs pratiques de lecture ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans des activités de lecture-écriture, un premier questionnaire a été soumis à l'ensemble des étudiants. Par la suite, ils ont été soumis à un test de lecture qui consiste à compléter un court texte issu d'un manuel d'introduction à la psychologie dans lequel un mot sur six a été supprimé. Sur 22 mots à insérer, 10 ont été éliminés au niveau de la cotation, car ces mots, selon les auteurs, étaient très faciles à trouver et insuffisamment discriminants. Au final, un score sur douze correspondait au nombre de mots à insérer.

S'agissant des résultats du questionnaire, il ressort que les étudiants en situation d'échec sont environ cinq fois plus nombreux à lire moins de cinq livres par an ; à l'opposé, les étudiants en situation de réussite sont souvent des lecteurs assidus (plus d'un livre par mois) (p. 108). De même, invités à citer trois ouvrages qui leur semblent particulièrement intéressants dans le cadre de leur étude, 85% des étudiants ayant répondu aucun ouvrage sont en situation d'échec, alors que 85% des étudiants ayant cité les trois ouvrages appartiennent au groupe réussite (p. 108-109). Les auteurs notent également que les étudiants en situation d'échec lisent surtout des manuels (p. 109), alors que les étudiants en situation de réussite accordent plus d'importance à des ouvrages d'auteurs, et fréquentent bien plus régulièrement les bibliothèques universitaires que les autres (p. 109).

⁶ Les auteurs précisent qu'il s'agissait de jeunes bacheliers (89% ont entre 18 et 21 ans), et que la grande majorité était des filles (85%).

S'agissant des résultats du test de lecture, les étudiants en situation d'échec ont obtenu en moyenne des notes significativement inférieures à celles des étudiants en situation de réussite (p. 110), ce qui, selon les auteurs, porte à penser « qu'un étudiant qui éprouve des difficultés majeures dans la construction de significations à partir d'un texte écrit est particulièrement exposé au risque d'échec universitaire » (p. 110). Cela les amène aussi à souligner qu'il existe un certain illettrisme universitaire :

Les étudiants en situation d'échec ignorent l'utilité de la lecture dans le cadre de leurs études et semblent vivre l'écrit comme une contrainte imposée par le système d'enseignement. À l'opposé, pour les étudiants qui réussissent, la lecture est plus source de plaisir que de contrainte ; mais ce qui les distingue avant tout des étudiants en situation d'échec, c'est qu'ils conçoivent l'écrit comme outil indispensable aux études supérieures, intimement lié à leur statut d'étudiant. (p. 110)

Toutefois, les auteurs précisent bien que cette analyse est à ses débuts et qu'il faudrait poursuivre les recherches, entre autres auprès d'étudiants inscrits dans d'autres facultés, pour en tirer des résultats probants.

Le rapport à la pédagogie et à l'étude

L'échec universitaire renverrait aussi à des difficultés sur le plan pédagogique. Pour Romainville (2000), l'université serait à l'origine de l'apparition de ces difficultés, car elle confronte l'étudiant à de nouvelles manières de penser, de lire et d'écrire, mais ne propose pas de mesure d'accompagnement pour qu'il s'en sorte. Dans le même sens, Endrizzi (2010) soutient que l'organisation universitaire, dans son caractère implicite, ne facilite pas l'entrée dans le métier d'étudiant et handicape davantage ceux et celles qui sont moins dotés scolairement ou qui ne parviennent pas (ou mal) à en décoder les règles et à en percevoir la cohérence générale.

Une autre dimension qui entre en jeu dans ce phénomène d'échec et d'abandon universitaire est celle du rapport à l'étude, c'est-à-dire le sens que l'étudiant donne à ses études. Pour Endrizzi (2010), explorer cette dimension, plus personnelle, permettrait de comprendre les différents niveaux d'investissement ou de désinvestissement d'un étudiant. Par exemple, selon Dubet et al. (cités par Endrizzi, 2010), il y a deux profils de décrocheurs potentiels, en fonction du sens de l'expérience universitaire des jeunes bacheliers :

D'une part celui qui n'a ni projet, ni vocation, qui s'investit dans la sociabilité étudiante mais désinvestit les études ; d'autre part celui qui n'a ni projet, ni vocation, et n'est pas intégré : il ne parvient pas à construire du sens autour

de cette expérience, il est isolé, sans perspective et sans goût pour les études.
(p. 4)

Cette question du sens fait émerger l'importance qu'ont les études supérieures pour les nouveaux bacheliers. Quelle perception ont-ils de ces études et comment se comportent-ils dans celles-ci? Selon Paivandi (cité par Endrizzi, 2010), les façons des étudiants et étudiantes de se comporter dans leurs études peuvent être décrites selon quatre grandes perspectives:

- une perspective compréhensive dans laquelle l'étudiant privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier du savoir de manière personnalisée ; il répond aux exigences académiques traditionnelles ;
- une perspective minimaliste, dans laquelle l'étudiant se contente d'un investissement minimal pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions ;
- une perspective de performance, dans laquelle l'étudiant est mobilisé pour réussir ses études, acquérir des savoirs et savoir-faire en lien avec le métier et obtenir le diplôme ;
- une perspective de désimplification, dans laquelle l'étudiant est en voie de marginalisation, il se sent exclu ou s'exclut lui-même, sa présence à l'université ne fait pas sens. (p. 9)

Pour Romainville (2000), ce problème du sens s'accroît quand des étudiants choisissent de fréquenter à l'université sous la seule influence de camarades, de parents ou d'enseignants du secondaire. C'est aussi le cas de ceux pour qui l'université est un lieu d'attente, espérant trouver mieux ailleurs dans d'autres institutions ou dans le secteur professionnel. Dans son analyse sur la persistance aux études supérieures, Bourdages (2001) aborde cette question de sens, en soulignant que le sens « n'est pas quelque chose d'inconscient, mais plutôt de sous-jacent ou de caché derrière des motifs apparents ». Elle le définit comme « la direction (l'intentionnalité) et la valeur (c'est-à-dire la signification ou l'importance attribuée à l'expérience) d'un projet à réaliser, et propose deux questions à se poser pour le découvrir, à savoir : « quels sont les buts que je veux atteindre par ce projet et quelle est l'importance ou la signification que j'attribue à cette réalisation ? » (p. 4)⁷.

Toutefois, ce facteur ne pourrait à lui seul expliquer le phénomène d'abandon et d'échec à l'université car, comme le dit encore Bourdages (2001) concernant

⁷ Ainsi, transposé dans le présent essai, on pourrait dire comme Bourdages (2001) que le sens que l'étudiant débutant donne à ses études universitaires pourrait se définir comme la direction et la valeur qu'il attribue à ses études, et qui pourraient être une source de motivation pour réaliser ses projets quelle que soit leur nature.

l'abandon au doctorat particulièrement, les facteurs sont si nombreux et leur combinaison si complexe qu'on n'arrive pas à en établir tous les liens, et on ne sait pas si les raisons invoquées par les étudiants et étudiantes, par le biais des enquêtes et des sondages par questionnaires, sont les causes réelles de leur abandon.

1.1.2. Les études de master

Contrairement à la période d'acclimatation qui marque la première année des études universitaires de premier cycle, l'étudiant qui débute des études de second cycle (par exemple, en première année de master) dispose d'une certaine connaissance de la culture universitaire et de ses codes puisqu'il a obtenu son diplôme de premier cycle. On peut penser que le passage au master ne créera pas chez lui la même déstabilisation ou le même sentiment d'étrangeté que l'on observe au commencement des études universitaires de premier cycle.

S'appuyant sur une étude menée en 1990 à l'Université du Québec à Montréal, Bourdages (2001) souligne que, de 1969 à 1985, environ 50% des étudiants nouvellement inscrits n'ont pas complété leurs études de deuxième ou troisième cycle universitaire. L'abandon des études au second cycle n'est donc pas un fait nouveau, mais, comme on le verra, il ne se vit pas de la même manière qu'au premier cycle.

Selon Gérard (2007), le master est source de nombreux abandons de par sa nouvelle structure formative. Axée explicitement sur la formation à la recherche dans le cas des masters s'étalant sur deux années, cette structure implique encore une fois un nouveau rapport au savoir et à l'enseignant mais aussi un changement de statut : au premier cycle, le bachelier débutant devait passer d'un statut de lycéen au statut d'étudiant, au deuxième cycle, il doit passer du statut d'étudiant à celui d'apprenti chercheur (Gérard, 2007). C'est ce que Gérard nomme la **dimension scientifique** du master. En d'autres termes, au master, il y a un autre métier à apprendre, le métier « d'étudiant masterant ». Cela implique, comme dans le métier d'étudiant débutant, une affiliation aux nouvelles habiletés concernant surtout l'élaboration du mémoire de recherche⁸. Par ailleurs, l'étudiant en master doit prendre la charge de son étude. Il doit planifier lui-même ses cours et son emploi du temps en fonction de son programme de cours, et non plus selon un programme préétabli comme au premier cycle. Il a donc un rôle décisionnel sur sa formation, tout en étant encadré par le « professionnel expérimenté » qu'est le directeur ou la directrice de mémoire. Les lectures sont incontournables tout

⁸ Selon Bourdages (2001), dans le cas du doctorat, la majorité des études recensées avant les années 1990 montrent que c'est au moment de la préparation de la rédaction de la thèse que le plus grand nombre d'étudiants abandonnent (p. 16).

comme l'apprentissage de l'écriture scientifique et de ses règles. Il faut aussi trouver un sujet de recherche parfois dans un délai court et sans lien direct avec ce qu'on a appris antérieurement. L'étudiant de master découvre ainsi ce nouveau rapport au savoir qu'il doit assumer.

