

Paix-Travail-Patrie

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION**

**SECTION DES ÉLÈVES CONSEILLERS
D'ORIENTATION**

Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**HIGHER TEACHERS'
COLLEGE TRAINING**

**DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION**

**GUIDANCE AND COUNSELLING
STUDENTS SECTION**

**LES FACTEURS MOTIVATIONNELS ET LA
PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE CHEZ LES FILLES
MÈRES EN SITUATION DE FORMATION
PROFESSIONNELLE A L'ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE YAOUNDÉ.**

*Mémoire rédigé et présenté publiquement en vue de l'obtention du
diplôme de Conseiller Principal d'Orientation*

(DIP.C.O)

NDJENG Jocelyne Laurence

Master en Gouvernance et Action Publique

Sous la supervision de:

MBEDE Raymond

Professeur émérite

Année 2015-2016

A

NDJENG SONG JONATHAN EVANS, MON PRECIEUX FILS.

SOMMAIRE

DEDICACE	1
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	3
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	5
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	14
2.1.DEFINITION DES CONCEPTS CLES	14
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	25
2.3 THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	35
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES	41
2.5 DEFINITIONS DES VARIABLES ET INDICATEURS	42
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	47
3.1. LES TYPE DE RECHERCHE	47
3.2. DEFINITION DE LA POPULATION	47

3.2. DEFINITIONS DE L'ECHANTILLON D'ETUDE.....	48
3.3. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES.....	50
3.4. LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES.....	52
3.5. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	56
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE ..	61
4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES CAS ETUDIÉS.....	61
4.2. PRÉSENTATION THEMATIQUE DES RÉSULTATS.....	67
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES	89
5.1. RAPPELS DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES.....	89
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	93
5.3. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	99
CONCLUSION GENERALE	105
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	109
TABLES DES MATIERES	112
ANNEXES	115

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail qui n'est rien de moins qu'un cheminement intensif et un apprentissage vers une rigueur intellectuelle enrichissante et formatrice, nous tenons à remercier tout particulièrement les personnes qui nous ont entouré, supporté et dirigé tout au

long de cette longue et rigoureuse route. Pr. émérite MBEDE Raymond, notre patient et disponible superviseur, pour ses observations académiques permanentes sur la problématique abordée dans ce travail.

Nous tenons bien sûr et surtout à adresser un grand merci à l'ensemble des filles-mères, qui ont accepté de partager un peu d'elles-mêmes en participant à cette étude.

Un grand merci également aux enseignants et Conseillers d'Orientation sans qui nous n'aurons pas pu mener à bien cette étude, qui nous ont apporté leur aide, leur expérience et qui nous ont aussi et surtout permis de travailler avec ces filles-mères.

Nous adressons également des remerciements à l'ensemble de nos camarades de la 55^e promotion de l'École Normale de Yaoundé pour les moments passés durant ces deux années de formation, et pour l'aide apportée de près ou de loin.

- La famille NDJENG II, trouve ici notre gratitude pour tout le soutien qui nous a permis de ne pas perdre espoir en ponctuant ces mois de travail de rappels à l'ordre, d'encouragements et de sourires.
- Nos parents Mme Njeng II Marie, M.Njeng II Simon Pierre et Mme NDEBY Jeanine pour leur regard protecteur.
- Notre égérie M. Mbgwa pour qui la réelle existence n'a de sens que dans la production intellectuelle.
- A mon frère Ndjeng Song Edgard Henry, et à ma sœur Ndjeng Song Grace qui n'ont fait que m'épauler pendant mes deux années de formation.
- Nos amis méritent ici une part entière de notre reconnaissance notamment Ngo Ndeby Mandela, Njonwouet Jean Louis Ngoguem Souop Riter et Tanga Natacha qui nous ont toujours encouragé et appuyé sans jamais revendiquer le temps qu'ils partageaient avec ce mémoire.

À vous tous, merci du fond du cœur de votre soutien.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: <i>tableau synoptique</i>	44
--	----

Tableau 2 : récapitulatif des sujets de l'étude retenus.....	54
Tableau 3 : récapitulatif du nombre d'entretiens effectués	55
Tableau 4 : Grille d'analyse des données et d'observation	60
Tableau 5 : récapitulatif des faits saillants	86

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES

C.O :	Conseiller d'Orientation.
ENS :	Ecole Normale Supérieure
JFM :	Jeune Filles-Mères
SFP :	Situation de Formation Professionnelle
DIPCO :	Diplôme de Conseillers d'Orientation
TAD :	Théorie de l'Autodétermination



RESUME

Cette recherche répond à la question suivante : quels sont les mécanismes motivationnels qui déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de

formation professionnelle ? Nous avons fait le constat que l'entrée dans une grande école est un avantage social dans notre environnement compte tenu des conditions socio-économiques difficiles. Lorsque les jeunes filles y accèdent quelques temps après, elles conçoivent durant la formation, or, comme le dit Charbonneau (2003), « *choisir d'avoir un enfant à cet âge c'est presque assurément faire le choix d'une vie compliquée* ». Les jeunes filles évoluent dans une réalité différente et souvent parsemée d'embûches.

Malgré cette situation, cela n'empêche pas que le niveau de performances scolaire des étudiantes de l'ENS reste élevé, bien qu'elles soient dans un état de fille enceinte ou de fille mère en situation de formation professionnelle. L'objectif de cette étude est de déterminer les mécanismes motivationnels qui sont à la base de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle, dans le but de comprendre les grossesses et les naissances alors qu'elles sont en situation de formation professionnelle. L'échantillon de cette étude est constitué de cinq filles dont quatre ayant accouché au moment de la formation et une enceinte pendant la formation. La phase post-adolescente est celle où les sujets disposent d'une certaine maturité, bien qu'étant jeunes. Les entretiens dirigés ont été passé individuellement et par la suite, la transcription des verbatim, des analyses thématiques ont été menées. De ces analyses il ressort que les filles mères persévèrent à l'école pour se sentir autonomes mettant ainsi en marge les autres besoins fondamentaux de la persévérance scolaire à savoir le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Autrement dit, il se dégage des observations et des discours des jeunes filles interrogées qu'elles manifestent fortement le besoin d'autonomie qui est lié à leur volonté de se sentir responsable et indépendante à la sortie de leur formation. Ce besoin d'autonomie dans leur situation est nourri par le fait qu'elles sont conscientes qu'elles ne sont plus comme les autres qui n'ont pas encore eu des naissances, qui n'ont pas enfantés. En d'autres termes elles sont conscientes qu'elles peuvent procréer et ont donc la preuve de leur fécondité et qu'à la fin elles auront un diplôme qui va déboucher sur un travail.

Mots-clés : parentalité – persévérance scolaire – motivation - facteurs motivationnels- Ecole Normale Supérieure comme institution de formation professionnelle- filles-mères.

ABSTRACT

This research answers the following question: what are the motivating mechanisms

which determine school perseverance in the unmarried mothers in situation of vocational training? We made the report that the entry in a large school is a social advantage in our environment taking into account the difficult socio-economic conditions. When the girls reach a few times it afterwards, they conceive during the formation, but, like Charbonneau (2003) says it, "*to choose to have a child at this age is almost undoubtedly to make the choice of a complicated life*". The girls evolve/move in a reality different and often strewn with obstacles.

In spite of that does not prevent that the school level of performances of the coeds of the ENS remains high, although they are in a state of pregnant girl or girl mother in situation of vocational training. The objective of this study is to determine the motivating mechanisms which are at the base of the school perseverance of the unmarried mothers in situation of vocational training, with an aim of including/understanding the pregnancies and the births whereas they are in situation of vocational training. The sample of this study consists of five girls including four having been confined at the time of the formation and an enclosure during the formation. The ages vary 20 years to 28 years considered as one period post-teenager and where the subjects have a certain maturity, although being young people. The directed talks were passed individually and following the transcription of the verbatim, of the analyses sets of themes were carried out. From these analyses it comes out that the girls mothers persevere at the school to feel autonomous thus putting in margin the other fundamental needs for school perseverance to know the need for competence and the need for social membership. In other words, it is released from the observations and the speeches of the questioned girls whom they strongly express the need for autonomy which is related to their will to feel responsible and independent at the exit of their formation. This need for autonomy in their situation is nourished by the fact that they are conscious that they are not any more like the others which did not have yet births, which did not give birth to. In other words they are conscious that they can procreate and thus have the proof of their fruitfulness and that at the end they will have a diploma which will lead to a work.

Key words: parentally - school perseverance - motivation - motivating factors - Higher Teacher training school like institution of vocational training unmarried mothers

INTRODUCTION GENERALE

L'Ecole Normale Supérieure, créée par Décret N°61/186 du 30 septembre 1961, et par Décret N°88/1328 du 28 septembre 1988 portant organisation du régime des études et statuts de l'ENS signés du Président de la République, a pour mission de former des professeurs de l'enseignement général, de l'enseignement normal et des Conseillers d'Orientation. Ces cadres, après avoir reçu une formation intellectuelle prestigieuse, se doivent à leur tour de transmettre ces savoirs, savoir-faire et savoir-être aux personnes requises. Pour faire partie de cette crème de l'intelligentsia, il faut être reconnues médicalement et physiquement apte à la fonction publique et à l'exercice de la fonction enseignante.

Cependant, il vous est sans doute déjà arrivé de croiser au sein du campus de l'ENS, une fille enceinte et cela a suscité en vous certaines questions en ce qui leurs motivations ou les conséquences sur le déroulement de sa formation, car accéder au statut de mère confère une gravité nouvelle à la mesure des responsabilités que comporte ce nouveau rôle. La grossesse et la maternité sont des périodes de vulnérabilité (précarité) physique et psychique qui entraînent toujours modifications évolutives ou non et temporelles selon la personnalité de la mère et en fonction du cadre et du degré d'évolution du fœtus. Cependant elles ne représentent en rien un handicap pour la réussite scolaire parce que n'étant en fait que des états, et non des obstacles. De ce fait, on ne pourrait donc pas comprendre pourquoi les filles mères en situation de formation professionnelle ne pourraient pas développer des mécanismes pour persévérer à l'école. Cette conjugaison scolarité/parent implique donc de développer de nouveaux mécanismes pour persévérer à l'école, dans le but d'obtenir son diplôme tout en remplissant les besoins de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie qui sont les facteurs clés de la persévérance scolaire des filles en situation de formation professionnelle à l'ENS.

Les circonstances socioéconomiques semblent jouer un rôle majeur dans le taux de grossesse et de maternité chez les filles mères. La littérature sociologique relative aux facteurs motivationnels a largement abordé l'influence des aspects culturels, économiques et psychologiques ainsi que les facteurs explicatifs. En ce qui concerne le Cameroun, la majorité des jeunes filles est concernée par ce phénomène de grossesse. Parmi ces filles, il y en a qui sont dans la scolarisation et principalement dans des écoles de formation où on constate une croissance du nombre de grossesses et de maternité chez celles-ci au cours de leur formation.

Cependant, faire un enfant dans une école de formation, est la résultante d'un choix conscient de la part de la jeune fille ou de son entourage, et un risque lourd de conséquences vu le cortège de problèmes qui accompagne souvent la grossesse et la maternité, et la charge du travail à effectuer pendant la formation. Si il n'existe pas de corrélation directe entre la parentalité de ces jeunes filles et leur scolarité, être parent en cours de formation apparaîtrait comme un handicap à la poursuite de ses études et dans l'objectif de l'acquisition d'un diplôme. Hors, les filles en situation de formation poursuivent leurs études et semblent même très déterminées à achever leur parcours scolaire ayant obtenu leur diplôme. On se poserait des questions multiples : qu'est-ce qui motive ces jeunes filles à poursuivre leurs études malgré la survenance de ces événements souvent considérés comme traumatisants lorsqu'on est encore en cours de formation même professionnelle soit-elle ? Quels mécanismes développent ces jeunes filles ? Y aurait-il un élément conducteur entre leur entrée dans la parentalité et leur scolarité ?

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes appesantie sur les mécanismes motivationnels des filles mères et leur persévérance scolaire pendant la formation professionnelle à l'ENS de l'Université de Yaoundé I d'où le titre : «les facteurs motivationnels et la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle». Pour cela, ce travail de mémoire de DIPCO tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions à base des tendances dégagées par les résultats des enquêtes. Il sera organisé en cinq chapitres répartis comme suit : Le premier sera consacré à la problématique de l'étude ; le deuxième fera l'état des travaux et dressera les grandes théories ; le troisième chapitre s'attardera sur la collecte des données sur le terrain. Le quatrième chapitre rapportera et fera l'analyse des résultats issus des entretiens ; le cinquième fera une interprétation ainsi que des suggestions ; en conclusion, nous dresserons le bilan de cette étude réalisée en une période de deux ans, période pendant laquelle nous avons reçu notre formation dans cette institution.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre s'attarde sur la problématique centrale au cœur de l'étude. Pour y parvenir, nous traitons d'un ensemble de préoccupations susceptibles d'apporter un éclairage sur la question classique de la persévérance scolaire chez les filles-mères. Dans cette optique, une fresque du contexte de l'étude permet d'avoir un aperçu des réalités dans l'univers de ce phénomène au Cameroun. La position du problème dans cet élan vient édifier sur les aspects qui constituent la problématique mise en œuvre, notamment les questions et objectifs de l'étude. Comme prolongement, à ces deux premiers points, le chapitre précise l'intérêt et la délimitation empirique et théorique du domaine de l'étude.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le décrochage ou l'abandon scolaire des filles-mères est un problème manifeste qui interpelle tous les systèmes éducatifs qui ont l'objectif de scolariser de manière qualitative toutes les couches sociales. De manière générale, le taux élevé et persistant du décrochage scolaire ces derniers temps a révélé que chaque année 17,4% des élèves ne terminent pas le parcours du primaire, ils abandonnent, décrochent ou présentent de faibles performances et 28% des élèves redoublent chaque année (Siakeu, 2010). Cet état de chose se poursuit au secondaire et à l'université avec des conséquences désastreuses sur le chômage au Cameroun. A côté de cette question liée au décrochage scolaire, celle concernant la scolarité des filles-mères au Cameroun n'est pas la moindre et est d'ailleurs devenue un phénomène de société qui connaît une constante évolution, (Bowe 2007). Ce phénomène de mères adolescentes gangrène aussi le milieu éducatif. Selon une enquête du Réseau des Tantines sur une année scolaire, 48 cas de grossesses ont été recensés dans 16 écoles primaires, 43 grossesses dans sept établissements d'enseignement secondaire, une situation donc l'ampleur aujourd'hui est phénoménale. Ce phénomène de filles-mères est également très visible dans les grandes écoles de formation.

Parce qu'elle est porteuse d'avenir, pour la société, la jeunesse fait l'objet de préoccupations particulières tant sur le plan familial, social, scolaire que professionnel. Cependant la dégradation globale de la situation socioéconomique observée ces derniers

temps qui a conduit à l'amplification des inquiétudes, alimentant de ce fait le débat de l'individualisation des parcours, de l'injonction sociale, de l'autonomisation et l'incitation au développement des capacités personnelles, a transformé considérablement, au cours du dernier demi-siècle, la vie des mineurs et des jeunes majeurs au sein de leur environnement.

La problématique de la grossesse et de la parentalité des élèves et étudiantes suscite une multitude de questions. Pourquoi les jeunes femmes non mariées tombent-elles enceintes ? Dans quelle circonstance conjugale et relationnelle cela se produit-il ? Qu'est-ce qui influencent ces jeunes filles-mères à vouloir devenir mère ? Et finalement, comment chacun des partenaires est impliqué par l'événement et par la décision ultime d'avoir un enfant ? Jusqu'à ce jour, plusieurs chercheurs ont étudié le phénomène de la maternité des filles étant encore en formation (Patience Nkolo Asse et Vandelin Mgbwa 2015, deuxième semestre) et de la paternité adolescente. Si certaines de ces recherches se concentrent surtout sur les facteurs psychologiques et physiques, d'autres sont plutôt tournées sur les causes et les conséquences de cet événement (Moreau, 2012). Selon le rapport du Resen (2013), le taux de filles-mères augmente depuis 2003, du fait de la liberté sexuelle qui affecte les élèves et les étudiantes. Plusieurs autres rapports font état d'une multiplication de filles enceintes pendant leur période scolaire et les âges varient entre 16 et 22 ans. Cet état de chose en principe inquiéterait quand on sait ce que représente la natalité pour un pays qui vise l'émergence à l'horizon 2035. La loi n°98 /004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun en ses articles 4 et 5 définit le type d'hommes à former. Les textes stipulent que :

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

Cette politique publique en la matière est reprise dans le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF, 2013-2020) qui énonce neuf principes et parle dans le même ordre d'idées de la réduction de toutes sortes de disparités notamment :

Une aide à la fréquentation scolaire au profit des populations les plus fragiles et la prise en compte des questions liées à l'éducation inclusive et aux populations déplacées vivant dans le territoire.

Plus spécifiquement, la question de la parentalité jeune, voire même de la maternité jeune, est au cœur des préoccupations sociales, politiques, économiques et mêmes psychologiques. Des études se sont penchées sur les conséquences des maternités post adolescente, alors que d'autres études ont tenté de comprendre pourquoi ces naissances survenaient si tôt dans la vie. Que ce soit dans la compréhension des conséquences ou des causes de ce phénomène, celui-ci reste toujours d'actualité. De fait, dans nos sociétés contemporaines, le fait d'être parent n'est pas un élément négatif en soi. C'est plutôt la façon dont on le devient qui est importante. Ainsi, l'obtention d'un diplôme et l'insertion professionnelle sont souvent vues comme des préalables nécessaires à la fondation d'une famille. Si par le passé les étapes de la vie étaient bien définies et se succédaient selon un ordre précis, le tout reste moins clair aujourd'hui. Une certaine déconnexion des étapes est plutôt à l'ordre du jour.

Cependant, il n'existe pas de corrélation directe entre la parentalité de ces jeunes filles et leur scolarité mieux encore être parent en cours de formation apparaîtrait comme un handicap à la poursuite de ses études et dans l'objectif de l'acquisition d'un diplôme. Hors, les filles en situation de formation poursuivent leurs études et semblent même très déterminées à achever leur parcours scolaire ayant obtenu leur diplôme. On se poserait des questions multiples : qu'est-ce qui motive ces jeunes filles à poursuivre leurs études malgré la survenance de ces événements souvent considérés comme traumatisants lorsqu'on est encore en cours de formation même professionnelle soit-elle ? Quels mécanismes développent ces jeunes filles ? Y aurait-il un élément conducteur entre leur entrée dans la parentalité et leur scolarité ?

1.2.FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

1.2.1 Les constats

Ainsi, avoir un enfant avant même d'avoir terminé les études et d'avoir acquis un emploi est d'autant plus fréquent que les parcours scolaires se sont allongés et complexifiés. En effet, nous sommes partis d'un constat criard selon lequel, l'entrée dans une grande école est un avantage social dans notre environnement compte tenu des conditions socio-économiques difficiles, alors on se pose la question de savoir pourquoi les jeunes filles mères en situation de formation professionnelle sont enclines à avoir des enfants or, comme le dit Charbonneau (2003), « *choisir d'avoir un enfant à cet âge c'est presque assurément faire le choix d'une vie compliquée* ». Les mères jeunes évoluent dans une réalité différente et souvent parsemée d'embûches.