Comme on l'a vu concernant les changements pédagogiques dans les premières années universitaires, l'étudiant qui fréquente les études de master doit aussi apprendre à s'organiser tout en apprenant comment il doit le faire sans que cela ne lui soit dit explicitement. D'ailleurs, selon Gérard (2007), le fonctionnement du master relève pour une bonne part de l'implicite, et n'étant pas préparé à cela, l'étudiant tombe dans ce qu'elle appelle un « un défi pédagogique »⁹. Comme au premier cycle, l'étudiant doit apprendre à s'autodiriger, ce que Gérard (2007) nomme la **dimension institutionnelle** du master. Dans son rapport à l'enseignant, l'étudiant découvre une nouvelle relation pédagogique, plus étroite que celle qu'il avait avec l'enseignant du premier cycle. Il se retrouve dans une relation duale plutôt que groupale. Duale, parce qu'il n'a plus une relation distante comme au premier cycle où l'enseignant n'était pas directement lié à lui mais plutôt à la classe dont il faisait partie. Dans les études de master, il en va autrement car l'étudiant travaille avec un enseignant de son choix pour la rédaction de son mémoire, De ce fait, l'étudiant a désormais une relation directe avec l'enseignant pour des raisons d'ordre académique. C'est ce que Gérard (2007) nomme la **dimension relationnelle** du master, qui se traduit par le passage d'un contrat d'enseignement (comme au premier cycle) à un contrat d'accompagnement qui intègre la coopération avec l'enseignant. Si ces trois dimensions (scientifique, institutionnelle et relationnelle) qui caractérisent les études de master sont bien maîtrisées par l'étudiant, il aura le statut « d'étudiant masterant » avec lequel vient celui d'apprenti chercheur.

Ce métier d'étudiant masterant, selon Gremmo et Gérard (2008), pourrait être considéré comme une professionnalisation au sens où l'étudiant apprend à se former à la recherche au contact d'un professionnel. Comme pour le métier d'étudiant, l'apprentissage du métier de masterant implique le passage d'un univers connu (le premier cycle) à un univers inconnu, qui comprend aussi trois phases, selon Gérard (2007). Pour concevoir ces phases, Gérard s'est inspirée des travaux de Van Gennep sur les rites de passage et ceux de Coulon sur les rites d'affiliation. Ainsi, réussir son master avec efficacité et sûreté ou, encore, devenir apprenti chercheur selon cette auteure, suppose de dépasser l'étape de la déstabilisation, puis celle de l'adaptation pour enfin arriver à celle de la

⁹ Bourdages (2001) traite aussi ce défi pédagogique dans le cas du doctorat, qu'elle résume ainsi « comment peut-on à la fois s'entraîner et démontrer qu'on a des habiletés en recherche? » (p. 19).

familiarisation. Franchir ces étapes serait comme accomplir ces « rites de passage » qui permettraient à l'étudiant d'acquiescer son nouveau statut d'apprenti chercheur, puis de chercheur s'il désire continuer jusqu'au doctorat.

La **déstabilisation** renvoie à la phase d'entrée de l'étudiant en master. C'est une période d'instabilité car l'étudiant est novice et cherche des repères, des similitudes avec son ancien métier d'étudiant dans son nouveau rapport au savoir et à l'enseignant. Bien que se situant dans une continuité sur le plan pédagogique et institutionnel, la formation en master diffère de celle qu'il a connue jusque-là. Car en plus des enseignements classiques, selon Gremmo et Gérard (2008), l'étudiant doit produire un travail de recherche individuel qui donne lieu à la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche. Ainsi, de nouveau, les codes et les normes changent, la formation devient plus individuelle que groupale, les modalités formatives sont nouvelles et l'élaboration du mémoire de recherche repose sur des bases pédagogiques différentes, ce qui nécessite donc un nouvel apprentissage. Par manque d'expérience, l'étudiant serait ainsi déstabilisé dès l'entrée au master. De plus, dans cette phase, l'étudiant apprend en même temps qu'il est évalué, c'est-à-dire que ses efforts seront notés en même temps qu'il apprend à s'approprier la structure formative du master.

Le rite de marge de Van Gennep a inspiré à Gérard (2007) la phase de **l'adaptation** comme deuxième étape du cheminement de l'étudiant dans ses études de master. Dans cette étape, pour affronter sa nouvelle classe universitaire, l'étudiant développe certaines stratégies telle que le tâtonnement, la discussion avec ses pairs ou son directeur de mémoire, pour mieux comprendre son nouveau contrat d'accompagnement, mais aussi pour mieux connaître les « clauses négociables et non négociables, les limites de sa direction et compenser les manques éventuels de son accompagnement » (Gérard, 2007, p. 6). C'est aussi la période dans laquelle l'étudiant apprend à s'autodiriger et à s'imprégner des stratégies du « métier de masterant », telle celle qui consiste à se donner à fond dans la rédaction de son mémoire, sans savoir au préalable tout ce que l'on aura à dépenser. Puis viendra l'évaluation de l'effort ou encore la satisfaction de l'effort. Toutefois, pour Gérard (2007), dans le cadre du master, le métier de masterant n'est pas un nouvel apprentissage en tant que tel. Elle y voit plutôt une évolution du métier d'étudiant en métier de masterant. De plus, la nécessité d'investissement dans la rédaction de mémoire est une condition incontournable pour l'étudiant, sous peine de tomber dans l'échec ou l'abandon.

La dernière étape est celle de la **familiarisation**. Elle correspond au rite d'agrégation de Gennep et au temps d'affiliation de Coulon. Dans cette phase, l'étudiant devient membre à part entière de la nouvelle communauté. Il est

parvenu à s'approprier les outils institutionnels et intellectuels indispensables à la maîtrise de son métier de masterant, tels la connaissance des attentes et le rôle de son directeur ou de sa directrice. Il sait décoder ce qui est dit de manière explicite dans cette nouvelle relation duale, alors que dans son nouveau rapport au savoir, il est passé de l'hétérodirection à l'autodirection. C'est dans cette phase qu'il acquiert un nouveau statut : il n'est plus simple étudiant, mais apprenti chercheur par l'obtention de son diplôme. Ainsi, cette étape marque à la fois la fin de l'apprentissage et la fin du contrat d'accompagnement. Gérard (2007) la voit à la fois comme un processus et comme un état.

Comme on l'a vu dans la section portant sur les premières années de l'université, les travaux de Gérard (2007) et de Gremmo et Gérard (2008) font ressortir que, d'un cycle universitaire à l'autre, les étudiants et étudiantes sont confrontés à des changements auxquels ils sont peu préparés. Et cela pourrait entraîner pour ceux qui n'arrivent pas à s'affilier ou à se familiariser, comme le dit Gérard (2007), à des abandons ou encore à des échecs répétés. Comme l'étudiant de première année non-affilié abandonne ou échoue aux examens, car ne parvenant pas à maîtriser son métier d'étudiant durant les premiers mois de son entrée, l'étudiant de master non familiarisé ne parviendra pas à intégrer ce nouveau cycle d'études sans la maîtrise de son métier de masterant.

Cette non maîtrise du métier de masterant a-t-elle pu jouer dans l'abandon des études de master de certains de mes condisciples? Notons cependant une distinction importante : dans les travaux de Gremmo et Gérard (2008) liés au master, il s'agit d'un master recherche (avec mémoire), alors que celui de notre formation est professionnel (avec essai). Notons aussi qu'à la différence de plusieurs des études évoquées ici, ce master était destiné à des enseignants et enseignantes en fonction et qui donc poursuivaient leurs études à temps partiel. Cet aspect pourrait avoir contribué aux départs en question. En effet, selon Endrizzi (2010), les étudiants à temps plein ont de meilleures chances de réussite dans leurs études. De plus, souligne-t-elle, si travailler pendant les études peut être bénéfique en termes d'insertion professionnelle, cela constitue aussi un facteur de risque « si la charge horaire est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de 6 mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. En fait, s'il y a **concurrence entre l'activité rémunérée et les études**, souligne-t-elle, le risque d'échec est plus grand » (p. 8). Est-ce le cas des enseignants et enseignantes qui ont abandonné leurs études de master?

1.2. Éléments conceptuels

Comme on l'a vu, persister, abandonner ou échouer aux études supérieures est

un phénomène complexe. La massification de l'enseignement supérieur peut être en cause, comme on l'a vu, mais aussi la gestion par l'étudiant de son nouveau métier, le sens qu'il donne à ses études, sa méconnaissance des codes, le manque d'encadrement institutionnel, etc.

Pour explorer les raisons qui auraient amené plusieurs de mes condisciples enseignants et enseignantes à abandonner leurs études de deuxième cycle, la question du sens m'a paru très intéressante, étant donné notamment l'hétérogénéité du groupe d'étudiants et étudiantes inscrits à ces études. Certains détenaient un diplôme universitaire de premier cycle, d'autres de deuxième cycle, d'autres encore détenaient un diplôme de CAPES et étaient des enseignants en fonction. Ces derniers étaient les plus nombreux : sur 30 inscrits, 22 étaient en effet des professionnels et 8 des étudiants. Ils ont aussi été plus nombreux à abandonner leurs études (à la fin de la formation, on comptait 5 étudiants et 7 professionnels).

Pour cadrer cette question du sens, je me suis inspirée des travaux de Bourdages (2001) sur la persistance au doctorat, des travaux traitant du métier d'étudiant évoqués plus haut et que je ne reprendrai pas ici et, finalement, des travaux de Woods (1977) sur les stratégies de survie dans un contexte vu comme « menaçant ». En transposant ces emprunts dans le contexte qui m'intéresse ici, j'ai pris des libertés avec les travaux d'origine. Par exemple, réaliser un essai n'a pas la même ampleur ni les mêmes enjeux que la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse de doctorat. De même, les « stratégies de survie » repérées par Woods font référence à celles d'enseignants et enseignantes dans le cadre scolaire, alors que je les transpose dans le cadre universitaire et à partir du point de vue des étudiants et étudiantes (j'inclus aussi les enseignants inscrits).

1.2.1. La persistance au doctorat

Bourdages (2001) conçoit l'expérience doctorale comme : « l'une des aventures intellectuelles et émotives les plus exigeantes pour quiconque doit à la fois consacrer du temps et de l'énergie au reste de la vie quotidienne » (p. 2). Ayant été elle-même parmi les sujets de sa propre étude, elle dit que c'est en produisant un récit sur cette expérience et en l'analysant qu'elle en est venue à poser la question du sens de l'expérience doctorale en relation avec la persistance dans ce cycle, malgré les difficultés rencontrées. Elle fait aussi ressortir la singularité de la réalisation d'une recherche doctorale, au sens où celle-ci comporte l'obligation de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine. De ce fait, cette réalisation devient aussi une recherche sur soi, sur ses capacités à faire une telle chose. Elle dit ainsi avoir observé autour d'elle des personnes qui vivaient le

même doute qu'elle face à leur volonté et à leur capacité de terminer la formation.

La recherche [que cette réalisation] exige va bien au-delà du seul objet de connaissance, elle est à la fois une recherche sur soi à cause de l'engagement de la personne dans toutes ses dimensions et du contexte initiatique dans lequel s'inscrit le doctorat dont l'aboutissement se concrétise au moment de la soutenance de la thèse. (Ibid., p. 2)

D'où la question du sens qu'elle pose car, malgré ces doutes et les difficultés, ces personnes ont persisté, et persister, comme elle dit, « signifie durer, continuer malgré les obstacles » (Ibid., p. 3) et mener à terme son projet¹⁰. En d'autres termes, celui ou celle qui s'engage dans cette réalisation a sûrement une raison ou un objectif auquel il s'attache solidement et qui le soutient dans cette expérience.

Dans sa recherche, Bourdages (Ibid.) avance l'hypothèse que cette persistance est liée au sens de l'expérience doctorale dans la vie de l'étudiant ou de l'étudiante. Autrement dit, la direction et la valeur qu'il attribue à ce projet, la direction renvoyant au but à atteindre et la valeur à la signification ou l'importance attribuée au projet de doctorat. Comme elle le dit, ce projet peut changer en fonction des difficultés ou des incidents rencontrés en chemin. De plus, il est unique pour chaque personne et il peut y avoir plusieurs sens à un projet dans la vie d'un individu. Ce sont ces préoccupations et hypothèses qui l'ont amenée à se demander pourquoi, dans une même formation dans laquelle, en principe, les étudiants et étudiantes sont confrontés aux mêmes difficultés, certains y parviennent et d'autres non.

Comme on vient de le voir, l'intérêt de chaque étudiant envers son projet varie au cours de ses études. Bourdages écrit à ce propos que, dans son expérience personnelle, des thèmes de recherche ont perdu leur sens ou encore leur valeur au fur et à mesure qu'elle les analysait, ce qui l'a amenée à se questionner profondément sur le sens qu'elle accordait à ce projet doctoral. Les récits qu'elle a recueillis sur le sujet auprès de ses collègues qui ont persisté et réalisé leur

¹⁰ Selon Bourdages (2001) la plupart des études sur la persistance au doctorat définissent les étudiants persistants comme étant ceux qui ont terminé et obtenu leur diplôme, et les non persistants comme ceux qui se sont retirés officiellement du programme avant d'avoir obtenu leur diplôme (p. 12). Berelson (cité par Bourdages, Ibid.) nomme cette catégorie d'étudiants ayant terminé toutes les étapes de leur programme sauf la rédaction de la thèse les 'ABD' qui signifie « all but dissertation » (p. 16). C'est un groupe, selon Bourdages (2001), qui pose problème aux universités et aux candidats eux-mêmes, puisque les énergies, les efforts et l'argent investis sont énormes pour se rendre à cette étape du doctorat.

doctorat, lui ont permis de déceler une certaine constante, à savoir que ce projet était au centre de leur vie : « C'était leur préoccupation première, on le constatait à l'intensité avec laquelle ils en parlaient (que ce soit dans l'enthousiasme ou l'écœurement), et c'était l'activité autour de laquelle était organisé tout le reste de leur vie » (Ibid., p. 36).

Pour aborder cette question de la persistance, Bourdages a examiné des théories de la motivation, entre autres celle de Frankl sur la volonté de sens¹¹. Pour lui, on ne peut définir le sens de la vie d'une manière générale. Le sens est unique et varie d'une personne à une autre et d'une situation à une autre. Il n'est jamais défini une fois pour toutes, et évolue tout au long de notre vie. Selon Frankl, cette recherche de sens dans sa vie suppose la conscience qu'il définit comme étant la capacité intuitive de l'humain à découvrir le sens d'une situation (p. 38). Ainsi, dans une situation donnée, que ce soit un projet ou un événement, lorsqu'on connaît ce pour quoi on le fait, et qu'on s'y accroche malgré les difficultés rencontrées, c'est que cette situation a trouvé un sens dans notre vie et c'est ce sens qui explique la persévérance, la constance ou encore la persistance de l'individu face à cette situation. D'où ce propos de Nietzsche cité par Bourdages (2001) : « Celui qui sait pourquoi il vit supportera à peu près n'importe quelle façon de vivre » (p. 130) ou encore celui de Frankl également cité par Bourdages (2001) : « si l'on connaît le « pourquoi » de cette vie, on pourra supporter tous les « comment » auxquels nous serons soumis » (p. 153).

En transposant cette théorie au projet de doctorat, il a semblé évident à Bourdages (2001) que les personnes qui décident de s'y engager, ne le font pas par hasard et qu'il y aurait un cheminement qui prépare la personne à vivre cette expérience ou ce projet sans qu'elle en soit toujours consciente (p. 39). Dans les récits qu'elle a recueillis auprès de six doctorants¹², il ressort que la découverte du sens de l'expérience doctorale relève surtout de l'accomplissement, de la réalisation (création) d'une œuvre, l'une des façons de trouver un sens selon Frankl. Cet accomplissement prend différents sens. Bourdages évoque ainsi: « la réalisation ou l'accomplissement de soi, le besoin de relever un défi et de se confronter à soi-même, la volonté d'exceller dans un domaine de connaissances,

¹¹ Médecin, philosophe et psychiatre, un des précurseur de la psychologie humaniste existentialiste, fondateur de la logothérapie. C'est une psychothérapie fondée sur la volonté de trouver un sens à la vie.

¹² Ce sont trois hommes et trois femmes âgés de 33 à 54 ans (trois sont professionnels, dont un travailleur autonome, et trois sont des professeurs d'universités) ; la moitié a des enfants. Ils sont inscrits depuis au moins trois ans à un programme de doctorat en éducation ou en sciences humaines et en sont à l'étape de la rédaction de la thèse. Le récit de chacun des sujets a été recueilli par des extraits du texte écrit par le sujet lui-même et par des propos recueillis lors des entretiens. Chaque récit a été l'objet d'une analyse conjointe avec chacun des sujets.

la consolidation de son identité, le besoin de reconnaissance sociale et professionnelle, l'amélioration de son sentiment de compétence, le respect d'un engagement personnel, etc. » (p. 4).