La précocité de l'événement dans le parcours constitue en quelque sorte le point de départ des bouleversements du cheminement vers la vie adulte. Précisément, on note que la parentalité à cet âge précipite la réalisation d'autres moments clés du passage à la vie adulte et en bouleverse le cours « normal » (Côté, 1996). Plusieurs facteurs sont souvent évoqués pour expliquer cet état de choses, tout d'abord des facteurs d'ordre personnel, certaines jeunes auraient une représentation de la grossesse lorsqu'elles sont jeunes qui ne rejoint ni l'idée d'un problème social, ni celle du désir d'avoir un enfant, mais plutôt de l'idée d'un « *pouvoir que veulent s'approprier des jeunes sur leur vie ou sur leur environnement* » (Dufort, S., Saint-Laurent, L., Guilbert, E. Boucher, K., 2006). La motivation dans ce cas est ailleurs. D'autres facteurs plutôt d'ordre structurels expliqueraient ces maternités en cours de formation notamment : la pauvreté et les conditions socioéconomiques défavorables sont souvent relevées comme étant des facteurs pouvant mener à la maternité des jeunes filles (Luong, 2008 ; Charbonneau, 2003). Plus précisément, l'expérience de la pauvreté limiterait les choix de vie. Cette limitation serait surtout ressentie au niveau de la continuité scolaire, à l'accès à une stabilité d'emploi et à un salaire plus élevé. Autrement dit, les jeunes femmes qui proviennent des milieux plus défavorisés, sur le plan économique, social et culturel, seraient plus exposées à devenir mères précocement (Minsanté, 2010).

Par ailleurs, les facteurs les plus mis en avant sont d'ordres relationnels, il s'agit des facteurs liés aux relations familiales, aux pratiques éducatives et au niveau de valorisation des études véhiculé dans la famille ainsi qu'aux relations aux pairs. Tous ces facteurs sont susceptibles de rendre compte de la situation de parentalité des jeunes filles en situation de formation.

1.2.2. Le problème

Le problème qui sous-tend cette étude est celui de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle autrement dit il s'agit de comprendre le problème du décrochage ou de l'abandon scolaire souvent occasionné par le fait d'avoir été enceinte ou d'avoir accouché durant sa formation. Plus explicitement, il s'agit d'analyser et de comprendre les mécanismes utilisés par ces filles-mères, et voir dans quelle mesure cela influence leur persévérance scolaire. En effet, la question de la parentalité habituellement est mal perçue par l'entourage des jeunes filles en situation scolaire ou académique dans notre environnement. A des occasions cet évènement vient souvent provoquer des ruptures sociétales, familiales et plus globalement des ruptures relationnelles. Cependant, si certains interprètent la jeunesse comme une période qui s'allonge dans toutes ces étapes (Trottier, 2001), d'autres soutiennent plutôt qu'il n'y a plus réellement de choix définitifs et normés révélant ainsi le caractère de bifurcation et de réversibilité (Bourdon, 2001 ; Sennett, 2000).

Les mécanismes motivationnels de ces jeunes sont des itinéraires propres à chacune et sont souvent faites de tâtonnements et d'expérimentations.

Une jeune fille en situation de formation professionnelle semble plutôt être dans une ambiance de frustration et de patience pour l'acquisition de son diplôme ; Plusieurs travaux ailleurs ont étudié les conséquences de la maternité, tant sur le cheminement scolaire et professionnel que sur les coûts sociaux que cela entraîne (Maynard, 1997 ; Le Van, 1998). Les conséquences les plus souvent évoquées sont en lien avec l'abandon et les difficultés scolaires, qui conduisent à une insertion difficile sur le marché du travail.

Or, le constat fait est que ces jeunes filles enceintes ou mères restent dans le système de formation et poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme et ne sont d'ailleurs pas toujours à la traîne par rapport à leurs camarades. La littérature dans le domaine montre une variété de facteurs d'influence identifiés, qui sont à la fois socio-économiques, structurels, socioculturels et personnels cela veut dire que la persévérance scolaire de ces jeunes filles-mères interroge le lien entre les conditions de scolarité et la perception de la situation de ces filles durant leur formation. En effet, si ces jeunes filles mères ne décrochent pas malgré leur entrée parfois incrédule dans la maternité alors qu'elles sont en cours de formation, c'est parce qu'elles développent des stratégies, des trajectoires, qui méritent d'être explorées et évaluées dans le cadre de ce travail.

Nonobstant ce regard crédule sur la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle, il est évident que c'est l'apprenant lui-même qui participe activement à sa réussite scolaire en établissant des buts et objectifs au regard de ses besoins même si un évènement à priori stigmatisant y est apparu. Ses besoins et ses objectifs sont déterminés à partir de son histoire personnelle, passée et future, c'est-à-dire de ses antécédents (origine sociale, histoire familiale, sexe, etc.) et de ses aspirations (attrait du marché du travail, objectifs de vie, etc.). « *Dès son insertion, les caractéristiques de l'étudiant influencent directement son engagement initial dans l'institution ainsi que son objectif de diplomation* » (Braxton, 2002, p.2). L'engagement scolaire influence à son tour le niveau d'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Ryan et Deci (2002) rajoute que l'être humain possède une tendance innée à s'actualiser. Cette tendance intégrative repose sur l'environnement dans lequel l'individu évolue et sur sa capacité à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus le contexte nourrit ces besoins, plus les conséquences seront positives pour la personne.

- Le besoin de compétence se définit comme le désir de vouloir être efficace dans ses relations avec l'environnement.
- Le besoin d'appartenance sociale réfère à la qualité des relations interpersonnelles. Il s'agit du désir qu'a l'individu de se sentir accepté et soutenu dans ses interactions sociales.
- Le besoin d'autonomie renvoie à une volonté de se percevoir à l'origine de ses comportements (Ryan & Deci, 2002).

Lorsqu'un individu satisfait son besoin d'autonomie dans une activité, il éprouve généralement une motivation autodéterminée pour celle-ci (Deci & Ryan, 1985; Guay, Senécal, Gauthier, & Fernet, 2003). La motivation se veut autodéterminée quand l'individu perçoit que ses comportements découlent de ses choix et de sa volonté. Il valorise pleinement ses actions et en retire de la satisfaction et du plaisir. L'individu assume alors pleinement son engagement dans le comportement qui est désiré. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, telle une plus grande persévérance et une meilleure performance dans une activité, de même qu'un plus grand bien-être et une créativité accrue (Guay, Ratelle et al, 2008).

1.2.3. Les questions de recherche

L'analyse qui précède a démontré que l'état de grossesse ou l'état de naissance d'une fille en situation de formation professionnelle devrait être considéré comme un processus normal de l'apprentissage. Une situation de grossesse ou de maternité ne devrait pas être un moment d'arrêt, mais plutôt un moyen de continuer à développer ses compétences voire même être parmi les meilleures. Etant donné que les notes obtenues à l'école nous poursuivent jusque dans notre carrière professionnelle, il ne sera pas pris en compte que l'échec d'une fille résulte du fait qu'elle ait enfanté à l'Ecole Normale Supérieure. Cela devient ainsi désavantageux pour la jeune fille. C'est donc à elle de se rendre compte du fait que dans son besoin de persévérance, elle doit pouvoir obtenir son diplôme en fin de formation non pas parce que elle veut s'autonomiser en utilisant sa grossesse comme un prétexte, mais bien parce que elle a des compétences qu'elle veut continuer à développer, en s'adaptant à son nouvel environnement.

En d'autres termes elle doit valoriser son besoin d'appartenance sociale en montrant qu'elle a certes accouché, mais qu'elle n'est en rien différente des autres et ne considère pas la maternité comme un obstacle à sa réussite scolaire.

1.2.3.1. Question principale

Eu égard à ce qui précède, il ressort que les jeunes filles tombent enceinte et se sentent obligées d'aller jusqu'au bout de leur formation. Elles doivent à cet effet, valoriser des besoins particuliers pour pouvoir y arriver d'où la question de recherche qui est de savoir : *quels sont les mécanismes motivationnels qui déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ?*

1.2.3.2. Questions secondaires

Pour mieux saisir les implications de la question principale de recherche de ce travail, il est essentiel de la disséquer en trois (03) questions spécifiques :

- 1. Le besoin de compétence détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ?*
- 2. Le besoin d'appartenance sociale détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ?*
- 3. Le besoin d'autonomie détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ?*

1.2.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

1.2.4.1 Objectif général

Déterminer les mécanismes qui sont à la base de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle dans le but de comprendre les grossesses et les naissances alors qu'elles sont en situation de formation professionnelle.

1.2.4.2. Objectifs spécifiques

O.S.1 : Vérifier si le besoin de compétence détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle

O.S.2 : Vérifier si le besoin d'appartenance sociale détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.

O.S.3 : Vérifier si le besoin d'autonomie détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.

1.2.5. INTERETS DE L'ETUDE

L'intérêt d'une étude réside dans ce qu'elle pose comme préalable dans la résolution des problèmes se posant dans une grande ou dans une petite communauté. De plus, l'intérêt d'une étude dévoile la place que celle-ci, peut ou pourrait prendre dans l'amélioration d'un certain état de chose. Autrement dit, le sujet se propose d'analyser l'influence des trajectoires parentales sur leur scolarité en tant que jeune mère. Il s'agit de dire en quoi cette problématique peut être pertinente pour un conseiller d'orientation, pour le système éducatif camerounais, les sciences de l'éducation ou encore la société camerounaise. C'est dans cette optique que notre étude revêt plusieurs intérêts entre autres : l'intérêt social, l'intérêt économique et l'intérêt scientifique.

1.2.5.1. Intérêt social

De manière générale, l'éducation joue un rôle essentiel dans la société parce qu'elle met les jeunes en mesure de gérer leur propre vie, de pouvoir être autonome. Les filles qui enfantent pendant leur scolarité doivent continuer leurs études. En effet comme l'a exprimé Piéron cité par Matchinda (2002, p. 20), « *la mauvaise éducation des femmes fait plus mal que celle des hommes puisque les désordres des hommes viennent souvent de la mauvaise éducation reçue de leur mère et des passions que d'autres femmes leur ont inspiré dans leurs âges plus avancé* ». L'abandon scolaire chez les jeunes femmes enceintes semble un phénomène clairement identifié par la plupart des études (Côté, 1996). Les jeunes mères sont plus susceptibles de vivre des difficultés dans l'achèvement de leurs diplômes d'études de fin de formation professionnelle. En effet, la grossesse pendant sa scolarité, constitue une des principales causes d'interruption scolaire en Afrique pour 50 à 67 % des filles (Tremblay, 2001).

La rupture que provoque la grossesse accroît le risque d'interruption de la vie académique qui, en d'autres circonstances, se serait poursuivie (Côté, 1996). Cette étude interpelle donc les pouvoirs publics et la société pour apporter un soutien aux filles-mères lorsqu'elles sont en situation de formation professionnelle en bannissant toutes les frustrations qui sont souvent source de déséquilibre psychique et entraîne souvent des conséquences désastreuses sur leur scolarité.

1.2.5.2.Intérêt économique

L'éducation joue un rôle essentiel pour mettre les femmes au centre des politiques de développement. Scolariser ou mieux bien scolariser les jeunes filles ouvre des perspectives économiques et garantit l'émancipation des femmes. Notre système éducatif doit être capable de retenir sa clientèle dans laquelle se trouvent les filles-mères qui se trouvent dans ces situations non pas par défaut mais par des stratégies souvent ignorées de l'entourage social. Cette étude apparaît donc comme un plaidoyer pour comprendre que la fille-mère en situation de formation professionnelle peut être une stratégie socialisante mais non pas comme une rupture dans l'éducation de ces filles. La scolarisation des filles-mères reste un combat pour un siècle dont les enjeux économiques sont très importants.

Plusieurs filles-mères abandonnent très souvent les études et les formations pour s'occuper d'abord de leur situation temporaire de filles enceintes, ce qui impacte sur les projections macroéconomiques de l'Etat et de la société et cet arrêt cause des coûts élevés en éducation pour l'Etat et les familles. Afin de favoriser la pleine participation de la jeune femme au développement au même titre que l'homme. Il s'avère nécessaire entre autre de corriger les disparités liées à leur situation lorsqu'elles sont en formation dans une école comme l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Un autre aspect certes ne faisant pas partie de cette étude, est le faible niveau d'éducation des jeunes filles une fois enceintes. Cette étude contribuerait à étendre et renforcer l'éducation à la sexualité des femmes en âge de procréation.

1.2.5.3.Intérêt scientifique

Cette étude est une contribution à la réflexion sur deux sujets transversaux : la maternité des jeunes filles et la persévérance scolaire des filles-mères. La question générale de la scolarisation des filles-mères n'est pas nouvelle mais elle suscite plusieurs controverses selon l'environnement dans lequel, l'analyse se déroule. Au Cameroun la question s'appuie sur un paradigme majeur celui de la stigmatisation des filles-mères ou mieux des élèves ou étudiantes-mères.

L'une des contributions de ce travail est liée à l'examen des conflits catégoriels liés aux filles-mères dans les situations de formation professionnelle avec leur entourage aussi bien familial que scolaire. En effet, la maternité des filles continuent d'être mal perçues dans notre environnement, ce qui entraîne très souvent des conflits et des stigmatisations qui ont des incidences négatives sur la scolarité de ces filles-mères.

Au-delà des JFM elles-mêmes et leur scolarité, il y a en sourdine la question du devenir de ces enfants nés ou conçus au cours de la formation. Il est très souvent présupposé selon les théories sur la reproduction sociale que cet enfant serait voué à l'échec car il entrerait dans un cercle vicieux conjugué à des stigmates tels que : carences affectives, faiblesse du capital financier et humain. Dans une certaine mesure, ce sujet a été soulevé parce que la plupart de ces filles-mères vivent la monoparentalité. L'enjeu important ici devient donc aussi la diminution des conséquences sur le psychisme de l'enfant.

1.2.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE

1.2.6.1.Délimitation empirique

La délimitation empirique se fera sur un double plan à savoir spatial et temporel.

Du point de vue spatial, cette étude a pour cadre spatial le Cameroun et pour cadre opérationnel la ville de Yaoundé. Mais compte tenu de la difficulté matérielle de mener notre étude dans toutes les écoles de formation de Yaoundé, nous avons circonscrit celle-ci à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé où nous avons retenu des élèves-professeurs et des élèves-Conseillers d'Orientation à la réalisation de cette étude. Du point de vue temporel, nous avons procédé à une recension de travaux antérieurs importants, ayant été élaborés dans le cadre de la motivation scolaire, la persévérance scolaire et la parentalité des jeunes filles. Nous nous sommes donc principalement intéressés aux travaux de Matchinda, B(2008) sur la Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'autodétermination, Moreau (2012) sur la parentalité précoce et la scolarité, de Charbonneau (2006) sur les trajectoires des parents sur la scolarité de leurs progénitures, de Mbandi (2013) facteurs motivationnels et choix de la grossesse chez les étudiantes en situation de formation professionnelle.

1.2.6.2.Délimitation thématique

Cette étude se revendique des champs scientifiques de la psychologie et de la sociologie et beaucoup plus précisément de la psychologie de l'éducation. La psychologie de l'éducation est la discipline scientifique qui observe, analyse et cherche à expliquer tous les aspects psychologiques des situations d'éducation elle met en évidence les relations qui constituent ces situations. Son champ d'étude très large comprend toutes les facettes de l'éducation, qu'il s'agisse des problèmes posés par l'entrée à l'école ou de ceux soulevés par la formation continue des adultes, que l'on s'attache aussi à la question des contenus, à celle des méthodes, sans oublier les problèmes de l'évaluation des élèves. Elle met à la disposition des enseignants de tout niveau, les résultats scientifiques permettant de mieux choisir, et

d'utiliser d'une façon plus pertinente, les méthodes et techniques pédagogiques en vue de promouvoir une pédagogie du succès et de limiter les échecs de l'apprentissage. En rapport avec le thème qui fait l'objet de cette étude, nous constatons que le phénomène des filles-mères en situation d'apprentissage est courant et est devenu une préoccupation non seulement sociale mais aussi éducative, il devient impératif de trouver des solutions adaptées qui puisent aussi des réponses appropriées dans le système éducatif.

En définitive, avoir un enfant lorsqu'on est jeune fille est une étape de vie peu commune mais par contre fait partie d'un parcours de vie. Le parcours de vie de chaque individu est un processus complexe. En effet, un événement ou une transition vécue par un individu est rarement le résultat d'un seul motif. Le recours au paradigme du parcours de vie permet, d'autant plus, de rendre compte de cette complexité qui émane d'une articulation entre plusieurs champs disciplinaires. Les processus de développement biologiques et psychologiques, les différents contextes sociohistoriques et les changements qui s'y produisent, le processus par lequel les régulations sociales et culturelles façonnent les parcours ou encore les modes de constructions individuelles des parcours biographiques sont les facettes que le paradigme sur les parcours de vie tente d'articuler (Guillaume, 2005).

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre s'attarde sur la problématique centrale au cœur de l'étude. Pour y parvenir, nous traitons d'un ensemble de préoccupations susceptibles d'apporter un éclairage sur la question à l'étude. Après avoir identifié le problème de l'étude en précisant la question fondamentale de cette étude qui a guidé la réflexion au chapitre précédent, la tâche consiste maintenant à élaborer la grille de lecture théorique qui a permis de lire les résultats de la recherche. C'est la principale fonction de ce chapitre dont les principales articulations sont : la définition des concepts clés de l'étude, la présentation de la recension des écrits en lien direct avec le problème étudié, la présentation du cadre théorique de référence à partir duquel nous avons tiré les hypothèses de recherche, enfin, formuler les hypothèses sur lesquelles les investigations sont fondées. Pour clôturer ce chapitre, une opération de rationalisation des différentes hypothèses sera faite sous la forme d'un tableau synoptique.

2.2.DEFINITION DES CONCEPTS CLES

D'après Grawitz (2001), le concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance, il est une notion fondamentale dans une recherche. Au cours de ce mémoire, quatre grands concepts seront mis en relation, notamment : motivation, motivation scolaire persévérance scolaire, parentalité jeune, filles-mères, et formation professionnelle à l'Ecole Normale Supérieure. Il s'agit donc de les définir, de mettre en relief leurs particularités ainsi que celles de tous les termes ou sous-concepts pouvant s'y rattacher.

2.2.1. Motivation

La motivation provient des termes latins motus (« mouvoir ») et motio (« mouvement »). Pour la psychologie et la philosophie, la motivation désigne toutes ces choses qui impulsent une personne à réaliser certaines actions et à y persister jusqu'à arriver à ses objectifs. Le concept est également associé à la volonté et à l'intérêt. Autrement dit, la motivation est la volonté de faire un effort et d'atteindre les objectifs fixés. La motivation suppose l'existence d'une nécessité, pouvant être absolue, relative, de plaisir ou de luxe. Lorsqu'une personne est motivée à (faire) « quelque chose », elle considère que ce « quelque chose » est nécessaire ou convenable. De ce fait, la motivation est le lien qui fait agir pour répondre à ce besoin. Il existe plusieurs motifs qui impulsent la motivation : relationnels,

émotionnels, égocentriques, altruiste, d'attrait ou de rejet, entre autres.

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Elle désigne alors les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif. La motivation est également définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. Pour Williams et Burden (1997), la motivation est : « *Un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ». Dans le même ordre d'idées, Ryan et Deci (2000) avancent « *to be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, where as someone who is energized or activated toward an end is considered motivated* ». En se basant sur ces deux définitions on peut dire que la motivation est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité.

La motivation réfère à un processus qui suscite, contrôle et soutien des comportements. La motivation est liée à des besoins. Elle est qualifiée d'intrinsèque lorsque la personne s'engage dans des activités pour l'intérêt et le plaisir inhérent à ces dernières ou d'extrinsèque lorsque la personne s'engage pour des bénéfices externes à l'activité (tels qu'un salaire).

2.1.1.2. Facteurs motivationnels

Au sens large, un facteur motivationnel est un processus par lequel un individu va prendre la décision de passer à l'acte, s'investir dans l'action en vue d'un résultat. La motivation est influencée par plusieurs facteurs. Cette catégorie comporte trois sous catégories à savoir : Les facteurs physiologiques; les facteurs culturels et les facteurs économiques des jeunes filles mères normaliennes.

- **Les facteurs physiologiques**

Ce sont des éléments relatifs aux organes et aux tissus. Dans cette sous-catégorie, nous avons choisi comme indicateurs: l'âge car la plupart des élèves normaliennes du second cycle avoisinent la trentaine; l'état de santé qui peut parfois constituer un blocage pour la maternité et les caprices de la fécondité pour parler des limites des méthodes contraceptives ou de la non maîtrise de son corps.

- **Les facteurs culturels**

Il s'agit ici des éléments relatifs au milieu. L'individu est ici le fruit du conditionnement. Les indicateurs que nous avons choisi dans cette sous-catégorie sont : les pressions sociales où c'est la société qui conditionne les décisions de l'individu ; la régularité dans les naissances car certaines cultures considèrent l'écart trop grand entre les naissances comme un facteur d'arrêt de l'accouchement ; la valorisation du statut de la femme qui est fonction de l'importance accordée à l'enfant dans certaines cultures.

- **Les facteurs économiques**

Ce sont des facteurs relatifs aux intérêts apportés par l'enfant. Ici la fille choisi de tomber enceinte pour bénéficier de certaines faveurs de la part de son entourage et spécialement du géniteur et des services de la scolarité. L'enfant devient ici un objet de chantage pour le compagnon, pour la famille et pour le personnel académique parmi ces différents éléments, nous avons choisi les soins de santé, les frais de scolarité, les frais de logement et les absences justifiées avec les avantages qui y sont liés. La motivation peut aussi venir du conjoint qui exige ses conditions, ses garantis face à ses multiples dépenses et pour le futur du couple.

2.1.2. Motivation scolaire

La motivation est conçue comme la résultante des forces ou facteurs qui mettent l'individu en branle, qui l'amènent à choisir un comportement, à orienter son action et à maintenir cette orientation (Huitt, 2001). Dans cette lancée, Deci, Ryan et Pintrich (2000, 1999) s'accordent sur l'importance de la motivation, vue comme un élément essentiel dans l'explication du comportement des élèves et des enseignants au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage. De ces propos, il découle que la motivation est un principe de force interne et externe, qui pousse un sujet vers un but. Incontestablement, la motivation des apprenants est variable. Elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme, la nature des taches ou les intérêts personnels. Au même titre que les adultes

dans leur vie professionnelle, les élèves ne peuvent avoir le même niveau de motivation en tout temps, quelles que soient les circonstances et la tâche à accomplir.

Des lors, la motivation en contexte scolaire désigne un état dynamique ayant ses origines dans les perceptions qu'un élève, un enseignant a sur lui-même et son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1998a).

De manière pratique, les élèves motivés au regard des apprentissages à réaliser à l'école s'engagent dans les activités et les tâches qui leur sont proposées en classe. Ils participent de façon active au cours (prise de notes, participation aux travaux d'équipes, etc.), réalisent les devoirs et le travail demandés par les enseignants, consacrent du temps et fournissent des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement est nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier.

2.2.2. Concept de persévérance scolaire

La persévérance scolaire se situe dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire. En d'autres termes, elle représente la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'un diplôme qui permettra éventuellement à un jeune de jouer un rôle actif dans la société. Elle renvoie aux efforts constants déployés par les élèves ainsi que par les équipes pédagogiques pour favoriser l'apprentissage au quotidien et l'obtention d'un premier diplôme.

La persévérance scolaire démontre les efforts constants déployés par les jeunes et les gens travaillant autour d'eux pour favoriser l'obtention d'un premier diplôme, étape fatidique de la réussite scolaire. Rimouski-Neigette(2010) donne la définition explicite suivante : « *la persévérance, c'est tenir à ce que l'on veut, croire en ses forces et s'engager afin d'atteindre son but, et ce, à l'intérieur d'une relation signifiante ou l'on se sent reconnu, engagé et soutenu dans ce que l'on est, où l'on est et où l'on va.* ». Cette définition met de l'avant deux aspects. Le premier explique l'importance de pouvoir s'appuyer sur ses propres ressources afin de relever les défis posés sur notre parcours, quels qu'ils soient. Le deuxième implique que ces défis n'auraient pas de sens sans un but à atteindre, pouvant prendre bien des formes en fonction des aspirations de chacun. Si voir la lumière au bout des efforts aide à avancer, les jeunes filles-mères ont besoin de forces et de ressources personnelles pour poursuivre leur chemin dans le cadre de leur formation. La persévérance ou l'abandon des études peuvent être prédits par la capacité d'intégration scolaire et sociale de l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprenant participe activement à sa réussite scolaire en établissant des buts et objectifs au regard de ses besoins même si un événement à priori stigmatisant y est apparu. Ses besoins et

ses objectifs sont déterminés à partir de son histoire personnelle, passée et future, c'est-à-dire de ses antécédents (origine sociale, histoire familiale, sexe, etc.) et de ses aspirations (attrait du marché du travail, objectifs de vie, etc.). « *Dès son insertion, les caractéristiques de l'étudiant influencent directement son engagement initial dans l'institution ainsi que son objectif de diplomation* » (Braxton, 2002, p.2). L'engagement scolaire influence à son tour le niveau d'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Sur le plan conceptuel, l'intégration scolaire se définit par les dimensions structurelles et normatives de l'expérience scolaire. La dimension structurelle est l'adhésion de l'étudiant aux règles implicites et explicites de l'établissement. La dimension normative exprime, pour sa part, l'identification de l'étudiant à la structure académique, c'est-à-dire la capacité de l'institution de répondre au développement intellectuel de ce dernier.

Finalement, l'intégration sociale se définit comme l'intégration de l'individu dans les groupes formels et informels à l'intérieur de l'institution. L'école joue ainsi un rôle primordial, car elle réussira à maintenir l'élève dans le système scolaire si elle répond à ses besoins et à ses objectifs initiaux. Pour ce faire, l'école doit encadrer l'expérience scolaire et favoriser le développement de relations structurantes et significatives pour l'élève. Si elle réussit, l'engagement scolaire de l'élève sera manifeste, ce qui contribuera grandement à sa réussite scolaire. Si l'école ne parvient pas à rencontrer ces différents niveaux d'intégration, l'élève risque de se détacher de l'institution, de montrer peu d'engagement scolaire et, éventuellement, de décrocher ou d'abandonner les études.

2.1.3.1. Paramètres de la persévérance scolaire

Aborder le sujet de la persévérance scolaire c'est mutuellement aborder celui du décrochage scolaire. La question de la persévérance scolaire s'est construite sur un constat lié aux abandons scolaires de plus en plus récurrents. Plusieurs facteurs pourraient être à l'origine de ces abandons ou décrochage scolaire : les facteurs familiaux, les facteurs environnementaux, les facteurs sociaux etc...

Toutefois, ces facteurs lorsqu'ils sont valorisés peuvent déterminer les raisons pour lesquelles les apprenants se maintiennent en milieu scolaire jusqu'à l'obtention de leur diplôme. La notion de persévérance scolaire a été développée dans un contexte québécois ou la décentralisation de l'éducation a révélé des différences considérables sur le plan des performances scolaires.

Dans le cadre de cette étude, la conception de persévérance scolaire vise à interroger

les mécanismes socio-psychologiques qu'utilisent les filles mères pour à la fois achever leur parcours professionnel et d'assurer l'éducation de leurs enfants. On peut donc retenir comme déterminants de la persévérance scolaire dans cette étude, les points suivants :

- l'autocontrôle et les conduites sociales comportementales des filles-mère ;
- pratiques éducatives parentales ;
- association à des pairs et estime de soi ;
- le sentiment de la jeune fille-mère vis-à-vis de ses études ;
- aspirations professionnelles ;
- relations professeurs/élèves (savoir quel est le climat scolaire) ;
- contexte socio culturel et socioéconomique.

2.1.4. Concept de parentalité jeune

Longtemps considéré comme un fait social, la parentalité est devenue un fait éducatif. Il désigne le processus de développement des parents, avant tout dans sa dimension psychoaffective. Plus exactement dans un premier temps, la « parentalité » ne concerne pas tous les parents : ce sont les parentalités en creux ou les « ratés de la parentalité », pour reprendre l'expression de Sellenet qui vont intéresser les spécialistes. Ces derniers se demandent avant tout comment rendre compte des refus de parentalité, de ses échecs, de ses dysfonctionnements, des familles hors normes, et même du devenir des adultes non-parents.

La famille a beaucoup évolué au cours des trente dernières années. Des changements multiples ont eu lieu (foyer monoparental, foyer recomposé...) les professionnels travaillant avec les familles ont été de plus en plus confrontés à traiter des situations dans lesquelles les personnes reçues avaient la responsabilité d'un enfant sans être forcément le père ou la mère. Face au développement de ces nouvelles configurations familiales, les professionnels ont trouvés un terme qui puisse être dénominateur commun à toutes ces différentes situations et qui puisse être utilisé par les intervenants des différents champs sociaux, juridiques, médicaux et psychologiques. Le terme générique de parentalité est ainsi entré dans le langage courant, visant à englober l'ensemble des problématiques rencontrées dans l'accès et l'exercice de la fonction parentale. Ce terme s'est vite révélé commode et a entraîné dans son sillage l'apparition d'une terminologie dérivée (monoparentalité, coparentalité, beau-parentalité).

Ainsi, la parentalité désigne de façon très large la fonction « d'être parent ». Dans cette expression, le terme parent désigne non seulement les géniteurs biologiques, de façon plus large, tout adulte ayant la responsabilité d'élever un enfant. Ce concept permet d'agréger

des pratiques multiples et très différentes en incluant tout un ensemble de dimensions associées telles que la responsabilité sociale et juridique, les relations affectives, le fonctionnement psychique et les pratiques éducatives. La parentalité est ainsi définie comme : « *l'ensemble des savoir-être et des savoir-faire qui se déclinent au fil des situations quotidiennes en différentes postures, paroles, actes, partages, émotions et plaisirs, en reconnaissance de l'enfant mais aussi en autorité, en exigence, en cohérence et en continuité* » (Di Ruzza, 2000).

L'article 18 de la Convention Internationale des Droits de l'enfant conforte le principe selon lequel les deux parents ont la responsabilité commune d'assurer l'éducation et le développement de l'enfant. Le père et la mère d'un enfant seraient ceux qui s'engagent à assumer prioritairement et principalement ces responsabilités, celles attachées à la parenté et dans le lien de filiation. Le droit ne permet pas de passer de la parenté à la parentalité, mais le concept de parentalité est étendu à toute personne ayant charge d'enfant, y compris les structures de prévention et de promotion de la santé afin d'améliorer l'environnement des familles et les actions de la parenté au bénéfice de l'enfant.

La parentalité se relève être un facteur important de structuration psychique qui permet ensuite un investissement dans l'action. La parentalité met les parents en position de « donner ». Elle joue ainsi le rôle de renarcissisation. Elle révèle la conscience d'une responsabilité vis-à-vis d'autrui. Certains parents acceptent plus facilement d'être soutenus, pour leurs enfants plutôt que pour eux-mêmes. Par ailleurs, le statut de parent est socialement valorisé. Pour celui qui a tout perdu et qui se bat contre lui-même, la parentalité constitue un élément de connaissance et de valorisation.

S'agissant donc de la parentalité elle-même, ce concept représente un quadruple intérêt :

- Il envisage les différentes obligations parentales (morales, éducatives, matérielles, culturelles...) et *a contrario* toutes les formes de manquements, défaillance, désarroi dans la fonction parentale, sans les enfermer dans une sanction civile ou pénale ;
- Il est neutre, sans effet stigmatisant, et permet d'abandonner la terminologie des « bons » ou « mauvais » parents, pour valoriser les fonctions, compétences et ressources parentales.
- Il ouvre toutes les possibilités de soutien ou d'accompagnement.
- Il favorise une logique de partenariat et de coéducation.

Lebovici prônait ainsi : « *avoir un enfant ne signifie pas devenir parent* » les liens parentaux constituent le seuil à partir duquel l'enfant construit sa vie psychique, celle-ci va se tisser selon la façon dont la mère apporte les soins maternels à son enfant. La mère transmet avec les soins maternels sa propre vie psychique.

2.1.5. Filles-mères

La fille mère est qualifiée comme telle par rapport aux mineures. Elle est adulte parce qu'elle a l'âge de procréer, et elle est responsable de ses actes et de leurs conséquences. Parler des filles-mères induits de parler de la parentalité jeune, de la parentalité précoce.

Pour comprendre l'expression fille-mère au sens sociologique, il convient mieux de dissocier le substantif de son qualificatif et de définir chacun des deux termes distinctement de l'autre.

D'abord le concept de « fille ». Ce terme désigne toute personne de sexe féminin non-adulte ou qui n'a pas encore atteint l'âge ou un comportement que sa culture juge proche de la maturité. Comme on peut le voir, la définition de « fille » est liée à la fois à l'âge biologique et à la maturité psychique qui peut être précoce dans certaines circonstances.

Le concept de fille renvoie ensuite à l'état matrimonial. Il s'agit dans ce cas de la personne adulte de sexe féminin non mariée. On dit dans le langage courant de cette personne qu'elle est « une vieille fille » ou qu'elle « a coiffé la sainte Catherine ». Quant à la mère, elle est d'abord une parente biologique directe, c'est-à-dire une génitrice. Il peut s'agir ensuite d'une parente éloignée. Dans tous les cas, la mère est appréciée par rapport à une quelconque relation de consanguinité et par rapport à la capacité de donner vie. Dans ce contexte de définitions des termes constitutifs de l'expression « fille-mère », cette dernière devient :

« Toute adolescente qui tombe accidentellement ou volontairement enceinte d'un homme ou d'un jeune homme avec qui elle n'est pas mariée et qui doit plus tard assumer seule ou avec l'aide de sa famille, la charge de son enfant »

En d'autres termes, la fille-mère serait alors à la fois un enfant sous la direction et le contrôle de ses parents bénéficiant ainsi de l'affection parentale, et mère d'une petite famille qu'elle entretient ou est censée entretenir. Elle se retrouve ainsi dans une situation ambivalente dont les conséquences sont souvent les conflits au niveau personnel et au niveau familial.

2.1.6. Ecole Normale Supérieure comme institution de formation professionnelle

L'Ecole Normale Supérieure est un établissement d'enseignement supérieur de formation professionnelle relevant de l'Université de Yaoundé I. Elle a pour mission de former et de perfectionner le personnel destiné à l'exercice des professions éducatives en général et de la profession enseignante en particulier. Elle forme ainsi les professeurs de

l'enseignement secondaire général, les professeurs de l'enseignement normal et les conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Elle a également pour mission d'assurer la promotion de la recherche pédagogique, le recyclage et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, des professeurs nommés aux fonctions d'inspecteurs pédagogiques ainsi que des autres personnels de l'Education Nationale. A sa création en 1961, elle avait reçu le statut de Grande Ecole la distinguant des facultés et a été intégrée comme établissement à l'université dès 1962. Son statut d'école professionnelle ne souffre d'aucun doute dans l'esprit de ceux qui l'ont créée.

2.1.7. La formation professionnelle.

Selon Ardouin (2000), la formation professionnelle est l'action de se doter des moyens pour permettre l'acquisition des savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif. Meignant, pense que c'est la recherche de disposer en temps, en effectifs suffisants et en permanence, des personnes compétentes et motivées pour effectuer le travail nécessaire en les mettant en situation de valoriser leurs talents avec un niveau élevé de performance et de qualité, à un coût salarial compatible avec ses objectifs économiques et dans le climat social favorable. Depuis son apparition dans le code du travail jusqu'à aujourd'hui, la formation professionnelle a évolué au gré des changements du monde du travail. Elle constitue une obligation nationale et est à ce titre spécifiée dans le code du travail. Selon l'article 6311-11, elle a pour objet de :

- favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs ;
- permettre leur maintien dans l'emploi ;
- favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle ;
- contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

Elle a également pour objet de permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendant en situation de dépendance.

Elle s'inscrit donc dans un système à plusieurs éléments qu'elle cherche à mettre en synergie et est en effet un élément de la gestion des ressources humaines, un outil de la politique économique et sociale.

2.1.8. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé

L'école de formation que nous décrivons ici c'est l'Ecole Normale Supérieure. Selon son organigramme, l'École Normale Supérieure est composée ainsi qu'il suit : la direction, le Directeur, le Directeur-Adjoint, le Directeur des Études, le Chef de la Division des Stages, le Secrétaire Principal, les services rattachés, les Départements, l'Intendance, la Comptabilité Matière, la Scolarité, l'Infirmierie, la Bibliothèque et le Service des Activités Culturelles et Sportives. Elle a pour mission de :

- former les professeurs de l'enseignement secondaire général ;
- former les professeurs de l'enseignement normal et les conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- promouvoir la recherche pédagogique en particulier ;
- participer au recyclage et au perfectionnement du personnel enseignant, y compris les enseignants nommés aux fonctions d'inspecteur pédagogique.

Le diplôme reçu en fin de formation peut-être le :

- diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier et deuxième grade (DIPES I et DIPES II) ;
- diplôme du conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle (DIPCO) ;
- diplôme de professeur de l'enseignement normal (DIPEN). Sur le plan du régime d'étude et découpage de l'année, le planning des activités académiques de l'ENS montre que l'année académique est répartie en deux semestres, chaque semestre a une durée de 14 semaines.

L'évaluation de l'étudiant se fait en quatre modules :

- les contrôles continus ;
- l'examen de fin de semestre donc l'accès est conditionné par la présence des notes de contrôles continus ;
- un stage pratique dans les établissements et dans les délégations régionales et départementales des enseignements secondaires pour les C.O ;
- un mémoire de sortie à la fin de la formation qui se soutient devant un jury sur un sujet lié à la filière.

L'entrée est ouverte aux jeunes camerounais des deux sexes. Elle peut également accueillir, dans le cadre des conventions particulières des jeunes gens originaires d'autres pays remplissant les conditions de titres exigées.

L'admission s'effectue par voie de concours organisé en une seule session aux candidats âgés de dix-sept ans au moins et de 32 ans au plus au premier janvier de l'année du concours. Les candidats qui postulent l'admission à l'ENS doivent être reconnus médicalement et physiquement aptes à la fonction publique et à l'exercice de la fonction enseignante. Sont écartés les candidats présentant des carences physiologiques notables d'élocution ou d'audition. Selon l'article 10, al. 3 de l'arrêté relatif à l'entrée à l'ENS : en aucun cas, il ne peut y avoir de report d'admissibilité ou d'admission d'une année à l'autre. L'article 23. Al.1 et 3 du statut commun des étudiants des Institutions Universitaires Publiques du Cameroun stipule que :

- les obligations de l'étudiant consistent en l'observance stricte des textes régissant ses études et son comportement au sein des Institutions Universitaires, des Etablissements et des campus respectifs ;
- l'étudiant est astreint aux obligations de discipline, d'assiduité aux enseignements, et de pudeur. A cet effet, il est tenu de se consacrer à ses études, de prendre part aux évaluations prévues par les textes régissant sa formation.

Tout ceci montre le cadre contraignant du travail à l'ENS. La charge du travail se pose en termes d'emploi de temps au campus où les cours se déroulent de lundi à vendredi entre 7h30 et 18h. Dans le cas du Département des Sciences de l'Education, filière Conseillers d'Orientation en particulier, la quatrième année contient 22 unités d'enseignement dont 11 par semestre et donc le passage au niveau suivant demande la validation d'environ 19 sur les 22 unités d'enseignement. La cinquième année a un semestre constitué de 12 unités d'enseignements, un stage pratique de huit semaines et la rédaction du mémoire. Nous avons ainsi pour la quatrième année 10 heures de cours par jour pour les journées pleines, 22 heures par semaine et 308 heures par semestre donc 616 heures par an. Pour les cinquièmes années, on a 10 heures par jour, 24 heures par semaine et 336 heures pour le semestre. Le second semestre comprend le stage pratique et la rédaction du mémoire de fin de formation. En dehors des cours magistraux, nous avons des séances de travaux dirigés constituer des exposés à faire en groupe et les devoirs à faire à la maison. Tout ce travail amène les étudiants à être au campus tous les jours de la semaine. Le stage pratique se déroule dans les établissements scolaires publics, les universités et éventuellement les entreprises. C'est une étape essentielle du parcours de formation qui permet au futur conseiller d'orientation d'acquérir des compétences professionnelles pour son insertion future dans la vie active.