En somme, Bourdages (2001) propose une manière d'éclairer la persistance au doctorat comme suit : « On persiste dans un projet de doctorat dans la mesure où l'on peut construire pour soi le sens de cette expérience dans notre vie. La persistance étant définie comme le fait de continuer malgré les obstacles (les difficultés) » (p. 156). Elle ajoute que trouver le sens permet de prendre une distance par rapport à soi et peut amener une certaine émancipation par rapport à ses déterminants personnels et sociaux, ce qui peut engendrer une grande autonomie (p. 160).

Cependant, si je reviens à la population qui m'intéresse dans cet essai, peut-on trouver une autonomie dans une formation dans laquelle concilier étude et activités professionnelles n'est pas évident, même si ce projet a un sens pour les personnes concernées? Comment parvenir tout au long de cette formation à gérer les tensions ? Ces questions mettent en relation la question de survie en lien avec le sens de notre expérience en master du point de vue des persévérants. D'où le concept de « stratégies de survie » que j'ai emprunté à Woods (1977).

1.2.2. Les stratégies de survie

Comme on l'a vu avec Gremmo et Gérard (2008), entrer dans le monde des études de master peut donner lieu à une déstabilisation sur le plan intellectuel et sur le plan relationnel (rapport au savoir, à l'écrit, au professeur ou à la professeure, à l'évaluation, etc.). Cette déstabilisation peut entraîner des difficultés telles qu'on en vient à se retrouver en situation de survie et à développer des stratégies pour y faire face ou, encore, pour durer dans ce nouveau métier de masterant. C'est après la lecture d'un texte de Woods (1977), qui nous a été distribué lors d'un cours, que cette idée de stratégies de survie m'a semblé intéressante pour jeter un regard sur la persistance dans ces études ou leur abandon.

Par stratégies de survie, Woods (1977) fait référence aux conduites développées par des enseignants et enseignantes pour sauver leur identité professionnelle lorsqu'elle est menacée par des situations professionnelles difficiles. Ils doivent alors rapidement composer avec ces situations et faire montre d'un savoir-faire qui traduirait leur compétence en tant que 'bon enseignant' : « [Les stratégies de survie sont des] montages adaptatifs par lequel les enseignants 'pris au piège' d'un métier de plus en plus ingrat s'efforcent de 'sauver les apparences' et d'échapper à la destruction de leur identité » (p. 137). Ces stratégies seraient

ainsi mises en œuvre par rapport à certains incidents critiques que l'enseignant ou l'enseignante rencontre dans la salle de classe, dans lesquels il se sent 'pris au piège' et qui demande une certaine improvisation pour s'en sortir et maintenir sa compétence. Ainsi, échapper à une difficulté ou à une menace et, en même temps, atteindre un but, peuvent donner lieu à la mise en place d'une stratégie. Selon Woods (1977), les enseignants développent de telles stratégies lorsqu'ils se trouvent dans des situations dans lesquelles la démarche pédagogique est inefficace, impuissante, telles les classes difficiles ou les cas de violence dans l'école, etc., mais qui demandent à ce qu'ils agissent en tant que professionnels de l'éducation. L'enseignant ou l'enseignante doit alors maîtriser l'incident tout en maintenant la situation d'enseignement et faire preuve non seulement de sa capacité à tenir une classe, mais aussi de sa capacité à contrôler et donc à traiter avec succès les incidents qui perturbent sa tranquillité, qui peuvent même menacer sa carrière, son potentiel professionnel, personnel et social, comme le précise Woods (Ibid.) :

Ce qui est en danger ce ne sont pas seulement sa santé physique, mentale et nerveuse, et son bien-être, mais c'est aussi la poursuite de sa vie professionnelle, ses perspectives d'avenir, son identité professionnelle, sa façon de vivre, son statut, son estime de soi, tout cela qui est le produit d'un processus cumulatif d'investissement. (p. 357)

Lors de sa recherche qui s'est étalée sur 12 mois dans une école secondaire moderne, rurale et mixte, Woods (1977) a décelé huit types de stratégies de survie mises en place par les enseignants qu'il a observés : des stratégies de domination (humiliation, intimidation des élèves), des stratégies de négociation (donnant-donnant), des stratégies de socialisation (« domestiquer » le comportement des élèves), de fraternisation, d'occupation, d'installation de rites et de routines, d'absence et de détachement et, finalement, la stratégie qui justifie les autres stratégies et qui consiste à neutraliser mentalement le problème de la survie par la rhétorique ou le rire.

Ces stratégies sont situées, c'est-à-dire spécifiques au métier d'enseignant ou d'enseignante. Toutefois, comme je l'ai indiqué, leur transposition aux études de master m'a semblé utile pour éclairer la persistance dans ces études ou, au contraire, leur abandon. Autrement dit, les enseignants et enseignantes en fonction qui ont continué ou abandonné leurs études, ont-ils mis en œuvre des stratégies qui peuvent s'apparenter à celles observées par Woods (1977) ?

1.3. En guise de conclusion

On a vu dans ce chapitre que le phénomène de l'échec et /ou de l'abandon dans les études supérieures est un sujet d'actualité, c'est-à-dire qui « dérange », comme le dit Perrenoud (cité par Romainville, 2000, p. 17). On a aussi vu que, pour plusieurs auteurs, c'est un phénomène qui s'explique dans un cadre systémique mettant en relation plusieurs facteurs.

Dans le cas des études de master, on a vu avec Gremmo et Gérard (2008) que l'entrée dans celles-ci peut être comprise comme l'entrée dans une communauté scientifique dont les codes semblent étrangers. La relation avec le directeur ou la directrice de mémoire et le travail de rédaction même du mémoire sont des nouveautés qui sont à la source de nombreux abandons au master. Toutefois, si on s'inscrit à un programme de master, c'est qu'il y a un intérêt ou un sens que l'on accorde à cette formation, et qu'on s'est préparé du moins mentalement à le faire. Devant les difficultés liées à cette formation, ou des incidents survenus lors de la formation, abandonner reviendrait, selon Bourdages (2001), à avoir perdu le sens de cette formation.

On a vu avec Woods (1977) que devant des incidents critiques, on peut développer des stratégies dites de 'survie' pour neutraliser le danger, ou pour contourner la difficulté que posent ces incidents. De même, pour Gérard (2007), devant le nouveau contrat d'accompagnement qui représente souvent une difficulté d'adaptation pour l'étudiant débutant en master, celui-ci développe aussi certaines stratégies telles que le tâtonnement et la discussion avec ses pairs ou son directeur de mémoire, pour s'adapter. En somme, développer des stratégies pour composer avec le métier de masterant, y durer ou y survivre, serait une manière de pratiquer ce métier.

Comme je l'ai déjà indiqué, j'ai pris des libertés avec les cadres théoriques évoqués. Par exemple, par rapport au cadre de Woods (1977), c'est l'élève au lieu de l'enseignant qui se trouverait, dans le contexte de mon étude, 'pris au piège' devant des incidents pouvant menacer son identité ; en effet, c'est en qualité d'étudiant et d'étudiante inscrits à des études de master que les enseignants et enseignantes en fonction ont dû, le cas échéant, faire face à ce genre d'incidents. En ce sens, les huit stratégies définies par Woods (1977) ne cadrent pas nécessairement avec mon étude. C'est pourquoi le concept de stratégies de survie fonctionne dans cet essai de façon exploratoire. Il permet d'approcher la question de l'abandon et de la persistance autrement que dans des seuls termes psychologiques.

Dans le chapitre qui suit, je présente le contexte de l'étude que j'ai mené auprès de quatre enseignants et enseignantes en exercice, afin d'obtenir leurs points de

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais
vue sur les éventuelles stratégies qu'ils ont mises en œuvre, de même que le sens accordé à la formation ayant contribué à leur persévérance ou à l'abandon de leurs études.

Chapitre 2 - Le contexte méthodologie de l'enquête

Ce chapitre présente le cadre de l'enquête que j'ai menée en vue d'obtenir le point de vue des personnes concernées sur leur persistance dans les études de master ou, au contraire, leur abandon. Cette enquête doit être vue comme une première descente sur le terrain et non pas comme une enquête en bonne et due forme. Elle tient plutôt du coup de sonde, si on peut dire, d'où le choix d'un petit échantillon contrasté (abandon versus persistance) et d'éléments d'analyse restreints.

Dans la première section, je précise quelques éléments du contexte de formation. Dans la deuxième section, je présente la population enquêtée et le protocole d'entrevue. Dans la troisième et dernière section, je présente des éléments d'analyse.