Il se déroule dans cinq régions du Cameroun : Centre, Littoral, Ouest, Sud et Sud-Ouest. Ceci demande assez de moyen financier, une bonne santé une bonne disposition d'esprit pour se déplacer et effectuer le stage dans des bonnes conditions. Le mémoire est l'ensemble des écrits exposant les idées et les faits. C'est l'une des étapes essentielles dans la formation académique. Les différentes recherches et la rédaction demandent aussi beaucoup de temps et d'engagement de la part de l'étudiant.

L'exposé que nous venons de faire montre surtout le fait que la scolarité à l'ENS est contraignante en temps et en santé. Etre donc fille-mère avec tout ce que cela implique comme devoir devient une tâche ardue.

Comment résoudre alors l'équation mère-formation ? Nous allons mieux affiner cette question en abordant la littérature.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Il s'agit ici de faire état de travaux en rapport avec la thématique abordée dans le cadre de ce travail.

2.2.1 La parentalité jeune

Certaines études sont plus centrées sur les causes de la parentalité précoce : les études s'intéressent particulièrement aux relations familiales (Woodward, Fergusson & Horwood, 2001;), à la pauvreté (Williams, 1991) ou encore à l'attachement à l'école et aux projets éducatifs (Miller & Moore, 1990). Il faut ainsi revenir bien en amont dans l'enfance pour mieux comprendre pourquoi les jeunes filles vivent la grossesse (Charbonneau, 2003). Dans la littérature, il apparaît difficile d'établir un cadre précis sur les facteurs menant à la parentalité jeune, mais plusieurs auteurs croient que de nombreux signes du passé permettent de reconnaître le risque potentiel de vivre la grossesse lors de l'adolescence. Les auteurs classent précisément ces difficultés passées selon trois ordres distincts (Côté, 1996) : les facteurs de nature relationnelle, les facteurs personnels et enfin ceux plutôt structurels.

2.2.1.1 Facteurs relationnels

Dans la littérature, on décrit les facteurs relationnels, comme toutes particularités liées aux relations familiales, aux pratiques éducatives et au niveau de valorisation des études véhiculé dans la famille ainsi qu'aux relations aux pairs. Comme le soulève Léon Bernier (1997), « le rapport à l'autre et le rapport à soi constituent des dimensions inter reliées, appelées à se développer parallèlement durant l'adolescence ». De telles particularités peuvent

en soi modifier l'événement qu'est la parentalité précoce. Des études suggèrent que certains types de relation familiale pourraient conduire à des grossesses précoces et à une transition accélérée vers la parentalité chez les adolescents. Les perturbations dans le milieu familial influenceraient alors le moment choisi des premières relations sexuelles chez les adolescents (Scaramella, Conger, Simons & Whitbeck, 1998). Ainsi, le fait de grandir dans un environnement familial caractérisé par la monoparentalité, le divorce, la séparation et la multiplicité des conjoints augmenterait les chances de vivre une sexualité plus précoce et par ricochet d'être plus à risque de vivre la grossesse lors de l'adolescence (Charbonneau, 2003; Woodward, Fergusson & Horwood, 2001; Hardy et coll., 1998).

2.2.1.2. Facteurs personnels

On entend ici par facteurs personnels tout comportement lié au désir d'avoir un enfant et à l'intérêt des jeunes femmes face au rôle maternel. Selon une recherche réalisée par Anne Quéniart et ses collègues (1998), la maternité semble souvent occuper une place centrale chez les jeunes adolescentes qui deviennent mères. Celle-ci est dans bien des cas mise au premier plan et passe même souvent avant les autres projets de vie, tels que les études et le travail.

« La maternité est pour elles quelque chose d'inévitable, de désirable, une expérience incontournable : elles ne pouvaient pas ne pas être mères. En devenant mères, ces jeunes femmes réalisent ce qu'elles nomment comme "leur projet de vie le plus important" et persistant depuis l'enfance » (Quéniart & al, 1998).

La majorité des jeunes femmes de l'étude de Quéniart sont devenues mères avant d'avoir franchi l'ensemble des étapes qui précèdent « traditionnellement » l'arrivée d'un enfant : fin d'études, décohabitation d'avec la famille d'origine, vie à deux exploratoire, insertion professionnelle. Ainsi, le désir de mettre au monde un enfant est parfois prioritaire chez les jeunes femmes. On comprend donc qu'en devenant mères, elles réalisent un projet de vie très important et auquel elles aspirent depuis longtemps.

D'autres auteurs vont aussi s'attarder sur les valeurs véhiculées par les jeunes. Ainsi, certains jeunes auraient une représentation de la grossesse à l'adolescence qui ne rejoint ni l'idée d'un problème social, ni celle du désir d'avoir un enfant, mais plutôt de l'idée d'un

« Pouvoir que veulent s'approprier des adolescentes et des adolescents sur leur vie ou sur leur environnement » (Dufort, S., Saint-Laurent, L., Guilbert, E. Boucher, K., 2006).

La motivation ainsi que l'attente face à la réussite scolaire sont souvent moins élevées chez les adolescentes qui deviennent mères. Selon Hango & Le Bourdais (2007), les jeunes femmes qui ont une aspiration éducative plus élevée ont tendance à repousser le développement d'une vie conjugale. De fait, elles repoussent aussi le début d'une vie sexuelle active et la possible conception d'un enfant. Dans l'étude de Corona Garrett & Tidwell (1999), les jeunes mères mentionnent qu'elles avaient déjà depuis longtemps un rendement académique très faible et que leur plan au niveau scolaire était soit imprécis ou totalement absent. Dans bien des cas, ces mères se préoccupent moins de leur scolarisation (Guedj et coll., 2004; ministère de l'Éducation, 1998) et valoriseront plutôt une carrière maternelle. Selon les études de Jocelyne Côté, un des parcours atypiques des adolescentes de la MRC de Pabok dans la région de la Gaspésie Îles-de-la-Madeleine serait celui de cesser les études afin de vivre la grossesse précoce. Selon ces mêmes recherches, les intervenants des services sociaux de la région croient que les mères adolescentes sont

Ces résultats sont d'ailleurs vrais autant pour les femmes que pour les hommes. Dans le même ordre d'idée, l'aspiration à un niveau scolaire plus élevé que celui du diplôme secondaire fait aussi en sorte de réduire le risque de vivre la parentalité jeune (Le Bourdais, 2009).

2.2.1.3. Facteurs structurels : les conditions socio-économiques

Dans plusieurs recherches réalisées sur le sujet, la pauvreté et les conditions socioéconomiques défavorables sont souvent relevées comme étant des facteurs pouvant mener à la maternité jeune (Luong, 2008; Charbonneau, 2003; Cournoyer, 1995). Plus précisément, l'expérience de la pauvreté limiterait les choix de vie (Coley et Chase-Lansdale, 1998; Brewster et coll., 1993 ; Luker, 1996 ; Wilson, 1987). Cette limitation serait surtout ressentie au niveau de la continuité scolaire, à l'accès à une stabilité d'emploi et à un salaire plus élevé. Autrement dit, les jeunes femmes qui proviennent des milieux plus défavorisés, sur le plan économique, social et culturel, seraient plus exposées à devenir mères précocement (Santé Canada, 2000).

2.2.2. Parentalité : l'impact sur le parcours

Selon Johanne Charbonneau, « choisir d'avoir un enfant à cet âge c'est presque assurément faire le choix d'une vie compliquée » (Charbonneau, 2003). Les mères adolescentes évoluent dans une réalité différente et souvent parsemée d'embûches (Gaudet &

Charbonneau, 1999). La précocité de l'événement dans le parcours constitue en quelque sorte le point de départ des bouleversements du cheminement vers la vie adulte. Précisément, on note que la parentalité à cet âge précipite la réalisation d'autres moments clés du passage à la vie adulte et en bouleverse le cours « normal » (Côté, 1996). Dans plusieurs cas, la grossesse se produit souvent comme un élément non planifié et vient perturber la trajectoire de l'adolescente qui, jusqu'à ce jour, poursuivait ses études, fréquentait des amis et entretenait ses premières relations amoureuses (Forsé, 1999). À la suite d'un tel événement, les jeunes femmes doivent souvent bricoler leur parcours de vie et ce n'est pas toujours chose facile (Chase-Landsale et coll., 1991; Rochon, 1989; Tracy, 1990).

Plusieurs travaux aux États-Unis et au Canada, ont d'ailleurs étudié les conséquences de la maternité, tant sur le cheminement scolaire et professionnel que sur les coûts sociaux que cela entraîne (Maynard, 1997; Furstenberg 1987, Musick, 1993, Le Van, 1998). Les conséquences les plus souvent évoquées sont en lien avec l'abandon et les difficultés scolaires, qui conduisent à une insertion difficile sur le marché du travail et à la dépendance aux services sociaux (Charbonneau 2003, Klepinger, Lundberg, Plotnick 1995, Furstenberg & al 1987). Dans cette partie de notre revue de la littérature, nous soulignerons les divers liens entre la mise au monde d'un enfant et la persévérance scolaire et ceux entre la motivation et l'isolement que vivent ces jeunes femmes.

Le lien entre la maternité et la persévérance scolaire est abordé de façon très marquée dans la littérature sur la parentalité jeune. En effet, la scolarisation est, de nos jours, plus que jamais, la clé de passage vers l'autonomie financière et l'intégration sociale (Guedj & al, 2004). L'abandon scolaire chez les jeunes femmes enceintes semble un phénomène clairement identifié par la plupart des études (Cervera, 1991; Côté, 1996, Hanson, 1990, Furstenberg, 1976). May Luong (2008) souligne dans une étude canadienne que les mères adolescentes sont plus susceptibles de vivre des difficultés dans l'achèvement de leurs diplômes d'études secondaires. Les statistiques aux États-Unis montrent que les jeunes mères notent que la grossesse est la principale cause de l'arrêt scolaire (Furstenberg, 1976). La rupture que provoque la grossesse accroît le risque d'interruption de la vie scolaire qui, en d'autres circonstances, se serait poursuivie (Côté, 1996).

2.2.3 Etudes menées sur les facteurs explicatifs des causes des grossesses

Dans le monde en général, en Afrique et particulièrement au Cameroun, plusieurs raisons pourraient expliquer les causes des grossesses.

En effet, le sens donné aujourd'hui à l'enfant peut nous éclairer sur les différents déterminants du désir d'avoir un enfant. La représentation de l'enfant dans nos sociétés contemporaines est le résultat de l'affirmation des devoirs des parents envers leurs enfants. Ainsi plusieurs auteurs (Segalen, 1981, Shorter, 1977) ont identifié la montée du sentiment de la famille et de l'enfance, comme point d'origine de la famille contemporaine.

2.2.4. Parentalité et persévérance scolaire

Quelques auteurs ont rapporté que l'impact de la naissance sur le décrochage était parfois non significatif (Ribar, 1994; Rindfuss, Bumpass & St. John, 1980; Olsen & Farkas, 1989). Selon Geronimus (1987), le fait d'avoir un enfant à l'adolescence n'augmenterait pas significativement les chances de vivre une interruption ou un abandon scolaire. Certaines études soulignent même que le fait de mettre au monde un enfant lors de l'adolescence serait une stratégie de vie bénéfique pour certains groupes de femmes (Upchurch & McCarthy, 1990). Les résultats de l'étude longitudinale américaine de Namkee (1994) démontrent que, tout comme d'autres études, la maternité précoce a des effets plutôt négatifs sur la continuité et le niveau de diplôme dans le système scolaire; cependant ses résultats suggèrent aussi que les récentes politiques sociales et politiques d'aides pour ces jeunes femmes font diminuer les impacts négatifs. Enfin, fait important à souligner, les jeunes femmes peuvent connaître des interruptions et non nécessairement un décrochage définitif des systèmes scolaires.

Un problème majeur reste, la conciliation entre la grossesse et la maternité d'une part et la scolarité d'autre part. Comme le Ministère de l'Éducation du Québec le souligne :

« Apprivoiser leur rôle de mère tout en répondant aux exigences scolaires devient une course à obstacles quasiment impossible à réussir sans aide et sans services adaptés.

Selon les intervenantes dans le domaine, les jeunes femmes qui vivent une grossesse jeune croient souvent « qu'elles ne sont pas bonnes à grand-chose [...] elles renoncent à la première occasion » (Guedj et coll., 2004). Ces jeunes femmes minimisent leur motivation et ne pensent pas aux conséquences à long terme de leur sous-scolarisation.

De plus, ces adolescentes enceintes doivent affronter autant sur le plan physiologique que sur le plan psychologique, des transformations liées à leur grossesse. Souvent, le fait de devoir vieillir et prendre ses responsabilités plus rapidement en vue de cet enfant qui naîtra ne cadre pas nécessairement avec les activités des autres jeunes de leur entourage. Leur vie sociale autant que scolaire en est donc rapidement bouleversée. Souvent, les jeunes femmes soulignent ne plus se sentir à leur place à l'école, ce qui les pousse à s'éloigner du système scolaire. Elles auront ensuite tendance à s'isoler et à être persuadées qu'on ne les croit pas capables d'exercer le métier de mère et d'étudiante (Guedj et coll., 2004, Whitehead, 2001). Celles qui entrent plus précocement dans la parentalité ont tendance à être beaucoup plus isolées socialement et à souffrir de stigmatisations diverses de la part des autres (Whitehead, 2001).

2.2.5. Modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée.

Le modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée que propose Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand, & Blanchard, 1998 ;Vallerand, Carbonneau &Lafrenière, 2008) repose sur la théorie de la motivation autodéterminée proposée par Deci et Ryan (2002). Le modèle hiérarchique postule que les différentes formes de motivations (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) coexistent à trois niveaux : situationnel, contextuel et global.

Pour Vallerand& al. (2008), « La motivation situationnelle réfère à la motivation d'un individu quand il est en train de faire une activité spécifique à un moment précis dans le temps. Elle correspond à un état motivationnel et non à une caractéristique individuelle stable ». Le niveau du contexte est celui des « sphères d'activité ». Par exemple, le fait d'être motivé par une activité sportive plutôt que par le sport en général ou encore par certains types de loisirs plutôt que d'autres. Enfin le niveau global est le plus général. A ce niveau, la motivation est stable et une orientation motivationnelle est assimilable à un élément de la personnalité de l'individu.

Pour Vallerand& al. (2008), ces trois niveaux motivationnels sont liés à l'action de déterminants qui sont différents en fonction du niveau considéré. Deux grands types de déterminants permettent d'expliquer le niveau d'action de la motivation mais aussi le développement et l'impact que peuvent avoir des différents niveaux entre eux : les déterminants sociaux et ceux qui sont internes au système hiérarchique.

Les déterminants sociaux font référence à l'environnement social humain ou non et se distinguent en fonction de leur niveau de détermination motivationnelle. La motivation

situationnelle a un impact sur la motivation contextuelle et cette dernière en également sur la motivation globale. Lorsque cet impact va des motivations les moins stables (situationnelle) vers les motivations les plus stables, le mouvement est ascendant alors que dans l'autre sens, il est qualifié de descendant.

Les théories du drive (Hull) et de la dissonance cognitive (Festinger) défendent que la motivation pousse l'organisme, c'est-à-dire qu'il y a un changement interne qui amène à l'action.

D'autre part, les behavioristes et les théoriciens de l'apprentissage défendent que différents stimuli externes stimulent le comportement. Deci rajoute aussi le concept de d'amotivation, lequel signifie le manque d'intention à la réalisation d'un but. Un individu qui est amotivé ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Il perçoit que ses comportements sont causés par des facteurs indépendants de sa volonté. C'est alors le type de motivation avec le plus faible degré d'autodétermination.

Si on considère que l'individu est un agent qui cherche à devenir la cause de son comportement et qui cherche à être compétent, il est alors un organisme actif de sa propre motivation. L'individu qui cherche à être compétent ou à être la cause de son comportement dans une activité, ressent du plaisir ou de la satisfaction à faire une activité déterminée. Cette activité comme motivé intrinsèquement.

2.2.6. Travaux antérieurs sur la motivation scolaire

Cosnefroy (2011) démontre que le processus d'apprentissage doit combiner deux éléments : la cognition et la motivation. Le répertoire cognitif ne suffit pas, il faut des déterminants motivationnels. Si l'apprenant ne motive pas son apprentissage, il ne peut pas mobiliser ses compétences cognitives et métacognitives pour apprendre.

Les réflexions de Cosnefroy (2011) sur l'apprentissage autorégulé dévoilent une qualité certainement pédagogique. Une pensée qui est à la croisée de la cognition et de la motivation. Plus simplement, Cosnefroy (2011) démontre que l'apprentissage n'est pas qu'une affaire exclusivement cognitive c'est-à-dire un répertoire d'habiletés intellectuelles mais il est nécessaire également d'avoir une motivation suffisante pour permettre à l'élève de participer activement aux apprentissages. Il soutient à cet effet que sans effort, l'apprenant ne pourra réussir qu'avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage. Pour lui apprendre de manière autonome nécessite l'association des habiletés cognitives et métacognitives (le pouvoir) et de la motivation (le vouloir). A ce propos, Cosnefroy (2011) définit

l'apprentissage autorégulé comme étant : « *un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* ».

A la lecture de cette définition, l'apprenant apparaît comme un sujet actif et non plus un simple agent dans l'apprentissage. L'apprenant est donc ainsi autonome mais cette autonomie ne peut être conservée que par l'effort qui doit être déployé pour parvenir aux buts que se fixe l'apprenant. Pour Cosnefroy (2011), les traitements cognitifs changent en fonction de la nature de la motivation car la nature des stratégies d'apprentissage activées change sensiblement selon que l'on mobilise des buts d'apprentissage, l'objectif étant d'accroître ses connaissances et de progresser sur des buts de performance qui orientent vers la compétition.

Parler d'apprentissage autorégulé selon Cosnefroy (2011), c'est mettre l'accent sur l'apprenant qui trouve en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter son fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours. Il est à l'origine de l'effort investi pour acquérir des connaissances et des compétences, il adapte ses pensées, ses ressentis et ses actions en tant que de besoin pour agir sur l'apprentissage et le contrôler :

Initiative personnelle, persévérance et adaptation sont ainsi les caractéristiques distinctives des personnes engagées dans un apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé est donc ce mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par là même, réussir. (p.5).

La contribution de Cosnefroy s'appuie sur plusieurs modèles d'apprentissage autorégulé notamment ceux de Winne, Pintrich, Boekaerts, Zimmerman et Corno. Cosnefroy (2011) distingue deux phases dans le processus d'autorégulation : la phase initiale qui est la phase préparatoire d'entrée dans l'action (attente de l'enseignant, la planification...); la seconde phase qui est le cœur de l'apprentissage, inclut les stratégies d'apprentissage, métacognitives et de contrôle de l'action et de l'effort.

Par ailleurs Cosnefroy (2011) rappelle un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives, et défensives concourant à une autorégulation efficace. Il insiste sur l'importance de la protection de l'estime de soi dans l'apprentissage ; il dit à ce propos que : « *toute situation est susceptible d'activer des stratégies défensives pour protéger l'estime de*

soi » (p.58).

Ainsi conçue, Cosnefroy (2011) soutient que l'autorégulation apparait comme un ensemble d'actions compensatrices, dont l'origine est à rechercher dans la personne elle-même, destinée à neutraliser les perturbations apparues au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Elle consiste par ailleurs pour l'apprenant à réinventer continuellement de nouvelles solutions pour atteindre le but qu'il se fixe dans l'apprentissage. L'apprentissage autorégulé n'est donc pas seulement de réguler l'aspect cognitif mais aussi sa conduite. Il le rappelle plus clairement en ces termes :

L'engagement dans le processus d'autorégulation, c'est-à-dire la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage performantes, dépend donc largement de ressources motivationnelles qui transitent parce que l'on appelle des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle. Adopter des buts d'apprentissage facilite l'effort, l'utilisation des stratégies métacognitives et des stratégies profondes d'apprentissage. (Cosnefroy, 2011. p.19).

Selon lui, une relation d'interdépendance existe entre motivation et autorégulation car, l'étude de la motivation ne se limite pas à comprendre les forces initiales qui mettent le sujet en mouvement, il pense qu'elle intègre également l'ensemble des mécanismes qui surviennent dans le cours de l'activité pour maintenir et augmenter le niveau des forces motivationnelles.

Pour rappel, un apprenant qui s'autorégule est celui qui est capable de mobiliser à la fois les stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage et métacognitives mais également des stratégies motivationnelles (Cosnefroy, 2011). D'après Cosnefroy (2011), une autorégulation réussie des apprentissages est la résultante d'un recours simultané des processus motivationnels et métacognitifs.

Cette réussite d'une autorégulation réussie des apprentissages se déploie sur trois variables essentielles : la fixation des buts. Le but fixé est le reflet d'une intention qui manifeste l'agentivité du sujet dans ce sens, il affirme que : « *sans but, il n'ya pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible* ». (p.16).

L'apprenant qui se trouve dans un environnement complexe, difficile doit savoir fixer des buts contre toutes les contraintes et les opportunités qui se présentent. Alors de ce cas, l'adaptation dépendra de la capacité de chaque apprenant à déployer les meilleures stratégies cognitives et métacognitives. S'agissant de l'autoévaluation, Cosnefroy (2011) soutient que le

but fixé ne suffit pas, il est nécessaire pour l'apprenant de prendre conscience de son fonctionnement, de comprendre ses aptitudes à agir devant une tâche.

2.2.7. La motivation comme patterns pour la persévérance scolaire

Viau (2009) reprend les conceptions de l'approche sociocognitive pour les appliquer au construct de motivation. Bandura (1986), un des plus illustres représentants du paradigme sociocognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur la base de l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement). On retrouve cette relation triadique dans la définition que donne Viau (2009, p.7) de la motivation :

La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Viau (1994, p.109) liste les problèmes pouvant être solutionnés par la motivation :

Remettre son travail à plus tard (procrastination)

- avoir de la difficulté à se décider ;
- se fixer des buts inatteignables ;
- choisir la voie la plus facile et la plus rapide ;
- croire que ses chances de succès sont réduites ;
- refuser d'essayer de faire une activité ;
- abandonner rapidement et ne pas réessayer ;
- expliquer son échec par son incapacité ;
- expliquer ses échecs en jetant le blâme sur les autres ;
- prétendre avoir essayé de travailler mais n'en avoir rien fait ;
- en cas d'échec, se punir soi-même.

Viau (2009) se propose donc d'étudier la dynamique de la motivation scolaire, et se défend de lui prêter une nature statique, et encore moins innée. Dans son modèle, les facteurs comportementaux (*choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement*) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (*les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement*) et environnementaux (le *contexte*, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine, ou les déterminants. Viau relativise aussitôt cette distinction et rappelle

qu'il partage la conception d'interaction réciproque proposée par Bandura (1986) :

« L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation ».(p. 35).

Viau (1998, pp. 34-35) commente la relation globale entre indicateurs et déterminants. Il cite les études de Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons et de Pintrich & Garcia à l'appui de la relation suivante : *« la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement ».*

Quant à la relation entre l'engagement cognitif et les performances, Viau (2009) rapporte que Zimmerman & Martinez-Pons ont montré que, en général, plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne. Selon Viau (1994), les indicateurs de l'engagement cognitif caractérisé par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, les stratégies motivationnelles ne doivent pas nuire à la motivation et doivent plutôt améliorer l'enseignement par des anecdotes, donner des exemples, faire des analogies, donner le cours sous forme de questions. Lors des activités d'apprentissage, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix d'activités pertinentes socialement, exigeantes cognitivement, créer de l'interaction entre l'enseignant et l'élève.

2.3.THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Aktoufcité par Lomma (2008) dit de la théorie qu'elle est la réunion d'un ensemble de lois concernant un phénomène donné en un corps global et synthétique. Dans chaque recherche scientifique, il existe un certain nombre de théories permettant d'expliquer les phénomènes étudiés. Il existe plusieurs théories permettant de mieux comprendre et de mieux expliquer la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle, notamment la théorie socio motivationnelle de TINTO d'une part.

Selon le modèle de Tinto (1975, 1993) la persévérance ou l'abandon des études peuvent être prédits par la capacité d'intégration scolaire et sociale de l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprenant participe activement à sa réussite scolaire en établissant des buts et

objectifs au regard de ses besoins même si un évènement à priori stigmatisant y est apparu. Ses besoins et ses objectifs sont déterminés à partir de son histoire personnelle, passée et future, c'est-à-dire de ses antécédents (origine sociale, histoire familiale, sexe, etc.) et de ses aspirations (attrait du marché du travail, objectifs de vie, etc.). « *Dès son insertion, les caractéristiques de l'étudiant influencent directement son engagement initial dans l'institution ainsi que son objectif de diplomation* » (Braxton, 2002, p.2). L'engagement scolaire influence à son tour le niveau d'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Sur le plan conceptuel, l'intégration scolaire se définit par les dimensions structurelles et normatives de l'expérience scolaire. La dimension structurelle est l'adhésion de l'étudiant aux règles implicites et explicites de l'établissement. La dimension normative exprime, pour sa part, l'identification de l'étudiant à la structure académique, c'est-à-dire la capacité de l'institution de répondre au développement intellectuel de ce dernier.

Finalement, l'intégration sociale se définit comme l'intégration de l'individu dans les groupes formels et informels à l'intérieur de l'institution. L'école joue ainsi un rôle primordial, car elle réussira à maintenir l'élève dans le système scolaire si elle répond à ses besoins et à ses objectifs initiaux. Pour ce faire, l'école doit encadrer l'expérience scolaire et favoriser le développement de relations structurantes et signifiantes pour l'élève. Si elle réussit, l'engagement scolaire de l'élève sera manifeste, ce qui contribuera grandement à sa réussite scolaire. Si l'école ne parvient pas à rencontrer ces différents niveaux d'intégration, l'élève risque de se détacher de l'institution, de montrer peu d'engagement scolaire et, éventuellement, de décrocher ou d'abandonner les études.

Le modèle de Tinto, bien que pertinent pour expliquer le décrochage scolaire, n'offre pas d'analyse en termes de rapports sociaux de sexe pour expliquer, du moins en partie, les logiques différentielles des filles et des garçons dans l'expérience scolaire. De plus, l'analyse demeure uniquement sur le plan méso, c'est-à-dire que l'accent est mis sur l'école comme structure intermédiaire entre les déterminants individuels et sociaux. En cela, l'origine sociale, qui reste pourtant le premier facteur de risque, semble peu prise en considération dans ce cadre théorique. Autrement dit, le modèle de Tinto apparaît occulter les structures sociales qui contribuent à la (re)production des inégalités sociales, tant en matière de classe sociale que de sexe ou d'origine ethnico-raciale.

D'autre part, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Déci (2002) que nous retiendrons ici. Deux raisons expliquent ce choix dont la première est que cette théorie permet d'intégrer les effets du contexte sur le développement de la personne, c'est-à-dire qu'elle facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la

persévérance. La seconde est que cette théorie propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de l'individu et les comportements d'un individu.

2.3.1. L'AUTODÉTERMINATION DE RYAN ET DECI (2002)

Le concept d'autodétermination permet de décrire le comportement autodéterminé de l'individu comme la résultante de mobiles affectifs et cognitifs qui le poussent à préserver un état positif de soi. (Deci & Ryan, 1985).

La motivation est un domaine de recherche très prolifique en psychologie. Dans ce champ d'étude, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Deci, 2000).

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991) est parmi les principales théories qui permettent de mieux comprendre et de mieux expliquer la motivation. C'est une théorie qui facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la motivation. Cette théorie propose l'existence des types de motivation autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne (Piché, 2003).

Selon Ryan et Deci (2002), l'être humain possède une tendance innée à s'actualiser. Cette tendance intégrative repose sur l'environnement dans lequel l'individu évolue et sur sa capacité à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus le contexte nourrit ces besoins, plus les conséquences seront positives pour la personne. A cet effet, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine à savoir :

- Le besoin de compétence se définit comme le désir de vouloir être efficace dans ses relations avec l'environnement.
- Le besoin d'appartenance sociale réfère à la qualité des relations interpersonnelles. Il s'agit du désir qu'a l'individu de se sentir accepté et soutenu dans ses interactions sociales.
- Le besoin d'autonomie renvoie à une volonté de se percevoir à l'origine de ses comportements (Ryan & Deci, 2002). Il convient de bien distinguer l'autonomie de l'individualisme. Nous serions même tenté de dire que paradoxalement, il est presque

impérativement nécessaire d'être avec d'autres pour ressentir réellement son autonomie, notamment quand il sera possible de percevoir qu'ils respectent nos choix, même s'ils ne les partagent pas.

Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu. Dans cette recherche nous nous attarderons d'avantage sur le besoin d'appartenance sociale et de compétence sans oublier le besoin d'autonomie, puisque selon certains auteurs, (Deci & Ryan, 1985), ce besoin s'avère plus fondamental que les autres dans l'explication des comportements.

Lorsqu'un individu satisfait son besoin d'autonomie dans une activité, il éprouve généralement une motivation autodéterminée pour celle-ci (Deci & Ryan, 1985; Guay, Senécal, Gauthier, & Fernet, 2003). La motivation se veut autodéterminée quand l'individu perçoit que ses comportements découlent de ses choix et de sa volonté. Il valorise pleinement ses actions et en retire de la satisfaction et du plaisir. L'individu assume alors pleinement son engagement dans le comportement qui est désiré. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, telle une plus grande persévérance et une meilleure performance dans une activité, de même qu'un plus grand bien-être et une créativité accrue (Guay, Ratelle et al. 2008). En d'autres termes, lorsque les gens sont autodéterminés, ils ont un sentiment de liberté de faire ce qui est intéressant, important et vitalisant.

Lorsqu'un individu satisfait son besoin de compétence dans une activité, il se sent généralement compétent envers celle-ci. Enfin, lorsqu'un individu satisfait son besoin d'appartenance sociale, il entretient des perceptions d'être accepté et lié aux autres. Selon la TAD, la perception d'appartenance sociale devrait influencer sur les perceptions de compétence et d'autonomie. En effet, la motivation autodéterminée serait plus en mesure d'apparaître dans un contexte de sécurité et d'appartenance (Ryan & Deci, 2000). En contexte scolaire, la qualité des relations que l'étudiant entretient avec ses parents et ses pairs (Guay, Marsh et al. 2008) serait associée à une motivation plus autodéterminée.

Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement (deCharms, 1968, cité dans Vallerand & Losier, 1999). Deci et Ryan (1985) proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui sont caractérisées par différents niveaux d'autonomie. Il s'agit notamment des concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu. Elle est également la source d'énergie qui sert de départ à la nature active de l'organisme humain. Dans des termes plus concrets, la motivation intrinsèque implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). L'étudiant prend des cours en surplus durant sa session tout simplement parce qu'il aime apprendre, est un exemple de motivation intrinsèque. En somme, en ce qui concerne la motivation intrinsèque, l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité. (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Deci et Ryan (1985) ont proposés trois types de motivations extrinsèques. Ces trois types se situent sur un continuum de motivation autodéterminée. En allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au plus faible, on retrouve : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

- La régulation identifiée implique que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité et que non seulement il en est valorisé, mais qu'il trouve également important de la pratiquer et que ce choix est fait librement. L'exemple utilisé pour illustrer ce type de motivation est celui du jeune qui décide de pratiquer le hockey parce que plus tard, cela va l'aider à devenir entraîneur dans cette discipline. La pratique du sport lui fait voir des avantages à long terme et lui permet de développer un certain goût pour cette activité.
- La régulation introjectée : elle implique que l'individu commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions. Elle permet l'intériorisation de contraintes qui étaient auparavant extérieur à l'individu, mais elle implique que l'individu ressent la culpabilité ou encore la pression s'il ne fait pas cette activité. L'étudiante qui décide d'aller dans un métier lié au domaine des sciences parce que c'est mieux vu par son entourage et par la société, et ce, malgré le fait qu'elle préférerait choisir un métier lié aux sciences humaines, fait montre de motivation intrinsèque par régulation introjectée.
- La régulation externe : elle se définit comme le fait que l'individu soit motivé par des éléments externes comme des récompenses matérielles ou des punitions. Un

exemple qui illustre bien ce type de motivation autodéterminée serait celui d'un jeune qui décide de pratiquer le football parce que cela lui permettra peut-être plus tard de gagner beaucoup d'argent.

En somme, dans la motivation extrinsèque l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...). Ces deux types de motivation sont complétés par un troisième état : l'amotivation.

L'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. A la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à poser des comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner des résultats concrets. L'individu n'est alors pas autodéterminé. Nous pourrions prendre comme exemple d'amotivation, le cas d'une étudiante engagée dans un cheminement universitaire et qui se questionnerait sur les raisons qui la poussent à poursuivre ses études, puisqu'elle n'en voit pas les bénéfices à long terme. L'amotivation implique dès lors, que l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.

Selon la théorie de l'autodétermination, les individus parvenant à satisfaire leur besoin d'autonomie agissent par motivation intrinsèque et par régulation identifiée. A l'opposé, ceux qui ne parviennent pas à satisfaire ce besoin d'autonomie agissent dans leurs activités selon une motivation par régulation introjectée, par régulation externe, ou encore sont amotivés. Ces différents concepts de motivation autodéterminée peuvent être regroupés afin de former un score global de motivation autodéterminée. Ce score peut aider selon des recherches faites sur le sujet, à expliquer et à prédire certains comportements humains tels le succès scolaire, la persévérance, la persistance ou la créativité. Simplement dit, les individus persévérants, persistants ou créatifs (signe d'un haut fonctionnement psychologique) possèdent le niveau le plus élevé de motivation autodéterminée (motivation intrinsèque et par régulation identifiée). Par contre, les individus dépressifs (exemple de conséquences négatives ou d'un faible niveau de fonctionnement psychologique) ont un niveau de motivation peu autodéterminée (régulation externe et amotivation ; Guay & al. sous presse). Selon la théorie de

l'autodétermination, le contexte et les facteurs (déterminants) sociaux et environnementaux peuvent faciliter ou nuire à la motivation autodéterminée.

La revue de la littérature nous a permis de mieux comprendre le phénomène de filles-mères en rapport avec leur motivation, leur environnement et la scolarité même conjointement avec la charge du bébé. Tout cela nous amène à formaliser nos différentes hypothèses.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES

Les trajectoires des filles mères sont des itinéraires propres à chacune et sont souvent faites de tâtonnements et d'expérimentations. En acceptant l'idée selon laquelle les différentes trajectoires adoptées par les jeunes filles sont associées à l'obtention de leurs diplômes scolaires, il est possible de s'interroger sur comment un événement de la maternité adolescente peut conduire à la persévérance scolaire.

De fait, nous formulons l'hypothèse suivante : Les besoins de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle. En d'autres termes, la situation des filles-mères est fonction des types de trajectoires scolaires en rapport avec la scolarité. La maternité des filles-mères en situation de formation professionnelle résulte des mécanismes motivationnels propres à chacune.

De cette hypothèse générale découle trois sous hypothèses.

Nous faisons la première sous hypothèse suivante : le besoin de compétence influence la persévérance scolaire des JFM en SFP.

Nous faisons la seconde sous hypothèse suivante : le besoin d'appartenance sociale influence la persévérance scolaire des JFM en SFP.

Nous faisons la dernière sous hypothèse suivante : le besoin d'autonomie influence la persévérance scolaire des JFM en SFP.

Finalement, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises il importe de voir si ces facteurs favorisent effectivement la persévérance scolaire.

2.5 DEFINITIONS DES VARIABLES ET INDICATEURS.

La variable indépendante de notre étude est ici, les mécanismes motivationnels des filles mères en situation de formation professionnelle à l'ENS. Ce sont ces mécanismes motivationnels qu'on va manipuler pour observer son effet sur une autre. Ils se définissent dans notre étude par les modalités suivantes : le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie.

Comme indicateurs, nous aurons : le sentiment de concurrence, le sentiment de capacité à réussir malgré sa situation, les bons rapports avec ses enseignants, la disponibilité pour les enseignants, l'empathie du corps enseignant, le sentiment d'auto-décision, la capacité de prise de décision, la capacité à se surpasser, l'autocontrôle face aux difficultés scolarité-mère, les efforts visibles, le sentiment d'être comme les autres élèves-professeurs/élèves Conseillers d'Orientation, liens empathique avec son entourage , partage d'expériences avec les pairs, liens d'amitié, respect des règles à l'ENS sans trouver des excuses par rapport à sa situation.

La variable dépendante de notre étude est ici la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle. Les différentes modalités de la persévérance scolaire dans notre étude sont les suivantes : la poursuite d'un programme d'étude, les efforts déployés par les apprenantes, l'obtention d'un diplôme.

Comme indicateurs, nous aurons : le sentiment ou la sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de mère-fille, l'estime de soi, les performances scolaires élevées, les affects positifs.

Tableau 1: tableau synoptique

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités
Les mécanismes motivationnels et la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle à l'Ecole Normale	<p>Question principale :</p> <p>quels sont les mécanismes motivationnels qui déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ?</p>	<p>Objectif général :</p> <p>Déterminer les mécanismes qui sont à la base de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle dans le but de comprendre les grossesses et les naissances alors qu'elles sont en situation de formation professionnelle</p>	<p>Hypothèse générale :</p> <p>Les besoins de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle</p>	<p>Variable dépendante : la persévérance scolaire</p>	<p>-le sentiment ou la sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de mère-fille</p> <p>-l'estime de soi</p> <p>-les performances scolaires élevées</p> <p>- les affects positifs.</p>	
	<p>Q.S 1 : le besoin de compétence détermine-t-il la</p>	<p>O.S.1 : Vérifier si le besoin de compétence</p>	<p>H.S.1: le besoin de compétence</p>	<p>V.I.1 : le besoin de compétence</p>		

Supérieure de Yaoundé.	persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ?	détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle	influence la persévérance scolaire des JFM en SFP		<ul style="list-style-type: none"> -le sentiment de concurrence -le sentiment de capacité à réussir malgré sa situation - les bons rapports avec ses enseignants - la disponibilité pour les enseignants -l'empathie du corps enseignant 	
	Q.S 2 : le besoin d'appartenance détermine-t-il la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ?	O.S.2 : Vérifier si le besoin d'appartenance sociale détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.	H.S.2 : Le besoin d'appartenance sociale influence la persévérance scolaire des JFM en SFP	V.I.2 : le besoin d'appartenance social	<ul style="list-style-type: none"> - liens empathique avec son entourage - partage d'expériences avec les pairs - liens d'amitié -respect des règles à l'ENS sans trouver des excuses par rapport à sa situation. 	

	<p>Q.S 3 : le besoin d'autonomie détermine-t-il la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ?</p>	<p>O.S.3 Vérifier si le besoin d'appartenance sociale détermine la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.</p>	<p>H.S.3 Le besoin d'autonomie influence la persévérance scolaire des JFM en SFP</p>	<p>V.I.3 : le besoin d'autonomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> -L'attribution de l'attention à la tâche -la mobilisation de l'effort -l'accroissement de la persévérance - Se réfère au sentiment de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions. 	
--	---	---	---	---	---	--

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Après avoir précisé le problème de recherche, fixé les objectifs et formulé les hypothèses qu'il faut chercher à vérifier, la tâche consiste dans le présent chapitre à présenter la méthodologie de l'étude, c'est-à-dire l'ensemble des façons de faire requises par l'approche scientifique. Dans le cadre de cette étude qui porte sur la persévérance scolaire au regard des mécanismes motivationnels chez les filles-mères en situation de formation professionnelle, il est question dans cette partie de la présentation du type de recherche, du site de l'étude, de la population de l'étude, de la technique d'échantillonnage et l'échantillon, de l'instrument de collecte des données, des techniques de traitement et d'analyse des données.