2.1. Le contexte de formation

Le programme de master en sciences de l'éducation fréquenté par les participants et participantes à cette enquête, avait pour but de contribuer au développement professionnel et réflexif d'enseignants et enseignantes en exercice comme en formation. Il visait aussi à les initier au monde de la recherche en vue d'éclairer autrement les problèmes rencontrés en milieu scolaire, tel l'échec massif qui marque l'école gabonaise (Demba, 2012), ou l'intégration de nouveaux éléments dans les programmes d'enseignement, telle l'éducation à la citoyenneté. Chaque cours de ce programme a été donné sous la forme de séminaire, d'une quarantaine d'heures durant trois semaines. La procédure d'inscription à cette formation a été relativement simple. L'offre a été lancée publiquement, les postulants ont déposé les dossiers d'inscription, et ce n'est qu'après étude de dossiers que 30 candidats et candidates ont été retenus pour cette formation qui s'est étalée sur trois ans. Initialement, cette formation était destinée aux enseignants et enseignantes de carrière. Mais la possibilité a été donnée aussi aux étudiants et étudiantes diplômés des universités.

Au départ, comme je l'ai indiqué dans l'introduction, les enseignants et enseignantes en fonction devaient être dégagés de leur tâche d'enseignement (dispensation des cours et autres). Ce ne fut pas le cas, ce qui a grandement compliqué pour plusieurs leur participation aux séminaires qui se déroulaient en même temps que l'année scolaire. On peut penser que pour eux cette formation a été vécue sous un mode intensif, et marquée par des contraintes pouvant influencer sur leur participation.

2.2. La population et l'outil d'enquête

L'échantillon choisi pour ce travail est composé de quatre étudiants et étudiantes gabonais dont la moyenne d'âge est de 46 ans. Ils sont tous des enseignants et enseignantes en fonction au secondaire :

- une enseignante des sciences de la vie et de la terre, âgée de 48 ans, détentrice d'un diplôme d'inspecteur pédagogique et cumulant 13 ans d'expérience professionnelle au secondaire ;
- un enseignant de mathématiques, âgé de 46 ans, détenteur d'un diplôme de CAPES en mathématiques et cumulant 13 ans d'expérience professionnelle au secondaire ;
- un enseignant de sciences économiques, âgé de 48 ans, détenteur d'un diplôme de CAPES en économie et cumulant 13 ans d'expérience professionnelle au secondaire ;
- une enseignante de français, âgée de 42 ans, détentrice d'un diplôme de CAPES en français et cumulant 7 ans d'expérience professionnelle au secondaire.

L'enseignant de mathématiques et l'enseignante de français ont abandonné les études de master au milieu de la formation, c'est-à-dire environ deux ans après le début de la formation, alors que l'enseignante des sciences de la vie et de la terre et l'enseignant des sciences économiques les ont poursuivies. Je les ai interrogés à tour de rôle au moment qui leur convenait en fonction de leur temps libre.

Si l'on s'en tient à la définition de l'échantillon de Pires (cité par Savoie-Zajc, 2007), à savoir « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (p. 100), cet échantillon, malgré sa taille, peut se révéler pertinent pour le propos de mon étude, soit jeter un premier regard sur quelques-uns des cas de persistance ou d'abandon des études en question.

Comme outil d'enquête, j'ai retenu l'entretien individuel. Il s'agit d'une méthode de collecte de données qui est très utilisée par les chercheurs en sciences sociales et humaines qui s'intéressent à la perspective des acteurs dans l'analyse de leurs conduites. Comme le formulent Poupart et al. (1997), l'entretien « a été vu, et l'est toujours comme un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités » (p. 175). Il serait indispensable, poursuivent ces auteurs, « non seulement comme méthode pour appréhender l'expérience des autres, mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux même confèrent à leurs actions » (Ibid.). C'est aussi le point de

vue de Demazière (2008) :

[L'entretien est] la méthode par excellence pour saisir les expériences vécues et les savoirs (interprétatifs, symboliques, affectifs, etc.) que mobilisent des membres de telle ou telle collectivité, par exemple : les travailleurs exerçant la même activité professionnelle, les militants participant au même collectif d'engagement, les individus occupant une même position dans l'espace social, les membres d'un groupe traversant la même épreuve, affrontant le même événement, effectuant les mêmes activités pratiques, etc. (p. 15)

En m'appuyant sur ces définitions de l'entretien, le choix de cet outil m'a paru approprié pour explorer le point de vue des sujets sur leurs conduites de persistance ou d'abandon, d'autant plus, comme le dit Demazière (2008), que ce sont des travailleurs exerçant la même activité professionnelle (enseignants et enseignantes), membres d'un groupe traversant la même épreuve (master), affrontant des événements ou incidents critiques possiblement similaires.

J'ai élaboré un protocole d'entretien invitant individuellement chacune de ces personnes à décrire la situation telle qu'elles l'ont vécue, l'importance accordée à la formation et les stratégies développées si c'est le cas. Le protocole comporte quatre grandes questions. Deux d'entre elles comportent des sous-questions permettant de clarifier la question, lorsque la réponse n'allait pas dans le sens de mes attentes. L'ordre des questions a été établi sous forme d'entonnoir, partant du général pour aboutir au particulier, afin de saisir le sens singulier que ces personnes donnent éventuellement à leurs actions et la façon dont ils vivent leur situation.

La première question a invité les répondants et répondantes à raconter brièvement, comment ils sont devenus enseignants et enseignantes : « **Pouvez-vous raconter brièvement votre choix pour la profession enseignante ?** ».

La deuxième s'est intéressée à leur projet de formation dans le programme de master des sciences de l'éducation, autrement dit le sens accordé à cette formation : « **Qu'est-ce qui vous a amené à vous inscrire à ce programme de master ?** ».

La troisième s'est appuyée implicitement sur les incidents critiques survenus lors de la formation en les invitant à raconter brièvement aussi le déroulement de la formation : « **Comment, de votre point de vue, s'est déroulée la formation ?** ». Cette question comportait une question complémentaire : « **Avez-vous rencontré des difficultés pendant la formation ? Si oui, lesquelles ?** ».

La quatrième question les invitait à raconter comment ils en étaient venus à abandonner ou à persister (« ***Pourquoi avoir abandonné ou persisté dans cette formation ?*** »). Afin de voir s'il y a eu développement de stratégies, elle comportait une sous-question: « ***Avez-vous développé des stratégies pour persévérer malgré les difficultés rencontrées ?*** ».

Chaque entretien, d'une durée d'environ 30 minutes, a été enregistré. Comme j'étais moi-même membre de cette formation, il a pris l'allure d'une conversation. Je n'ai pas eu l'impression qu'un problème de distance sociale et de domination ait été présent et qu'il y ait eu, comme le formule Demazière (2008), une asymétrie des rôles dans l'entretien comme lorsque « L'interviewer et l'interviewé occupent des positions systématiquement différenciées dans l'espace social » (p. 17-18), l'interviewer étant vu comme supérieur à l'interviewé. Toutefois, selon Demazière (2008), lorsqu'on connaît socialement et/ou personnellement l'interviewer, cela comporte aussi des risques. Un rapport de classe, précise-t-il, peut jouer en défaveur de l'interviewer et rendre les données recueillies peu fiables. Je n'ai pas l'impression que ce fut le cas.

2.3. Les éléments d'analyse

Pour analyser les données recueillies au cours des entretiens, j'ai opté pour une analyse thématique. Pour chaque question, j'ai d'abord précisé, en fonction des éléments de conceptualisation présentés au chapitre précédent, les attentes suivantes :

- La première question était une entrée en matière. Je m'attendais à ce que soit évoqué le désir personnel de devenir enseignant ou enseignant, ce qui pourrait me donner une idée sur l'attachement à la profession et, par conséquent, éclairer les actions ou stratégies de survie lors des incidents critiques.
- Pour la deuxième question, je m'attendais aux différents sens identifiés par Bourdages (2001) et qui m'ont paru aussi valables dans le cas des études master, à savoir : la réalisation ou l'accomplissement de soi, la volonté d'exceller dans un domaine de connaissance, l'amélioration de son sentiment de compétence, et le respect d'un engagement personnel. Je m'attendais aussi à ce que soit évoquée l'amélioration de leurs conditions de travail, plus précisément sur le plan financier.
- Pour la troisième question, je m'attendais à ce qu'ils parlent des incidents survenus au cours de la formation.
- Pour la quatrième question, je n'avais pas listé des stratégies particulières,

mais peut-être parleraient-ils du rapport aux études, du rapport au savoir, de la perte de sens, du manque d'engagement, de la valeur de la formation, etc.

En regroupant les propos obtenus, selon leurs convergences et leurs divergences, j'ai obtenu les trois thématiques suivantes :

- La valeur de la formation sur le plan professionnel et sur le plan intellectuel.
- L'abandon et persistance comme montages adaptatifs au maintien de son identité dans la communauté soit étudiante, soit professionnelle.
- La confrontation à une 'culture académique' nouvelle.

Chapitre 3 - L'analyse

Comme je l'ai indiqué dans l'introduction, cette analyse est une illustration des propos recueillis lors des différents entretiens. Ces propos sont rapportés intégralement tout au long de l'analyse qui est présentée suivant les trois thématiques retenues, soit : la valeur de la formation sur les plans professionnel et intellectuel ; l'abandon et la persistance comme montages adaptatifs au maintien de l'identité dans la communauté (soit étudiante, soit professionnelle) ; et, enfin, la confrontation à une nouvelle culture académique.

3.1. La valeur de la formation sur le plan professionnel et intellectuel

Cette section repose principalement sur l'analyse des questions 1 et 2 qui avaient pour objectif d'explorer l'attachement à la profession d'enseignant en lien avec l'importance accordée à la formation. À la question 1 («Pouvez-vous raconter brièvement votre choix pour la profession enseignante ? »), tous les sujets ont exprimé une volonté d'être enseignant ou enseignante. La profession a été désirée et selon plusieurs raisons qui se ressemblent. Par exemple, F.A. évoque des raisons liées à l'aspect relationnel, raisons que partage F.P. qui ajoute l'aspect disciplinaire.

J'ai voulu être enseignante parce que j'aime le contact humain, j'aime être en contact avec les autres, échanger les points de vue avec les autres, et non être emprisonnée dans un bureau. (F.A)¹³

Oh ! Parce que j'aime les jeunes, les adolescents, j'aime être avec eux et surtout les aider dans leur éducation. Je sais combien de fois c'est difficile pour nous, parents, à ce stade de la vie. Aussi, j'ai aimé la discipline des SVT (sciences de la vie et de la terre), parce que j'aime la nature et j'aime bien transmettre ce que je sais d'elle. (F.P)

Comme cette dernière, H.A. évoque des raisons disciplinaires et, semble-t-il, patriotiques, alors que pour H.P., enseigner, c'est une histoire de famille.

J'ai choisi d'être prof de maths, parce que c'est utile dans la formation de l'homme. La mathématique apprend la rigueur dans le raisonnement, et donc on a moins de chance d'être mené en bateau... Et puis, c'est aussi pour servir mon pays. (H.A)

¹³ Pour indiquer les références des propos des sujets, j'ai opté pour ce qui suit: F.A = enseignante ayant abandonné sa formation. F.P = enseignante ayant persisté dans la formation. H.A = enseignant ayant abandonné sa formation. H.P = enseignant ayant persisté dans sa formation.

Si je peux le dire, c'est par héritage familial. Mon père était enseignant, le petit frère de mon père, presque dans toute la famille on retrouvait des enseignants surtout du primaire. Mais moi, le choix m'est venu quand j'étais à l'université, je voulais avoir le doctorat, mais j'ai connu certaines difficultés... (H.P)

En ce qui concerne la question 2 (« Qu'est-ce qui vous a amené à vous inscrire à ce programme de master ? »), il ressort que la formation a été vue comme une occasion pour évoluer dans ce métier, et acquérir un nouveau statut dans l'enseignement et dans la pratique enseignante. Mais aussi, comme l'a identifié Bourdages (2001), cette formation permettrait d'améliorer leur sentiment de compétence, d'accomplir un projet de formation antérieur, comme le besoin de relever un défi et de se confronter à soi-même, surtout chez les hommes:

Oh ! Après 10 ans d'enseignement, je me devais de faire le point. Je veux faire un doctorat et avoir un pied dans la formation des formateurs. (H.A)

Ce master est venu à point nommé pour réaliser mon projet d'étude que j'avais depuis l'université. Il me permet d'atteindre mes objectifs à savoir obtenir mon doctorat en sciences économiques, et me sortir de la routine de l'enseignement secondaire. En fait, je me sens renaître dans cette formation. (H.P)

Ces propos rejoignent ceux de Droz et Galley (1999) concernant les professionnels qui reviennent à l'université pour « donner à leur existence une nouvelle direction ». Selon ces auteurs, débiter ou reprendre des études universitaires sur le tard semble répondre chez les sujets de leur étude à un besoin d'ouverture, de réalisation de soi mais aussi de dépassement par rapport à une situation professionnelle antérieure : « C'est 'vouloir faire quelque chose d'autre' qui prédomine, de chercher une motivation dans l'exercice d'une activité intellectuelle » (Ibid., p. 45).

Alors que pour H.A et H.P, le sens accordé à cette formation paraît en lien avec un avancement professionnel, pour F.A et F.P, ce sens tiendrait plus d'un perfectionnement professionnel. Elles voient ainsi dans cette formation une sorte de mise à niveau, un plus dans les savoirs, pour reprendre Bourdages (2001), cette formation leur donnant l'occasion de parfaire leurs compétences pédagogiques, ce que souligne aussi H.A :

Je me suis inscrite à ce programme parce que je veux apprendre à

mieux enseigner, à mieux comprendre les programmes et les méthodes. Les différents modules de la formation qui étaient proposés sur l'affiche m'ont intéressée. (F.P)

J'ai eu, au fil du temps, un petit « souci pédagogique », alors j'ai voulu enrichir mes connaissances. (F.A)

J'aimerais aussi acquérir des nouveaux savoirs, surtout sur le plan pédagogique, les mathématiques ne changent pas vraiment c'est la manière de l'enseigner qui évolue. (H.A)

Selon Bourgeois et Nizet (1999), cette valeur de la formation sur le plan intellectuel peut constituer un mobile pour persister dans les études. En effet, selon eux, l'engagement du sujet dans une action de formation est en principe lié à un désir de changement sur le plan des connaissances. Les propos des trois enseignants précités évoquent un mobile similaire. Toutefois, ce dernier ne semble pas suffisant car deux de ces trois enseignants ont abandonné leurs études de master, un peu comme si ce mobile n'avait pas été suffisant pour les maintenir dans le projet malgré la valeur qu'ils y voyaient.

3.2. L'abandon et la persistance comme montages adaptatifs

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, persister dans une formation signifie poursuivre son projet de formation jusqu'à la fin et gérer, tout au long du parcours, les difficultés et incidents rencontrés (cognitifs, affectifs et autres) (Bourdages, 2001). Pour les sujets interrogés par Droz et Galley (1999), l'abandon des études, volontaire ou non, lié à un échec ou non, peut signifier au regard d'une idéologie de la réussite sociale et d'une valorisation de l'activité professionnelle, se marginaliser, ne pas se conformer au modèle dominant, c'est-à-dire prendre le risque d'une non-reconnaissance sociale. Cela peut donner lieu à des sentiments variés (méséstime de soi, colère à l'égard de l'institution qui sélectionne ses étudiants) et impliquer la fin d'un projet personnel et d'une ambition sociale. En fait, l'abandon des études peut être perçu par la personne qui abandonne comme témoignant qu'elle n'a pas pu se maintenir face aux difficultés ou incidents rencontrés. Ainsi, la gestion des difficultés ou des incidents serait en cause dans l'abandon des études comme dans le fait d'y persister.

À la question 3 (« Comment, de votre point de vue, s'est déroulée la formation ? Avez-vous rencontré des difficultés pendant la formation ? Si oui, lesquelles ? »), trois sujets sur quatre ont mentionné avoir rencontré des difficultés. Chez les enseignants, les principales difficultés ont trait à la charge de travail qui était très grande et surtout difficile à gérer pendant les séminaires de formation :

Très bien, les séminaires étaient très enrichissants. On nous donnait la parole comme si c'est nous qui faisons le cours. On avait le droit de commenter les textes et d'échanger avec les autres, et on faisait des comptes rendus qui donnaient droit à des reprises lorsqu'il y avait des manquements, les profs étaient très ouverts et disponibles, c'était nouveau, mais formidable dans l'ensemble.

[À la question complémentaire] Pas vraiment, mais je dois reconnaître que la charge du travail était énorme. Il fallait faire les travaux du master en même temps que les cours, c'était quand même épuisant. (H.A)

Oh ! La formation était bonne dans l'ensemble, malgré le temps pour nous les enseignants qui était court. Il fallait aller au lycée le matin et revenir pour le master en après-midi, ce qui fait qu'on jonglait sur notre emploi du temps, c'était fatigant.

[À la question complémentaire] La grosse difficulté était de gérer le professionnel et le master, surtout vers la fin des trimestres. Ce n'était pas facile. (H.P.)

Chez les enseignantes, les principales difficultés ont trait aussi à la charge du travail. Mais comme cette charge se double de la charge de travail familiale, elles ont davantage rencontré de difficultés avec la gestion du temps.

La formation était très nice ! Les profs étaient sympas, les cours étaient originaux, j'ai aimé le forum des savoirs, le dernier module sur les TIC. On nous a appris à respecter le savoir savant des autres, à négocier le sens, à faire des consensus. C'était vraiment génial.

[À la question complémentaire] Oh oui ! Comme incident, à notre niveau, on a eu un problème, c'est notre non-mise en stage par le ministère pour cette formation. Ce qui nous a causé de trop fortes occupations par rapport à l'enseignement. Surtout nous les femmes, en plus de cela, il faut gérer le foyer, les enfants qu'on doit aller déposer et reprendre à l'école, ça a été une grosse difficulté pour nous. (F.P)

Pour moi, la formation s'est bien déroulée. Les modules en dehors de l'épistémologie étaient très intéressants. Les profs aussi étaient très sympas, j'ai apprécié le cours sur l'évaluation, ça m'a permis de voir autrement ma façon de corriger les copies et d'introduire aussi l'évaluation formative dans ma pratique.