3.1. LES TYPES DE RECHERCHE

Étant donné que cette recherche vise à mieux comprendre les raisons de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, et ce, à partir du point de vue de ces filles-mères elles-mêmes, une approche qualitative a été privilégiée, notamment parce qu'elle facilite la production de nouvelles connaissances empiriques « fondée [s] sur la restitution de la réalité » (Duchamp et coll., 1989, p.88). Précisons également que cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire ; les résultats n'ont ainsi aucune prétention systématique et ne visent en aucun cas à l'exhaustivité. Cette recherche utilise la méthodologie a priori de Despret cité par Pourtois, Desmet et Lahaye (2006). Ainsi, pour comprendre le maintien des filles-mères dans leur parcours de formation professionnel notamment à l'ENS, il faut saisir les mécanismes motivationnels mis en branle par ces filles enceintes pour certaines et mères pour d'autres.

3.2. DEFINITION DE LA POPULATION.

3.2.1 Présentation et justification de la population de l'étude

Notre population cible est constituée des filles enceintes ou ayant eu un enfant pendant leur formation à l'ENS de Yaoundé.

L'étude s'est adressée aux élèves-professeurs et élèves-Conseillers d'Orientation d sexe féminin de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. La population d'étude est constitué de l'ensemble des élèves-professeurs et élèves-Conseillers d'Orientation au nombre de 5. A cette population, nous avons appliqué des critères spécifiques d'inclusion et d'exclusion qui permettent de choisir les participants pour des entretiens. En effet, la persévérance scolaire qui est le concept à l'étude dans cette recherche fait l'objet d'un phénomène qui saurait exprimer

ses variabilités d'après le discours. Dans le but d'atteindre notre objectif général, soit de relever et étudier les mécanismes motivationnels qui déterminent le maintien des filles-mères dans la poursuite de leur formation professionnelle, la méthode privilégiée est une démarche exploratoire qualitative.

Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 88), « à cause de leur caractère exemplaire et fugace, plusieurs phénomènes sociaux résistent à la mesure. Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations. ». Un tel choix autorise à rencontrer un nombre limité de participants afin de procéder à des entrevues plus poussées (Lamoureux, 2006). Le choix élèves-professeurs et élèves-Conseillers d'Orientation de sexe féminin se justifie par le fait que l'élève-professeur ou l'élève-Conseiller d'Orientation de sexe féminin est le plus concerné lorsque la question de la parentalité en milieu scolaire est évoqué. De plus, ces élèves-enseignants sont en situation de transition vers une profession et c'est leur persévérance scolaire qui déterminera l'acquisition des compétences professionnelles et par ricochet le diplôme. Ceci dit cette population loin d'être déjà préparée pour l'emploi pour lequel ils sont formés est très souvent en situation de précarité.

3.3 DEFINITIONS DE L'ECHANTILLON D'ETUDE

L'échantillon de l'étude constitue donc la fraction de la population sur laquelle nous avons effectué les investigations. Selon Mucchielli (1988 :81), un échantillon est « une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu ». Autrement dit, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère ayant les mêmes caractéristiques. C'est aussi un petit groupe ou un sous-groupe des sujets prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude. Pour sélectionner les sujets de l'étude, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage typique ou méthode des choix raisonnés (Miles et Huberman, 1994 ; Depelteau, 2010). Cette méthode consiste à sélectionner les cas « types ». Dans le cas de cette étude, il n'y a pas eu une liste des unités de la population mère et peu d'individus correspondaient aux variables retenues. Nous avons donc procédé à un échantillonnage typique en choisissant au préalable de manière empirique les élèves-professeurs par leur département. En effet, par une observation participante, cette situation s'avère être courant dans les trois départements suscités. Par ailleurs, il faut dire que la population de filles-mères de cet établissement est plus vaste mais nous n'avons retenu finalement nos sujets que par leur propre volonté de se confier à nous et de participer à la compréhension du phénomène.

Le cadre d'expérimentation de cette étude est l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, école dans laquelle nous poursuivons nos études et où il a été facile d'entrer en contact avec nos sujets. L'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé est située dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 3, à flanc de colline à côté d'une autre grande école qui est l'ENAM, au plateau Ngoa-Ekelé. L'ENS est un établissement de l'université de Yaoundé I, conformément au décret n°93/036 du 29 janvier 1993, créé par décret n°60/186 du 03 septembre 1960 et intégré à l'université Fédérale du Cameroun par décret n°62/DF/372 du 08 octobre 1962. Elle existe depuis 1960 et a formé durant 56 ans le personnel de l'éducation notamment les enseignants, les conseillers d'orientation et les enseignants de l'enseignement normal. En outre, elle dispose d'un cycle de classes scientifiques. Elle s'étend sur le campus principal de Yaoundé et est placée sous l'autorité d'un Directeur qu'assiste un Directeur adjoint. Elle comprend :

- une division des études, un secrétariat principal, une division des stages, un service de la scolarité, un service des stages, les services de l'intendance ;
- 14 départements.
- une section des classes scientifiques spécialisées.

En cette année académique 2016-2017, l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé compte une multitude d'étudiants parmi lesquels une multitude de filles-mères et de filles enceintes.

Pour permettre au lecteur de se familiariser au contexte environnemental de l'enquête, il est judicieux de justifier le lieu d'étude. L'ENS est parmi les grandes écoles de manière empirique qui n'a pas prévu un traitement particulier durant leur formation pour les filles-mères. Le phénomène devenu récurrent nous a interpellés parce que nous-mêmes étant étudiante dans cette institution de formation professionnelle, il se trouve que les filles enceintes et les filles-mères sont de plus en plus nombreuses. En outre, à l'ENS, on observe beaucoup de filles enceintes par rapport aux autres écoles de formation comme l'ENAM ou l'INJS où il est interdit d'être enceinte pendant la formation. Cependant ne pouvant pas travailler avec toutes les filières, cette étude s'est limitée aux départements de Sciences de l'Education, Biologie, Langue et Cultures Camerounaises, Lettres Bilingues, Lettres Modernes Françaises.

3.4 CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES

A l'ensemble des élèves-professeurs et élèves-Conseillers d'Orientation de l'ENS de Yaoundé, nous avons appliqué des critères de sélection que devaient remplir les participants pour faire partir de la population d'étude à savoir :

- être élève-professeur ou élève-Conseiller d'Orientation de sexe féminin ;
- être célibataire ;
- Etre enceinte ou avoir enfanté en cours de formation professionnelle à l'ENS de Yaoundé ;
- être élève-professeur ou élève-Conseiller d'Orientation ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 12/20 c'est-à-dire être parmi les 10 meilleurs dans sa promotion ;

Sur la base de ces critères, nous avons identifié dix sujets réunissant ces critères. Toutefois, cinq sujets ont accepté de prendre part à la recherche. Sur les dix, cinq ont abandonné pour des raisons diverses (anonymat, honte, maladie, fatigue liée à leur état de grossesse avancé...).

Le chercheur utilise diverses stratégies de collecte de données, en fonction de l'orientation ou de l'approche de sa recherche. Des exemples de méthode de collecte de données utilisées dans les stratégies de recherche qualitative sont des entretiens individuels approfondis, des entretiens structurés et non structurés, des groupes de discussion, des récits, l'analyse de contenu ou analyse documentaire, l'observation participante et la recherche archivistique. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons décidé d'avoir recours à un instrument de collecte des données : l'entretien, plus spécifiquement, l'entretien semi-directif avec les élèves-professeurs et les élèves-Conseiller d'Orientation de l'ENS de Yaoundé.

L'entretien est une situation d'échange conversationnelle entre deux personnes afin de recueillir des informations dans un cadre spécifié. Il s'agit d'une méthode employée dans la plupart des recherches qualitatives dès lors que le sujet est capable de langage. Il existe trois formes d'entretien clinique à viser de recherche à savoir : l'entretien directif, l'entretien non directif et l'entretien semi-directif que nous avons exploité.

Avant d'entamer l'enquête de terrain, nous avons d'abord procédé à une pré-enquête de la technique choisie sur le terrain. Cette pré-enquête a été opérée auprès de personnes

répondant aux mêmes caractéristiques de notre population à l'étude. En effet pour cette pré enquête, nous nous sommes rendus au CUSS de Yaoundé certes retiré de notre site d'étude, mais qui nous a permis de nous imprégner de la situation. Nous avons choisi cinq étudiantes enceintes au hasard. Cette étape qui a duré quatre jours (du 21mars au 24 mars) a été pertinente, car elle nous a permis de procéder à des réajustements tant au niveau de la formulation des thèmes qu'au niveau de leur ordre. La pré enquête avait pour but de vérifier si les questions posées dans le guide d'entretien étaient objectives, claires, bien comprises des enquêtées et enfin si ces questions répondaient bien aux objectifs de l'enquête. Elle vérifiait donc si les questions étaient à la hauteur des attentes espérées par le chercheur.

En effet, notre analyse s'appuie sur les travaux de Heider(1958). Cette théorie vise l'étude des mécanismes par lesquels nous attribuons une cause à un comportement. Ce processus appelé attribution permet à l'homme de construire une représentation stable et cohérente de son environnement, de décrire ce qui survient de façon économique au plan cognitif, de déterminer ses anticipations et ses réactions à l'égard d'un événement. Or ; la réalité montre dans notre cadre, qu'en dépit de la charge du travail de l'ENS, certaines filles réussissent à tomber enceinte et malgré cela, à persévérer à l'école. .

Dans le cadre de la réalisation de cette étude, il a été nécessaire de faire usage des entretiens semi-directifs pour interviewer les cinq sujets.

L'entretien semi-directif est probablement le plus utilisé en recherche sociale. (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Ils l'appellent ainsi car il n'est « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information.* » (p.174). Cependant, toutes les questions ne seront pas forcément posées dans l'ordre et sous la forme prévue. Les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine qui permettent aux chercheurs de retirer des informations très riches de ces entretiens. (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173). Pour ce qui est des filles-mères sélectionnées, la grille d'entretien a permis de déterminer par quels mécanismes motivationnels la fille-mère persévère sur le plan académique et surtout dans un système de formation professionnelle comme à l'ENS.

Afin d'obtenir toutes ces informations de la part des filles-mères interrogés, nous avons élaboré une liste de questions en lien avec les critères et indicateurs fixés. L'analyse des

réponses se fera sur une base qualitative, car celle-ci correspond parfaitement avec la recherche menée. En effet, Crahay, De Ketele et Paquay (2006) soutiennent que : « *le point commun aux approches dites « qualitatives » réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent* » (p. 36). Ainsi, à travers les entretiens, il est question de mieux comprendre les motivations des élèves-professeurs et élèves-CO mères interrogés et le sens qu'ils leur donnent afin de déterminer leur niveau de persévérance scolaire.

3.5 LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

L'instrument de collecte de données que nous avons utilisé est le guide d'entretien. En ce qui concerne la méthode de recueil de données retenue, l'entrevue individuelle semi-structurée s'est avérée appropriée, car elle permettait de mieux cerner les perceptions ainsi que les expériences communes et singulières des individus. Elle donne en outre un « accès direct » à leur vécu (Mayer et coll., 2000, p.119). Malgré le temps limité imparti à cette recherche, et de l'étendue du territoire duquel provenaient les répondantes, les entrevues ont été conduites par des entretiens directs.

3.5.1. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. Il a été élaborée à partir de thèmes préalablement définis afin d'éviter que l'on ne s'écarte trop des éléments d'information recherchés (Savoie-Zajc, 2003).

Chaque thème était subdivisé en sous-questions permettant de relancer la discussion lorsque les réponses données étaient brèves. Les questions n'étaient pas fermées, c'est-à-dire qu'elles n'exigeaient pas une réponse positive ou négative. Les participantes avaient ainsi l'occasion d'étayer leurs réponses et de commenter leurs témoignages au regard de leurs expériences.

Le guide d'entretien a été élaboré sur la base des sous-variables, et indicateurs en lien avec le cadre conceptuel défini au début de ce travail. Il s'est construit sur les thématiques suivantes : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance sociale et la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle. Ce guide d'entretien se présente ainsi qu'il suit :

Thème 1 : le besoin de compétence des filles-mères

Sous-thème 1 : sentiment de concurrence.

Sous-thème 2 : sentiment de capacité à réussir malgré sa situation.

Sous-thème 3 : disponibilité pour les enseignements.

Sous-thème 4 : empathie du corps enseignant.

Thème 2 : le besoin d'autonomie des filles-mères

Sous-thème 1 : sentiment d'auto décision.

Sous-thème 2 : capacité de prise de décision, à se surpasser et à fournir des efforts.

Sous-thème 3 : l'auto contrôle face aux difficultés scolarité/mère.

Sous-thème 4 : sentiment d'être comme les autres élèves-professeurs ou élèves/conseillers d'orientation.

Thème 3 : le besoin d'appartenance sociale des filles-mères

Sous-thème 1 : liens emphatique avec son entourage.

Sous-thème 2 : partage d'expérience avec les pairs.

Sous-thème 3 : liens d'amitié

Sous-thème 4 : respect des règles à l'ENS sans trouver des excuses par rapport à sa situation.

Thème 4 : la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle

Sous-thème 1 : aptitudes envers l'école.

Sous-thème 2 : sentiment ou sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de fille-mère.

Sous-thème 3 : estime de soi.

Sous-thème 4 : performances scolaires élevées.

Sous-thème 5 : affects positifs.

A chacune de ces thématiques correspondaient des questions qui étaient adressées aux filles-mères, qui sont élèves/professeurs ou élèves/Conseillers d'Orientation, enceinte ou parent au moment de la formation à l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé.

Les entretiens se sont déroulés tantôt à la bibliothèque pédagogique, tantôt dans les bureaux d'Orientation de leur lieux de stage, tantôt dans les maisons d'habitation, pendant les mois de février et mars 2016.

Nous avons effectué des entretiens tests pour se familiariser avec les filles-mères qui ne veulent pas s'ouvrir aussi facilement aux inconnus. Elles restent dans un instinct de protection de leur grossesse.

Les entretiens ont été réalisés par écrit mais les avons tous enregistrées par l'entremise d'un système d'enregistreur téléphonique. D'entrée de jeu, les participantes ont été rassurées quant à la confidentialité de leur témoignage et nous leur avons expliqué l'intérêt pour nous d'enregistrer leurs réponses qui seraient retranscrites dans le but d'une analyse globale des témoignages. Cette transparence a été appréciée et une majorité de femmes interrogées nous sont apparues à l'aise de confier leurs expériences. Toutefois, la majorité des entretiens se sont avérés assez brefs. En moyenne, ceux-ci ont duré une vingtaine de minutes, certains s'étalant parfois jusqu'à trente minutes. Nous avons durant les entretiens été empathique en faisant appel au langage non verbal pour acquiescer, encourager la volubilité, démontrer une écoute active, chose qui a forcément influencé la durée et la profondeur des entrevues.

L'analyse qualitative est intensive en règle générale. Malgré notre population cible qui est constituée d'élèves-professeurs et d'élèves Conseiller d'Orientatoin, elles ont été choisies pour les entretiens individuels. Nous avons eu au total cinq (05) sujets pour les entretiens individuels répartis comme suit :

Tableau 2 : récapitulatif des sujets de l'étude retenus.

Sujets	Niveau	Âge	Filières	Etat de filles-mère
Cas M	5	28 ans	CO	Ayant eu un enfant pendant la formation
Cas D	5	27 ans	CO	Ayant eu un enfant pendant la formation
Cas N	4	25 ans	LCC	Enceinte pendant la formation
Cas S	2	20ans	BIOLOGIE	Ayant eu un enfant pendant la formation
Cas A	5	28 ans	CO5	ayant eu un enfant pendant la formation

Ce tableau présente les cinq sujets sélectionnés en tant que filles-mères à l'ENS dans le cadre de cette étude. En effet, on peut noter les âges varient de 20 ans à 28 ans considérés

comme une période post-adolescente et où les sujets disposent d'une certaine maturité. Les filles-mères présentées dans ce tableau connaissent deux situations de parentalité, celles ayant eu un enfant pendant la formation, elles sont au nombre de quatre et une étant enceintes durant la formation. L'autre aspect dans cette étude est de se rendre compte que toutes ces filles-mères ont une ancienneté dans cette école de formation professionnelle, trois d'entre elles en 5^e année, deux en 4^e année, et la dernière en 2^e année.

Tableau 3 : récapitulatif du nombre d'entretiens effectués

Sujets	Nombre d'entretiens	Le lieu de l'entretien
Ayant eu un enfant pendant la formation	2	Bibliothèque de pédagogie
Ayant eu un enfant pendant la formation	2	Maison d'habitation
Ayant eu un enfant pendant la formation	2	Maison d'habitation
Enceinte pendant la formation	2	Bibliothèque
Ayant eu un enfant pendant la formation	2	Bibliothèque pédagogique

3.6 LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

3.6.1. Justification de la technique de dépouillement

La procédure (Bardin, 1977) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Toutes les entrevues réalisées ont été retranscrites et codées afin de générer des thèmes et de permettre l'analyse globale du matériau. Plus spécifiquement, les entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu, nommée aussi analyse qualitative de théorisation (Mucchielli, 1996).

3.6.2. Retranscription des données

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. La retranscription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrits les interviews à la main (Silverman, 1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

3.6.3. Codage des données

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

En somme, les premières étapes de l'analyse de contenu, nommées la codification, la catégorisation et l'opérationnalisation des concepts ou dimensions d'analyse, consistent à « faire ressortir les caractéristiques spécifiques [du] matériel » (Mayer et coll., 2000, p.161). Plus précisément, nous avons d'abord identifié les thèmes émergents en lisant les transcriptions et, progressivement, d'autres thèmes se sont dégagés au cours des relectures (analyse verticale).

Par la suite, nous avons comme objectif de classer l'ensemble des thèmes (processus de catégorisation) en regard des questions de recherche et des catégories préalablement définies dans la grille d'entrevue. Au cours de cet exercice ont aussi été extraites les cooccurrences, soit « les présences simultanées de deux ou plusieurs éléments (relation d'association) dans une même unité de texte » (Barbin, 1998, p.269). Également, nous avons porté attention aux éléments contradictoires susceptibles d'émerger puisque ces derniers peuvent laisser supposer l'existence de mécanismes sociaux et structurels intéressants

(Kaufman, 2004). Autrement dit, l'analyse transversale du matériau permet d'établir la récurrence ou non des contenus des discours. Enfin, nous avons procédé à l'intégration et à la théorisation des données (Mucchielli, 1996), dernière étape qui permet de focaliser l'analyse théorique en regard des questions de recherche et ainsi d'éviter l'éparpillement à travers l'entièreté du champ de recherche choisi. Pour terminer, nous avons sélectionné des extraits de témoignages, signés de pseudonymes, afin d'illustrer les résultats mis en évidence. En ce qui concerne les extraits cités dans ce rapport, signalons que nous avons dû apporter quelques corrections stylistiques aux retranscriptions (suppression des tics de langage, des répétitions, corrections syntaxiques) afin de les rendre compréhensibles à la lecture. Nous nous sommes toutefois efforcées de respecter la parole des répondantes et, en ce sens, de n'apporter aucune transformation qui modifie le sens de leurs discours.

3.6.4. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Le traitement des données qualitatives a été mené d'un point de vue sémantique (Andreani, Conchon, 2001). Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit « sémantique », l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu.

3.6.5. Présentation de la grille d'analyse des données

Notre grille d'analyse a porté sur les points suivants : le besoin de compétence des filles-mères en situation de formation professionnelle, le besoin d'appartenance sociale des filles-mères en situation de formation professionnelle, le besoin d'autonomie des filles-mères en situation de formation professionnelle et la persévérance scolaire de ces filles-mères.