[À la question complémentaire] Oh ! (silence) le rythme de travail était trop accéléré, le premier cours avec ses reprises à n'en plus finir a causé beaucoup de décrochage. (F.A)

On peut constater qu'il y a bien eu des difficultés pendant cette formation, aussi bien chez les sujets ayant abandonné, comme chez ceux ayant persisté. Plusieurs difficultés énoncées convergent vers celle attendue, soit la non prise en compte de la formation par le ministère de tutelle, et donc pas de mise en stage, ce qui a entraîné un véritable problème dans la gestion du temps d'étude et du travail professionnel. D'autres évoquent la difficile entrée dans la culture académique que représentent les études de master, notamment le nouveau rapport à l'évaluation que ces études impliquent. Toutefois, le coût financier excessif de la formation n'a été mentionné par aucun sujet. Cette situation ne semble pas avoir été très déstabilisante pour eux, malgré les fortes réactions qu'elle a entraînées lors de son annonce par la Direction de l'Institut où se tenait la formation.

Pourtant, selon Endrizzi (2010), la question du financement des études entre en ligne de compte dans les inégalités de réussite. Les inégalités économiques seraient les plus discriminantes en matière de réussite dans l'enseignement supérieur, par rapport aux inégalités sociales. La réussite serait ainsi fortement influencée par les possibilités financières des familles. Dans la présente étude, le financement de cette formation, bien qu'il était quand même inégal mais compréhensible (600 000 FCFA pour les enseignants et 300 000 FCFA pour les étudiants) ne semble pas avoir joué dans les abandons.

Par contre, la question du temps à consacrer aux études a été soulignée par les quatre sujets. Cette situation a été vécue comme un stress et aurait suscité chez ces derniers une remise en cause de la formation. Selon Endrizzi (2010), travailler pendant les études est un facteur de risque d'échec, entre autres parce qu'il peut y avoir « une concurrence entre l'activité rémunérée et les études » (p. 8) et que cela cause un problème dans la gestion du temps. Les enseignants et enseignantes de la présente étude ont pris ce risque qui a mené certains à l'échec ou au décrochage de la formation. Par ailleurs, comme l'a évoqué une enseignante, s'ajoutait à cette gestion celle de la vie familiale.

Selon Alava et Romainville (2001), cette gestion du temps est capitale dans le déroulement des études. C'est l'une des premières sources de difficultés à l'université, les étudiants et étudiantes se trouvant souvent en conflit entre les activités de loisirs et les activités d'études. Droz et Galley (1999) voient aussi dans la gestion du temps, une difficulté à s'organiser de la part de l'étudiant, à l'exemple de l'étudiant qui reprend des études à temps partiel parallèlement à une activité professionnelle à plein temps. Ils relèvent qu'il « est indispensable de s'aménager le temps nécessaire à un travail régulier et que, parfois, il faut 'concilier des existences parallèles' : la vie professionnelle, la vie familiale et les études, tout en tentant de trouver encore du temps pour quelques loisirs » (p. 69).

Les réponses à la question 4 en disent un peu plus sur les abandons et les persistances (« Pourquoi avoir abandonné ou persisté dans cette formation ? Avez-vous développé des stratégies pour persévérer malgré les difficultés rencontrées ? Si oui, lesquelles ? »). Examinons d'abord les propos des deux sujets qui ont abandonné puis de ceux qui ont persévéré.

J'ai abandonné par ambition. Vu mes compétences au cours de cette formation, j'ai été sollicité pour continuer dans un projet doctoral. Mais l'institution ne m'a pas soutenu dans mes démarches. Je n'ai pas pu obtenir une bourse, c'était trop de gymnastique et sans aide j'ai laissé tomber. (H.A)

Ce n'est pas de manière délibérée que j'ai abandonné le master. J'ai eu un problème de santé que tout le monde connaît. Avec cette méningite, je ne pouvais ni lire, ni réfléchir pendant longtemps, et connaissant le rythme de travail au master, je ne pouvais pas tenir. Même au niveau du travail je suis limitée. Donc... cas de force majeure... mais je compte reprendre ma formation, il ne me reste pas beaucoup de modules à valider, à la prochaine vague j'y serai. (F.A)

Dans ces propos, on peut déjà voir que ce n'est pas nécessairement la perte du sens de la formation ou un manque d'engagement qui a conduit ces sujets à l'abandon du master. Ce serait plutôt un rapport aux études qui aurait été affecté par des incidents critiques, à savoir la maladie et un projet doctoral qui n'a pas abouti. Ces incidents n'ont pas été favorables à la poursuite de leur étude.

On pourrait penser, à la suite de Endrizzi (2010), que ces sujets sont des décrocheurs de type particulier au sens où ils ont opté comme stratégie de survie pour leur maintien dans leur profession, l'abandon du programme de master. C'est aussi dans une perspective similaire que l'on pourrait voir dans ces abandons, à la suite de Woods (1977), non pas les huit stratégies de survie qu'il a énumérées, mais la définition générale qu'il en donne, à savoir des montages adaptatifs devant une situation difficile où on se sent « pris au piège » et qui peut menacer son identité. En somme, ils étaient pris au piège par la maladie ou l'invitation -- qui ne s'est pas réalisée -- à poursuivre directement au doctorat, et devant ces difficultés, abandonner a été une action réfléchie pour se sortir de la situation. C'est un moyen de s'adapter à la situation et d'agir en conséquence. Ce n'est pas un abandon souhaité mais contre leur gré. Comme le diraient Droz et Galley (1999), ils ne sont pas victimes d'échecs mais plutôt d'incidents critiques.

Selon les propos de ceux qui ont persisté, il semble que c'est le sens de la formation qui a conduit à la poursuite de ce projet de master, malgré les

difficultés rencontrées :

Je veux avoir mon master et, en plus, il m'ouvre la porte du PH.D. Je veux réaliser mon projet de formation et cette formation m'en donne l'occasion, donc je dois y aller jusqu'au bout.

[À la question complémentaire] Je me suis fait violence. (H.P)

J'ai persisté dans cette formation, parce qu'elle a un caractère réflexif. J'ai appris à respecter l'autre dans sa différence, respecter son analyse, et aussi pour avoir le diplôme et m'épanouir intellectuellement. Elle m'a aussi appris des nouvelles méthodes d'apprentissage, et les reprises des travaux qui ont été une nouveauté pour nous. Et que peut-être j'introduirais lors de mes corrections de devoirs.

[À la question complémentaire] Euh... pas vraiment... j'ai compris l'importance, alors je m'accroche ! (F.P)

L'hypothèse de Bourdages (2001), selon laquelle la persistance est liée au sens de cette expérience dans notre vie (p. 3), semble pertinente aux dires de ces sujets. Cette formation est tellement importante à leurs yeux que l'abandonner serait, comme dirait Bourdages, un manque à gagner dans leur vie professionnelle, pouvant entraîner la culpabilité et le regret. Par ailleurs, tout comme elle voit l'expérience doctorale comme « l'une des aventures intellectuelles et émotives les plus exigeantes pour quiconque doit à la fois consacrer du temps et de l'énergie au reste de la vie quotidienne. » (p. 2), l'expérience en master a été aussi exigeante dans son déroulement et a demandé de la part des étudiants et étudiantes une partie de leur temps de travail professionnel mais aussi de leur vie quotidienne. Ce problème de gestion de temps a été souligné par tous les inscrits à ces études de master. Mais, pour les deux enseignants précités, cette formation semble avoir eu un tel sens qu'ils ont persisté dans cette formation. Ainsi, l'enseignant a vu dans le master l'occasion de réaliser son projet personnel et professionnel. De même, l'enseignante a vu dans le master l'occasion de s'épanouir intellectuellement comme elle le désirait. Selon Romainville (2000), le projet personnel et professionnel de l'étudiant est une source de mobilisation importante qui se construit avant et indépendamment de la situation de formation, et qui lui permet « d'avalier n'importe quelle pilule, de survivre à n'importe quelle méthode pédagogique » (p. 52) ou, pour reprendre les termes de Woods (1977), de surmonter les incidents critiques.

En ce sens, la persistance de cet enseignant et de cette enseignante peut être vue comme un montage adaptatif qui s'apparente à la stratégie d'investissement dont parlent Cacouault et

Oeuvrard (1995) : « à chaque étape du cursus scolaire, les familles ou les élèves font un choix, s'engagent dans une stratégie d'investissement. L'individu oriente sa décision à partir de l'analyse qu'il fait du bénéfice escompté et des coûts anticipés » (p. 57).