Cette grille permet d'examiner les mécanismes motivationnels qui déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en cycle de formation professionnelle. Le modèle de grille d'analyse des données est présenté dans le tableau suivant :

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPertoire Comportemental			
				(o)	(+)	(-)	(+-)
Besoin de compétence des filles-mères	A	sentiment de concurrence	a1				
		sentiment de capacité à réussir malgré sa situation.	a2				
		disponibilité pour les enseignements. empathie du corps enseignant.	a3				
Besoin d'autonomie des filles-mères	B	sentiment d'auto décision.	b1				
		capacité de prise de décision, à se surpasser et à fournir des efforts.	b2				
		l'auto contrôle face aux difficultés scolarité/mère.	b3				
		sentiment d'être comme les autres élèves-professeurs ou élèves/conseillers d'orientation.	b4				
Besoin d'appartenance sociale des filles-mères	C	liens empathique avec son entourage.	c1				
		partage d'expérience avec les pairs.	c2				
		liens d'amitié	c3				
		respect des règles à l'ENS sans trouver des excuses par rapport à sa situation.	c4				
La persévérance	D	aptitudes envers l'école.	d1				

scolaire des filles- mères en situation de formation professionnelle	sentiment ou sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de fille- mère	d2				
	estime de soi	d3				
	performances scolaires élevées.	d4				
	affects positifs.	d5				

Tableau 4 : Grille d'analyse des données et d'observation

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Après avoir présenté le devis méthodologique nous ayant permis de collecter les informations pour mener les analyses relatives à cette étude, le présent chapitre sera consacré à la présentation et l'analyse des résultats obtenus lors de nos investigations. Nous ferons d'abord état de l'identification des enquêtés notamment les filles-mères en situation de formation professionnelle. Par la suite, nous ferons une présentation thématique des résultats. L'objectif visé ici est celui de corroborer, nuancer voire même préciser la singularité et l'originalité des résultats obtenus

4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES CAS ETUDIÉS

Nous présenterons les résultats de nos entretiens sous forme de récit que nous avons pris le soin de transcrire fidèlement. Ainsi, on partira de l'identification du sujet pour embrayer sur les opinions relatives à la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle, les difficultés rencontrées par celles-ci et les mécanismes de contournement pour se maintenir à l'école. Cette structuration nous permettra plus tard dans le volet interprétatif de revenir sur les mécanismes utilisés par les filles-mères dans le but de persévérer. La conciliation entre facteurs motivationnels et persévérance scolaire sont les deux éléments qui nous permettront de voir les motivations exactes chez ces filles.

4.1.1. Identification des enquêtées

L'identification des enquêtées s'articule autour du genre, du statut matrimonial où nous avons cinq individus toutes de sexe féminin et célibataires ou en situation de cohabitation. Compte tenu de la qualité des sujets rencontrés, nous avons opté de leur accorder les identifiants par lettres pour préserver leur anonymat.

4.1.1.1. Le cas M

- données idéographiques

Anonymat : CAS M

Âge : 20 ans

Sexe : féminin

- Vécu familial.

« M » occupe le 2^e rang dans une fratrie de 4 enfants. Elle est un enfant légitime et vit avec sa mère. On ignore si elle vit dans une famille biparentale parce qu'à aucun moment elle n'a parlé de son père encore moins de ses activités professionnelles. Sa mère est aujourd'hui à la retraite mais auparavant travaillait comme cadre pendant des années à la CNPS de Yaoundé. La famille de M réside au quartier Mendong dit carrefour banane. Sa mère est diplômée de l'université de Yaoundé I et est titulaire d'une licence en psychologie. Son frère aîné quant à lui travaille dans une structure de la place depuis plus de 5 ans. Lorsque M décide de tomber enceinte c'est parce qu'elle compte sur le soutien de sa mère mais également sur celui de sa tante qui va malheureusement partir pour le Canada quelques temps après son accouchement. M se considère comme étant totalement dépendante de sa mère.

- Vécu scolaire.

« M » est entrée à l'ENS par voie de concours en tant que candidate régulière. Elle se retrouve enceinte à la fin de sa 4^e année d'étude et accouche en 5^e année, c'est-à-dire à l'achèvement de son cycle d'études. Elle s'illustre à l'école par le retard aux cours et malgré tout, les bonnes notes et envisage d'être parmi les meilleures élèves de sa promotion. Son cheminement académique à l'ENS s'est déroulé de telle enseigne que dès la 4^e année déjà elle était parmi les meilleures élèves de la classe. Cela s'illustre par ses bonnes notes et ses interventions pertinentes en salle de classe. En effet, elle a obtenu pour les deux années successives, 14 de moyenne en 4^e année et 13,57 en 5^e année. Aujourd'hui, elle est en phase terminale de sa formation puisqu'elle a terminé avec la rédaction de son mémoire qu'elle déposera dans les délais.

- Vécu relationnel

M a des relations particulières avec son entourage. A l'école, ses camarades lui apportent tout leur soutien aussi bien affectif qu'académique. En effet, ces derniers lui apportent les cours chez elle quand elle est absente et vont même parfois jusqu'à lui donner des explications de ces cours. Lors des pauses, M se rapproche de ses camarades pour s'enquérir des cours que les

enseignants ont donnés en son absence et participe à toutes les activités de la classe. Lorsque M est en classe elle copie tous les cours et se fait remarquer positivement par ses enseignants. Elle est très empathique. Avec sa famille, M entretien de bonne relation puisqu'elle participe à son maintien à l'école dans le sens ou la famille l'aide à garder son bébé quand elle va à l'école, notamment sa maman. En ce qui concerne le père de l'enfant, ils ont des relations quelconques qui ne représentent pour elle que le fait pour eux d'avoir en commun cet enfant.

4.1.1.2. Le cas D

- données idéographiques

Anonymat : D

Âge: 27 ans

Sexe : féminin

- Vécu familial.

D vit en famille élargie avec son bébé de 6 mois. Sa famille nucléaire notamment ses frères, ses sœurs et ses parents vivent dans une autre ville. La famille nombreuse dans laquelle elle se trouve est constituée de sa belle-famille, (famille du père de l'enfant), de leurs neveux et de leurs nièces. Ses parents ont fait des études primaires au même titre que ses frères et sœurs, à l'exception de sa cadette qui est également dans une école de formation à douala notamment l'INSET. D vit dans une famille recomposée.

- Vécu académique

D est titulaire d'une licence est Sciences Juridiques et Politiques obtenue à l'Université de Yaoundé II. Elle entre quelques temps après à l'ENS par voie de concours en tant que candidate régulière. Elle se retrouve enceinte à la fin de sa 4^e année d'étude et donne naissance à son bébé lorsqu'elle arrive en 5^e année, plus précisément au moment d'aller en stage. D est parmi les meilleures étudiantes de sa promotion. Cela se voit par ses notes obtenues en classe, et celles affichées au babillard. En somme, elle brille par sa capacité à être parmi les premiers de sa promotion aussi bien dans le cadre des exposés que des compositions de semestres.

- Vécu relationnel

Dans le cadre de sa formation professionnelle, D entretient de très bons rapports avec ses camarades et avec ses enseignants qui lui ont apporté tout le soutien nécessaire. Elle ressent une grande empathie par rapports à ces derniers. En effet du côté des camarades, ils ont contribué à ce qu'elle soit toujours à la page dans ses cours ; et en ce qui concerne les enseignants ils étaient tolérants envers elle.

4.1.1.3. Le cas S

- données idéographiques

Anonymat : S

Âge: 23 ans

Sexe : féminin

- *Vécu familial*

S est issu d'une famille nombreuse. Cette situation fait en sorte qu'elle décide d'aménager une chambre avec sa grande sœur qui a un emploi mais qui pour le moment, est en congé. Elle est issue d'une famille biparentale mais le décès de son père survient trois semaines après son accouchement. Son père était un cadre contractuel de la fonction publique notamment au service des impôts. Le décès de ce dernier la contraint à rester à la maison pendant trois semaines, la poussant ainsi à être absente à l'école. Sa sœur travaille dans une structure privée nommée l'ANAFOR et est titulaire d'une maîtrise en Sciences Economiques et Gestion de l'Université de Yaoundé II. Sa maman quant à elle est femme foyer ayant longtemps cherché le travail avec un DEUG en communication obtenu à l'ESSEC de Douala.

Nous n'avons aucune information sur le parcours scolaire de ses autres frères et sœurs dont elle n'en fait pas cas. Néanmoins la famille lui apporte le soutien comme elle peut d'autant plus qu'avec le décès de son père, les moyens financiers sont utilisés de manière adéquate. De manière générale, dans la famille de S chacun s'assume sur le plan financier malgré la présence des membres de la famille.

- *Vécu académique*

S est entré à l'ENS par voie de concours en tant que candidate régulière. Elle est inscrite en 4^e année et n'avait aucune difficulté scolaire avant de tomber enceinte. Avec le temps, ses notes ont baissés et ont engendré chez elle une paresse qui fait en sorte qu'elle soit en retard par rapport à ses autres camarades. Elle voudrait étudier mais les conditions ne sont pas favorables. Elle réalise que les enseignants n'accordent pas de pitié aux filles-mères et prend la décision de se priver de beaucoup d'heures de sommeil pour pouvoir avoir de notes. Dons ses notes sont moyennes mais dans le souci de sortir à temps de l'école, elle essaie tant bien que mal d'avoir des notes en dessus de la moyenne.

- *Vécu relationnel*

Les relations de S se situent d'abord au niveau familial dans le sens où elle compte sur sa famille pour la garde du bébé en termes de temps et de présence physique. A cet effet, c'est sa sœur qui est la nounou du bébé en son absence à la maison. Avec le père du bébé les relations sont strictement parentales dans le cadre où le père subvient aux besoins du bébé. En ce qui concerne les camarades, ils lui sont d'un grand apport dans le sens où ils créent des groupes d'étude qui l'encouragent à intégrer les leçons des enseignants pour qu'elle puisse être à la page et donc au même niveau que ses camarades. Le but de ces groupes d'études étant de lui permettre de bénéficier des explications qu'elle a manqué pendant ses absences. Quant aux enseignants, les rapports avec eux sont strictement perçus comme enseignants-élèves. Il n'y a pas de sentiment de pitié par rapport à une fille-mère.

4.1.1.4. Le cas N

- *données idéographiques*

Anonymat : N

Âge: 20 ans

Sexe : féminin

- *Vécu familial*

N est une fille orpheline depuis qu'elle a l'âge de 3 ans et vit en famille avec sa petite sœur et sa grand-mère maternelle qui s'est occupé d'elles depuis leur enfance. Sa petite sœur âgée de 13 ans va au lycée à Yaoundé et est en classe de 4^e. Elle a de bonnes performances scolaires puisque elle a des notes supérieures ou égales à 12. La grand-mère de N est retraité et a travaillé en tant que infirmière diplômée d'Etat pendant plusieurs années ; elle est à l'heure actuelle retraité. Cette petite famille encadre comme elle peut N dans sa grossesse. Et le conseil de famille a décidé que lorsqu'elle sortira de l'école normale supérieure, elle devra prendre en charge sa petite sur tous les plans.

- *Vécu académique*

N est titulaire d'un Bac Littéraire qu'elle a obtenu en 2013. Elle entre à l'ENS par voie de concours en étant candidate régulière. Elle se retrouve enceinte a lorsque passe pour aller en 2^e année dans le cadre de sa formation. Pour se maintenir à l'école, elle travaille le soir quand elle n'est pas fatiguée. Cependant elle a des problèmes de concentration et d'assimilation lorsqu'elle décide d'apprendre.

Mais lors de l'approche des examens, elle redouble d'effort pour avoir de bonnes notes le moment venu, parce qu'elle ne veut pas être à la traîne par rapport à ses autres camarades.

- *Vécu relationnel*

Dans le cadre de sa formation, N a des rapports moyens avec ses camarades qui néanmoins travaillent avec elle en groupe pour qu'elle puisse être à la page. Avec les enseignants elle n'a pas de relations particulières parce que ces derniers considèrent que la grossesse n'est pas une maladie mais un état et donc qu'elle est capable de se comporter comme les autres.

4.1.1.5. Le ca A

- *données idéographiques*

Anonymat : A

Âge: 27 ans

Sexe : féminin

- *Vécu familial*

A vit en cohabitation avec le père géniteur avec qui elle a déjà deux enfants. Dans leur maison d'habitation, se trouve aussi la maman de son conjoint. De temps en temps la maman de A vient leur rendre visite pour apporter sa contribution en termes d'assistance physique et psychologique. Son conjoint est officier de police dans la ville de Yaoundé depuis plus de 7 ans mais ils ne sont pas mariés.

- *Vécu académique*

A est titulaire d'une licence en psychologie obtenue à l'Université de Yaoundé I. elle entre à l'ENS par voie de concours en tant que candidate régulière, ou elle est aujourd'hui inscrite en 5^e année en fin de formation bien entendu. Par rapport à l'année précédente ou elle avait de bonnes notes, son arrivée en 5^e année montre des résultats et des performances scolaires qui ont chutés. Mais elle trouve un moyen à cela en organisant son emploi de temps bien entendu en fonction des heures de sommeil du bébé. Elle est d'autant plus motivé compte tenu du statut qu'offre l'ENS à la fin de la formation professionnelle. L'idée du matricule à l'école lui permet de maximiser ses efforts pour pouvoir avoir de bonnes notes et sortir de l'école avec une moyenne de 15/20 sinon plus. Elle a pour ambition d'obtenir son diplôme en 2ans telle que le veut la durée normale de la formation.

- *Vécu relationnel*

Les relations avec les pairs ont été très bonnes. En ce qui concerne les camarades, ils ont clairement participé à la persévérance de A dans la mesure où ils l'a motivait chaque jour. Ladite motivation se manifestait par leur présence dans son lieu d'habitation avec les cours, par leur amour quotidien qu'il lui apportait par rapport à sa situation de fille-mère.

Avec les enseignants, elle a été comprise à tous les niveaux. De façon générale, les deux groupes ont contribués considérablement à son évolution.

4.2. PRÉSENTATION THEMATIQUE DES RÉSULTATS

Nous avons présenté les résultats selon les thèmes de l'étude. L'analyse thématique est celle qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une cohérence thématique (Albarello, 2003). Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014) il s'agit de procéder par une approche davantage descriptive qu'analytique pour dégager des unités de sens qui seront par la suite classé en catégories explicitement décrites. En gardant à l'esprit que le concept de « persévérance des filles-mères en situation de formation » n'est pas linéaire, nous avons souhaité, à travers l'outil de recueil des données à savoir l'entretien aborder la problématique en nous référant aux variables retenues par la recherche : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Il s'agit de pouvoir, à partir de données qualitatives, répondre à la question de recherche à l'effet de faire ressortir au terme de la présentation un tableau faisant apparaître les faits saillants et marquants, les facteurs de réussite, les contraintes et enfin les préoccupations dominantes.

Afin d'adopter une approche systématique, nous utiliserons la grille d'analyse ci-après pour présenter les résultats issus des différents entretiens. Par la suite, nous rédigerons une synthèse des informations recueillies en fonction des questions de notre recherche.

4.2.1. Le cas N

Le besoin de compétence est un besoin inné d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées. Ce besoin de maîtriser l'environnement est considéré comme un des trois nutriments essentiels de la motivation autodéterminée. Plus précisément, selon le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002), la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence a un effet positif sur la motivation autodéterminée et un effet négatif sur la motivation non autodéterminée.

Le cas N est un entretien individuel de 15 minutes (soit de 14H00 à 14H15). Cette entretien a été réalisé le vendredi 08/04/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé notamment à la salle 28 avec une fille célibataire, étudiante à l'ENS et en situation de monoparentalité. Cette fille est titulaire d'un Bac Littéraire obtenu dans un établissement de la place à Yaoundé. Elle est âgée de 20 ans au moment de l'entretien. Les résultats de ses analyses sont les suivantes :

S'agissant du sous-thème de la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence, on constate chez N que cette perception est négative, elle se trouve incompetente par rapport à ses autres camarades, elle le dit de manière ostensible en ces termes :

« ...Parfois j'ai même l'impression que je ne suis pas compétente pour m'occuper de mon enfant. Je ne sais pas si c'est parce que je suis à l'école ; peut-être que si j'avais accouché à la fin les choses n'allaient pas être comme ça... ». Elle ajoute dans le même sentiment : « ...je disais c'est difficile franchement difficile ; je ne sais même pas par où commencer là où je suis là...pour le moment je ne peux pas... ».

Concernant, les rapports avec les enseignants susceptibles de favoriser la persévérance scolaire chez ces filles-mères, on relève chez N une distanciation vis-à-vis des enseignants, dans son comportement elle essaie de démontrer qu'elle n'a pas besoin de pitié mais malgré avoue des difficultés relatives à son statut de filles-mères. N dit :

« Je ne veux pas la pitié de quelqu'un, je sais que c'est difficile mais je préfère me comporter comme une fille ordinaire pour éviter les regards malveillants de mes camarades et surtout de mes profs ». Elle ajoute : « ça m'arrange que les profs ne s'intéressent pas à moi, même si certains sont vraiment complaisants avec moi ». Elle réitère désespérément que : « c'est difficile pour dire la vérité, je suis perturbé. (Pleurs) ».

Pour ce qui est des performances à l'école, N ne semble pas vouloir en évoquer considérant qu'elle n'est pas à la hauteur des autres élèves-professeurs. Elle dit néanmoins que :

« Bon mes notes sont moyennes hein... j'aurais voulu faire plus mais pour le moment je ne peux pas j'espère que avec les années avenir ça va changer et que je pourrais améliorer mes performances c'est mon souhait. Je vais les améliorer et garder mon bébé ».

Les tenants du modèle de l'auto-détermination définissent le besoin d'autonomie comme le besoin de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action. L'autonomie n'implique pas automatiquement une absence d'influences

externes. Les facteurs qui nourrissent le besoin d'autonomie en situation, montrent que les adolescentes qui ont eu la possibilité de faire des naissances sont davantage motivées de manière autodéterminée et, à l'inverse, elles sont moins motivées de manière non autodéterminée que les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de faire ces choix.

Le sentiment d'auto décision est peu visible chez N, on perçoit chez Nina un découragement avec une volonté sournoise de s'autonomiser. Elle affirme :

« Je fais ce que je peux mais quand je suis fatiguée je dors ».

Elle ajoute :

*« Je me dis que j'aurai bientôt le matricule : dans cinq ans
(rires) même si c'est loin, c'est au moins la »*

N sans manifester une grande volonté ne montre pas une réelle volonté de se surpasser, elle semble perdre ses moyens lorsqu'elle affirme :

« J'ai été heureuse d'être enceinte mais maintenant je regrette un peu. Je crois que je n'avais pas pesé le pour et le contre de l'accouchement étant à l'école et c'est ça qui a fait en sorte que je fasse l'enfant par rapport au père de l'enfant qui le voulait tellement ».

Elle le réaffirme :

« Je ne peux étudier qu'en journée quand je suis à l'école. Et on n'a pas vraiment d'heures creuses comme c'est le niveau 2. Il n'y a qu'à l'école que je peux me concentrer. C'est vrai que la grossesse est une association de deux personnes parce que mon ami m'avait dit qu'il voulait qu'on fasse un enfant et j'ai accepté. J'avais confiance en lui donc je n'ai pas refusé et aussi je suis contre l'avortement. D'abord je suis orpheline j'ai perdu mes parents et habite avec ma grand-mère. C'est elle qui s'est occupé de moi depuis que je suis petite ».

Le troisième besoin psychologique fondamental, le besoin d'appartenance sociale, se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci. Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel. Il s'agit des gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié. Nina dans ses discours, semble conserver une certaine distance avec les autres camarades, elle va le dire :

« Quand je suis en retard je prends les cours chez mes camarades. Mais eux même là ils ont une façon de me regarder avec les enseignants comme apparemment je suis la plus petite de la classe mais moi je ne les gère pas ».

De ce qui précède, nous pouvons dire que chez Nina il se dégage une régulation externe dans son comportement. En effet, elle sait que malgré les difficultés liées à son statut de fille-mère, elle bénéficie déjà d'un matricule plus tard ce qui lui permettra de prendre soin de son enfant, c'est donc dire que le besoin d'autonomie même s'il semble exprimé minimalement est la principale motivation d'auto-détermination chez Nina.