En somme, pour ces enseignants, persister semble avoir pris la forme du processus de 'sacrifice' et 'd'investissement' dont parle Woods (1977, p. 272) et qui permet de maintenir son engagement dans la formation. Sacrifice, parce qu'il y a certaines choses qui ne correspondent pas aux exigences de la communauté dans laquelle on s'insère et qu'il faudra abandonner ; c'est le prix à payer, dit Woods. Mais aussi investissement, parce qu'il y a un but à atteindre, dans le présent cas, la réalisation d'un projet personnel et professionnel et la possibilité d'un épanouissement intellectuel. En somme, plus les acteurs voient leurs projets s'actualiser, plus ils s'engageraient et persisteraient.

3.3. La confrontation à une culture académique nouvelle

Pour l'ensemble des étudiants et étudiantes inscrits à ces études de master, diplômés des universités ou enseignants et enseignantes en exercice, le sens de ce master n'était pas évident. Nous avons été confrontés à une culture académique pour laquelle nous n'étions pas préparés¹⁴. Les professeurs et professeures nous parlaient de nouveaux courants de pensée, la forme des cours était différente ainsi que les évaluations (des reprises des travaux, etc.). En fait, la déstabilisation dont parle Gérard (2007) comme première étape à franchir dans les études de master s'est fait ressentir dès notre entrée dans ces études, surtout sur le plan du rapport au savoir. Comme le dit Coulon (2005), nous devons apprendre ou réapprendre le « métier d'étudiant » afin de passer du statut d'étudiant à celui d'apprenti-chercheur ou de masterant.

Ce changement n'a pas eu la même ampleur pour tous les étudiants inscrits. Pour certains venus des universités, le choc a semblé moins grand, même s'il y a bien eu un choc tant la pédagogie était nouvelle. Pour d'autres, le choc a semblé plus prononcé. Par exemple, dans ce nouveau rapport au savoir, les enseignantes et enseignants en exercice devaient sans cesse naviguer entre leur statut professionnel et leur statut d'étudiant, selon, de plus, les exigences d'un programme nord-américain. De ce fait, certaines choses ou certaines conduites ne correspondaient pas, comme on l'a vu plus haut, aux exigences de cette organisation sociale, de cette nouvelle culture académique qui valorisait les discours argumentés, une forme d'écriture particulière, en plus d'initier à la recherche.

¹⁴ C'est dans ce sens que Avala et Romainville (2001) insistent pour attirer l'attention des nouveaux

Cette remarque de l'enseignante ayant abandonné le programme (« les reprises à n'en plus finir », F.A) illustre bien le nouveau rapport au savoir qu'ils devaient, comme leurs condisciples, apprendre à maîtriser. Habités à être évalués une fois et à évaluer les élèves une seule fois sur un même travail, les enseignants et enseignantes, comme d'ailleurs plusieurs des étudiants et étudiantes issus des universités, se sont sentis déphasés. Pourquoi reprendre les travaux ?

Cette situation renvoie aussi au rapport à l'écrit et révèle un problème d'adaptation entre les pratiques d'écriture et de lecture et les normes universitaires. Selon Alava et Romainville (2001), le problème est important car les étudiants et étudiantes auront de la difficulté à comprendre les postures épistémologiques et les enjeux des textes académiques qui sont pourtant indispensables à leur compréhension. Pour plusieurs des enseignants et enseignantes, cette formation en master signifiait le retour aux livres d'auteur. Comme chaque cours s'accompagnait d'un recueil de textes souvent imposant, il fallait prendre du temps pour lire et rédiger des comptes rendus. Mais comment, surtout dans le cas des enseignants et enseignantes en exercice, concilier le temps pour la lecture et la recherche et le temps pour le travail ? Tout comme les étudiants et étudiantes issus des universités, ils devaient s'autodiriger. Cet aspect d'autodirection dans les études de master est un facteur de réussite, selon Gremmo et Gérard (2008). Il implique entre autres choses, comme on l'a vu, de découvrir les codes, les implicites des contenus des cours et des attentes des professeurs et professeures.

Cette nouvelle culture académique a donc constitué pour l'ensemble des étudiants et étudiantes inscrits à cette formation une rupture avec les modalités de formation qui leur étaient familières. Toutefois, le problème de temps s'est imposé de façon beaucoup plus marquée pour les enseignants et enseignantes puisqu'ils étaient toujours en exercice pendant la formation. Ils devaient en même temps faire cours dans le cadre professionnel et suivre le cours dans le cadre du master. Pour F.P et H.P, la gestion du temps devenait comme une compétence en plus de celle déployée en classe. Ce qui leur a permis de s'adapter à ce programme malgré les difficultés. Par contre, pour F.A et H.A, cette gestion du temps n'a pas été à l'origine de leur départ, ni la nouvelle culture académique, même si elle a été très surprenante. Les causes étaient d'une manière globale socio-économiques (la maladie et le manque de soutien dans la démarche administrative).

Conclusion

Selon Gremmo et Gérard (2008, p. 59), les études de master impliquent deux enjeux majeurs : l'initiation à la recherche par la recherche et l'élaboration du mémoire de recherche, ou de l'essai dans le présent cas, qui implique des modalités formatives souvent nouvelles pour l'étudiant.

L'exploration que j'ai menée dans cet essai auprès d'enseignants en exercice ayant abandonné ou au contraire persisté dans les études de master met en relief qu'en plus de la familiarisation avec ces nouvelles modalités formatives, la question du sens de la formation, le métier d'étudiant, les incidents critiques pouvaient affecter l'engagement dans ces études et donner lieu à différentes stratégies pour y faire face. J'en suis arrivée dans cette exploration à comprendre ces phénomènes d'abandon et de persistance non pas du point de vue social, c'est-à-dire les considérer comme des phénomènes sociaux, mais plutôt comme des stratégies individuelles, qui ont permis à nos sujets de résoudre une situation complexe qui demandait une décision de leur part.

Par là, on peut voir également l'intérêt de prendre en compte le point de vue des acteurs concernés lorsqu'on veut éclairer un phénomène, même partiellement comme je l'ai fait, à l'exemple de l'échec et ou l'abandon des études supérieures ainsi que la persistance. Comme le disent Cacouault et Oeuvarard (1995), dans tous les domaines, les acteurs font des choix et ont de « bonnes raisons » d'avoir agi de telle ou telle façon (p. 75), comme j'espère l'avoir montré dans cet essai.

Selon Bourdages (2001), l'étape de rédaction est une étape où un nombre important d'étudiants abandonnent (p. 16). À la lumière de plusieurs des auteurs cités dans cet essai, on peut penser que celui ou celle qui persévère a appris son métier de masterant, s'est accroché, comme a dit F.P., entre autres au sens accordé à ces études et à ce qu'elles permettent (« une mise à niveau ») ou permettront (des études de doctorat). On peut aussi penser que celui ou celle qui persévère, comme F.P. et H.P., s'est adapté au nouveau contrat d'accompagnement (dual) que représente la rédaction d'un essai. Toutefois, pour ceux qui ont abandonné, cet abandon à ce programme pourrait se lire comme une sorte de renonciation involontaire et non pas comme une difficulté dans l'apprentissage du métier de masterant. Ainsi, on pourrait penser que cette formation en master a permis à nos enseignants et enseignantes persévérants comme décrocheurs, d'entrer dans cette nouvelle communauté scientifique qui, selon leurs dires, serait bénéfique pour leur profil intellectuel.

Références

- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Amvane, G. (2010). Les études supérieures au Gabon : Les nouvelles universités. http://archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2010/02/11/1935951_les-etudes-superieures-au-gabon-les-nouvelles-universites.html. Consulté le 14 octobre 2013.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat* (édition revue et augmentée). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Cacouault, M. et Oeuvarard, O. (1995). Les analyses des inégalités sociales de scolarisation. *Sociologie de l'éducation* (p. 50-62). Paris : La Découverte.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction, négociations, contre interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35.
- Demba, J.J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 224-246. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Consulté le 14 octobre 2013.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59, 1-23.
- Fave-Bonnet, M-F. et Clerc, N. (2001). Des « héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Gaboneco (2010). L'applicabilité du LMD crée des étincelles à l'UOB. http://www.gaboneco.com/nouvelles_africaines_16845.html. Consulté le 14 octobre 2013.

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais

Galley, F. et Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Gérard, L. (2007). Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la relation pédagogique de direction de mémoire. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 1-9.

Gremmo, M.-J. et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs. Jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.

Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefour de l'éducation*, 2(16), 32-55.

Louvet, É. et Prêteur, Y. (2003). L'illettrisme, un facteur explicatif de l'échec universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, 105- 114.

Mignot, A. (2002). *Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon*.
http://www.refer.ga/IMG/pdf/Rapport_Gabon.pdf. Consulté 14 octobre 2013.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (dir.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, hors-série, 5, 99- 111.

Woods, P. (1977/1997). Les stratégies de survie des enseignants (J. M. de Ricolfis et J.-C. Forquin, trad.). In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 351-376). Paris : De Boeck et Larcier.