4.2.2 Le cas M

Le cas « M » est un entretien individuel de 28 minutes (soit de 10H30 à 10H58). Cette entretien a été réalisé le vendredi 08/04/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé notamment à la bibliothèque avec une étudiante à l'ENS en situation de monoparentalité. Cette fille est titulaire d'une maîtrise obtenue en à l'Université de Yaoundé I. elle est âgée de 27 ans au moment de l'entretien. Les résultats de ses analyses sont visibles sur les thèmes suivants :

S'agissant du sous thème de la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence, qui implique le sentiment de capacité à réussir malgré sa situation, on constate chez « M » que cette perception est positive, elle se trouve compétente par rapport à ses autres camarades, et ne trouve pas dans la grossesse ou l'accouchement, un handicap pour obtenir son diplôme à l'école de formation elle le dit de manière ostensible en ces termes :

« Je peux dire que durant la grossesse, c'était un peu facile pour moi. Il n'y a que les deux premiers mois qui ont été difficiles, ou j'ai été malade. Mais après j'ai même eu l'impression que quand on est enceinte le quotient intellectuel augmente et on comprend les choses aisément, on a tendance à les comprendre facilement ».

L'adaptation à l'environnement de « M » est démonstrative et révèle la compétence donc elle fait preuve. Elle ajoute à cet effet,

« C'est merveilleux d'avoir à allier enfant et formation qui est égale à réussite pour moi. Je pense même d'ailleurs que je serai la major de ma promotion à cause de mon normalien qui n'est autre que mon fils (Rires) »

« M » a le souci de réussir et montre par la même la compétence dont elle fait preuve en développant des capacités de travail lui permettant de réussir malgré sa situation de fille-mère.

Elle dit :

« J'essaie de lier les deux. Je ne privilégie pas l'enfant au détriment de mon école ou de la formation ou l'inverse. En tout cas j'essaie d'équilibrer les deux surtout que je suis dans la monoparentalité ».

Pour concilier les différents emplois de temps, elle s'organise comme elle peut en essayant de rester positive.

Concernant, les rapports avec les enseignants susceptibles de favoriser la persévérance scolaire chez ces filles-mères, on relève chez « M » l'effectivité de la collaboration avec les enseignants, voire même de l'empathie qu'ils éprouvent vis-à-vis d'elle. Dans son comportement elle essaie de démontrer que les enseignants ont joués un rôle prépondérant dans sa persévérance scolaire et par la même favoriser sa motivation. C'est dans ce sens qu'elle affirme :

« Ici à l'ENS, les enseignants étaient compréhensifs. Pendant les exposés par exemple, ils privilégiaient les filles enceintes et celles même qui venaient d'accoucher parce que ils nous connaissaient toutes. (...) si jamais tu ratais un examen, l'enseignant te donnait la possibilité de recomposer. »

Pour ce qui est des performances à l'école, « M » se considère comme une étudiante à la hauteur des autres camarades. Elle dit que :

« En ce qui concerne mes notes j'ai toujours su gérer hein... Donc mon fils Roger Ariel est ma motivation psychologique parce que quand je voulais dormir je me demandais si je dors comment Roger Ariel va s'en sortir demain ? Si je n'arrive pas à avoir 17 chez M. WAMBA si je reprends l'année ça fait combien de temps perdu ? Comment je vais m'en sortir ? Et si j'étais couché je vais me lever. Même jusqu'à présent hein. Quand je reste couché je me dis mince si je dors ici-là qui va s'occuper de Roger Ariel ? Je me lève aussitôt. »

Le besoin d'autonomie dans le cadre de l'autodétermination, signifie la volonté de se percevoir à l'origine de ses comportements. Le sentiment d'auto décision est visible chez « M » d'autant plus que elle est animée par une volonté réelle de réussir : *« Le fait qu'on soit même aussi enceinte nous pousse à persévérer parce que on se dit on est dans une école de formation, demain on aura un salaire, on va prendre soin de notre enfant, on s'en fou même du mari, moi précisément je m'en fou même du mari ; déjà je sais que j'ai ma formation malgré la fatigue.*

Concernant le besoin d'appartenance sociale, « M » semble avoir entretenu des relations satisfaisantes et enrichissantes avec ses pairs. La coopération entre camarades est vérifiée dans son discours lorsqu'elle affirme

: « mes camarades ont beaucoup contribué. Je faisais des recherches personnelles et quand j'étais fatiguée je remettais mon travail au chef de groupe. Sans compter que même lorsque j'étais absente, mes camarades (certains) m'apportaient les cours chez moi et me donnaient les explications des profs. »

De ce qui précède, nous pouvons dire que chez « M » il se dégage une régulation identifiée dans son comportement. En effet, elle décide de faire de sa formation sa priorité malgré le fait qu'elle ait donné naissance à un bébé en cours de formation professionnelle. Elle sait que cette formation va lui ouvrir les portes vers un emploi et l'apprentissage à long terme lui permet de développer un certain goût pour la filière qu'elle fait à l'ENS. C'est donc dire que le besoin de compétence, associé au besoin d'autonomie même si il est minime, est la principale motivation d'auto-détermination chez « M ».

4.2.3. Le cas D

Le cas « D » est un entretien individuel de 30 minutes (soit de 12H00 à 12H30). Cette entretien a été réalisé le vendredi 08/04/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé notamment à la bibliothèque de l'ENS et qui est en situation de cohabitabilité avec sa belle-famille. Elle est âgée de 27 ans au moment de l'entretien. Les résultats de ses analyses sont les suivantes :

S'agissant du sous-thème de la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence, on constate chez D que cette perception est positive, elle se trouve compétente par rapport à ses autres camarades, dans le sens où elle pense avoir les capacités nécessaires pour obtenir son diplôme.

Elle le dit de manière claire en ces termes :

« Chez moi l'objectif que je me suis fixé a été de terminer ma formation en deux ans parce que ma formation c'est deux ans. Je m'étais déjà fixé cet objectif dès le départ, parce que j'étais déjà déterminé dès le départ, ».

Elle ajoute :

« J'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés, il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année de plus parce que c'est plus de temps, c'est plus d'argent, c'est plus d'énergie. Donc c'est le fait d'être objective, d'être déterminée en soi même qui m'a permis de m'accrocher et à concilier autant bien que mal les deux situations. »

Concernant, les rapports avec les enseignants susceptibles de favoriser la persévérance scolaire chez ces filles-mères, on relève chez D des rapports positifs vis-à-vis des enseignants. A cet effet, dans son comportement elle essaie de démontrer que les enseignants ont été d'un apport considérable quant à son évolution à l'école malgré des difficultés rencontrées, relatives à son statut de filles-mères. D dit :

« A tous les coups (rires), des fois je dormais carrément en salle de classe (rires), les enseignants comprenaient dans ce sens-là (rires). D'autres disaient laisser la dormir... autant de choses. »

Dans la même lancée elle ajoute :

« Il est arrivé même aux moments de la grossesse ou le ventre était loin là-bas devant au point où je n'arrivais même plus à entrer dans les tables bancs et j'étais obligé de me percher sur la table au lieu de m'asseoir sur le banc et les enseignants comprenaient. En fait le système en lui-même hein c'est-à-dire les enseignants, les étudiants, qui eux même là ont été d'un très grand apport pour atteindre l'objectif que je me suis fixé. »

« D » veut réussir et ne conçoit pas la grossesse ou la maternité comme un obstacle mais beaucoup plus comme une motivation. C'est dans ce sens qu'elle affirme :

« Donc l'école a permis que je persévère. Si on m'avait interdit on m'avait dit bon madame tu n'as plus le droit d'accéder à l'école-là, je ne pouvais rien faire. Donc l'école a stimuler en quelque sorte cette persévérance. L'école a encouragé cette autodétermination que j'avais. »

Le sentiment d'auto décision est clairement visible chez D, on perçoit chez D une volonté réelle de s'autonomiser.

Elle affirme :

« (...) l'autodétermination que j'avais m'a aidé et m'a permis de m'appliquer même si j'étais fatiguée même si je ressentais cette envie de dormir-là, j'essayais un peu de donner de moi-même et de pousser de l'avant vraiment. C'était cette autodétermination là et en plus c'était parce que je me sentais capable, je savais que j'ai les capacités pour le faire donc j'ai une certaine auto efficacité en moi-même déjà et je me voyais mal reprendre une classe ayant cette capacité. Je m'efforçais à étudier comme ça malgré la fatigue. » .

Force est de constater que « D » manifeste une grande volonté de se surpasser puisque elle a déjà l'autodétermination bien avant son accouchement.

Elle ne considère donc pas que c'est un obstacle c'est dans ce sens qu'elle dit :

« Pour moi, je ne trouve pas que c'est un handicap, mais pour celui qui n'a pas un objectif bien déterminé et qui n'a pas une motivation particulière, ça va devenir un handicap bien sûr. Un handicap d'abord au niveau mental parce que quand on n'est pas préparé à avoir un enfant même quand on a les moyens hein, et qu'on se retrouve enceinte là, si vous n'avez pas la capacité de faire des efforts, de déployer des capacités, ça va devenir un handicap forcément vous allez reprendre. »

Toujours dans ce sens elle dit :

« Au pire, vous allez décrocher et abandonner. Vous allez vous laissez aller par les caprices de la grossesse : tu veux dormir tu dors ; tu n'as pas envie d'aller à l'école aujourd'hui tu restes ; je suis en train de vomir je suis fatiguée je reste à la maison... forcément les mauvaises notes vont suivre, la mauvaise performance et du coup même la couverture professionnelle tu l'a perds. »

Toujours pour montrer son autodétermination, elle ajoute :

« Vous savez, c'est l'argent qui fait tout (rires) et le monde tourne autour de l'argent (rires). C'est ce qui renvoi justement à ce qu'on appelle l'indépendance et l'autonomie parce que si vous êtes sûr que demain je ne serai pas autonome, je ne suis pas sûre d'avoir l'argent pour pouvoir (rires) subvenir à mes besoins, soulager mes besoins et les besoins de mon enfant, je ne peux pas m'hasarder à tomber enceinte pendant que je suis à l'école de formation. » .

Elle ajoute :

« Parce que quand on est à l'école de formation, la formation c'est l'argent, la grossesse c'est de l'argent, l'accouchement c'est de l'argent et parce que j'ai en tête que demain je serai autonome financièrement donc avoir un enfant pour moi ça devient une joie quoi ».

Le troisième besoin psychologique fondamental, le besoin d'appartenance sociale, se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci, tel qu'il a été dit en amont. Ce besoin implique d'être en relation avec les autres et de partager des choses communes. « D » semble entretenir des rapports positifs et constructifs avec ses camarades qui selon elles ont contribué considérablement à son maintien à l'école. Elle dit en effet :

« Ooohh j'avoue sincèrement que si ce n'était pas le concours des autres je ne devais pas y arriver parce que dès le début de ma grossesse j'avais des camarades de classe, je dirai même des amies qui ont compris que la situation de femme enceinte à l'école est difficile ».

Elle continue :

« Elles m'ont encouragé dès le départ, surtout que j'ai commencé à stresser. Au début je ne voyais pas comment... parce qu'en fait je n'avais pas programmé cette grossesse il faut le dire déjà d'avance hein.... ».

Ce besoin est toujours présent lorsqu'elle affirme :

« Maintenant que je me retrouve enceinte à l'école j'ai commencé à stresser. C'est ma camarade, mon amie qui me dit non faut pas stresser, tu n'es pas la seule... elle m'a remonté le moral et elle a tout mis en jeu pour m'aider parce que le début de la grossesse n'était pas facile, les vomissements, par ci et tout. »

Dans la même lancée elle ajoute :

« Donc elle se donnait à cœur joie pour me faciliter la tâche. Elle venait chez moi de temps en temps, quand ça ne va pas elle vient m'aider à faire le travail, quand il y'a les devoirs même là elle m'aide à les faire. Donc c'était comme ça. »

De ce qui précède, nous pouvons dire que chez D il se dégage une régulation externe dans son comportement. En effet, elle sait que malgré les difficultés liées à son statut de fille-mère, elle bénéficie déjà d'un matricule plus tard ce qui lui permettra de prendre soin de son enfant, c'est donc dire que le besoin d'autonomie est le principal facteur motivationnel.

4.2.4. Le cas S

Le cas « S » est un entretien individuel de 19 minutes (9h12 à 9h31). Cette entretien a été réalisé le samedi 09/04/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé notamment à la bibliothèque de pédagogie, avec une étudiante en situation de monoparentalité. Elle est âgée de 23 ans au moment de l'entretien. Les résultats de ses analyses sont les suivants :

S'agissant du sous-thème de la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence, on constate chez Nina que cette perception est négative, elle se trouve incompetente par rapport à ses autres camarades, elle le dit de manière ostensible en ces termes :

« ... J'étudie rarement et je suis en retard même lorsque les professeurs expliquent. Je suis en retard en tout par rapport à mes camarades. Ce qui fait que j'étudie rarement. Je veux bien étudier mais les conditions ne sont pas favorables. ... ».

Concernant, les rapports avec les enseignants susceptibles de favoriser la persévérance scolaire chez ces filles-mères, on relève chez S une distanciation vis-à-vis des enseignants, voire même une peur bleue de ces derniers. Dans son comportement elle essaie de démontrer qu'elle n'a pas besoin de pitié mais malgré tout, avoue des difficultés relatives à son statut de filles-mères. S dit :

« ...Et puis certains enseignants comprennent que tu as le bébé mais d'autres condamnent cela amèrement. La preuve il y'a un de nos profs qui a chassé ma camarade parce que elle était en retard et comme elle a dit qu'elle s'occupait de l'enfant il l'a chassé et l'a insulté devant toute la classe. J'ai eu mal à sa place et depuis ce jour j'essaie de tout faire pour me mettre à la page. »

Pour ce qui est des performances à l'école, S est décisive quant au fait de vouloir terminer sa formation au même moment que ses camarades élèves professeurs. Elle décide de prendre des résolutions positives qui vont dans ce sens.

Elle affirme :

« Je me prive de beaucoup d'heures de sommeil, je mange à peine sauf quand c'est nécessaire et des que quelqu'un vient nous rendre visite pour saluer le bébé je profite je dors en priant pour que la personne ne soit pas une sorcière. Si je ne fais pas ça je ne vais pas étudier. »

Elle ajoute :

« Parce que depuis que j'ai cet enfant je n'ai pas eu de bonnes notes mais avec la nouvelle résolution que j'ai prise je suis sur une bonne voix. Ce qui me motive c'est de quitter les conditions dans lesquelles je vis avec mon enfant. Je partage une chambre avec ma sœur et on n'est pas à l'aise on force seulement. Et puis je ne suis plus qu'à une année de la fin je ne peux pas accepter de perdre une année pour rien alors que j'ai tenu 4 ans. Peut-être pas dans les mêmes conditions mais c'est bientôt la fin donc je m'accroche seulement. »

Le sentiment d'auto-décision est visible chez S, même si c'est de manière éphémère ; on perçoit néanmoins chez S une certaine volonté de s'autonomiser.

Elle affirme :

« Et puis l'école normale donne le matricule donc ça me motive d'avantage à vite finir. Et ça me fera plaisir plus tard de raconter à mon enfant tout ce que j'ai enduré pour qu'elle comprenne que rien n'est facile dans la vie. Quand on veut on peut. Il suffit de trouver sa motivation et de se fixer un objectif c'est tout. »

S montre l'envie d'être autonome et c'est d'ailleurs pour cela qu'elle affirme :

« Si Paul Biya ne s'était pas donné les moyens de réussir y'a longtemps qu'il serait parti. Il sait ce qu'il veut. (Rires) je ne suis pas Paul Biya hein c'est seulement pour expliquer que je sais que je serai bientôt indépendante et donc capable de m'occuper de mon enfant à tous les niveaux. »

En ce qui concerne le besoin d'appartenance sociale, l'on constate dès le départ que S n'accorde aucune confiance à ses camarades élèves professeurs.

Elle affirme d'ailleurs :

« Est-ce qu'on peut aller plus loin ? Parce qu'avec les gens de la classe autour je ne serai pas à l'aise ». Elle évoque de manière très brève les relations presque inexistentiels avec ses camarades : « Donc comme je disais c'est difficile à gérer entre l'argent de taxi, les cours à photocopier, les documents à acheter, tout ça quoi ».

Elle ne nous parle à aucun moment de ses camarades ; il semble qu'ils ne partagent pas d'expériences si ce n'est le fait de prendre des cours chez quelques-uns de ses camarades pour les photocopier.

De ce qui précède, nous pouvons dire que chez S il se dégage une régulation identifiée dans son comportement. En effet, S décide de s'investir désormais dans sa formation parce que cela va l'aider à devenir quelqu'un dans le domaine de l'enseignement et de ce métier, elle aura des avantages à long terme et par la même occasion développer un certain gout pour l'activité menée.

4.2.5. Le cas A

Le cas « A » est un entretien individuel de 26 minutes (8h33 à 8h50). Cette entretien a été réalisé le samedi 11/04/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé notamment au domicile de A, une étudiante en situation de monoparentalité. Elle est âgée de 28 ans au moment de l'entretien. Les résultats de ses analyses sont les suivants :

S'agissant du sous thème de la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence, qui implique le sentiment de capacité à réussir malgré sa situation, on constate chez « A » que cette perception est positive, étant qu'elle se trouve compétente autant que ses autres camarades, et ne trouve pas dans la grossesse ou l'accouchement, un handicap pour obtenir son diplôme à l'école de formation elle le dit de manière ostensible en ces termes :

« (...) lorsqu'une grossesse est sans complication il n'y a pas de problème ; ce n'est pas une maladie. Au contraire même c'est un état qui te favorise parce que tu travailles pour deux personnes. Bon lorsque ça vient avec des complications ça devient un peu difficile de gérer. D'abord l'état de la grossesse. Par exemple restée assise toute une journée de cours c'est un peu pénible de pouvoir s'en sortir. Mis quand la grossesse est simple moi je crois que c'est sans problème hein ! La grossesse est un état c'est tout. ».

Dans le même ordre d'idées elle ajoute :

« (...) Moi je crois ça dépend de la capacité de chaque individu hein. Si je me connais bien, je connais mes aptitudes, je connais mon rythme de travail à ce moment-là, la grossesse n'est pas un frein hein... ce n'est pas un obstacle pour « moi ».

Concernant, les rapports avec les enseignants susceptibles de favoriser la persévérance scolaire chez ces filles-mères, on relève chez A un sentiment de relations normales entre étudiantes et enseignants. En d'autres termes, les rapports avec les enseignants consistent à mettre l'étudiant en confiance malgré qu'elle soit fille enceinte en situation de formation. Elle affirme à ce propos :

« Les enseignants ne nous tenaient pas rigueur. Ils nous accordaient de la valeur et si jamais on avait un problème on pouvait les approcher bien sûr avec les justificatifs à l'appui. Je crois que leur but ultime était que tout le monde sorte de l'école de formation. Puisque un de nos enseignants nous a dit un jour « on ne vous demande pas de faire la magie mais de faire un peu d'efforts c'est valable pour les femmes enceintes. Mais si elles ont des justifications en cas d'absence elles rencontrent le délégué »

Le sentiment d'auto décision est clairement visible chez A, on perçoit chez elle une volonté réelle de s'autonomiser. Elle affirme :

« (...) savoir que à la fin de la formation il y'a quand même un matricule (rires) il faut être honnête la dessus. Parce que quand on s'oriente dans une filière ou on choisit de faire une formation c'est par rapport au but future. Sachant donc que l'école normale est la porte qui garantit le matricule c'est d'avantage ça qui fait en sorte que certes, ce n'est pas évident de jongler enfant école ».

Elle continue :

« Mais tu sais quand même que à la fin de la formation tu es sure d'avoir ton petit argent (rires) si on va appeler ça comme ça. Tu es sure quand même de planifier par rapport à ta propre poche je crois que c'est la motivation principale quand même. »

Dans la même lancée elle affirme :

« (...tomber enceinte mais du moment où l'ENS n'a pas comme critère de base ne pas être enceinte, je crois que c'est même une motivation parce que les gens pensent que lorsque j'ai déjà quand même l'issue qui peut me permettre de subvenir à mes besoins et aux besoins de l'enfant, c'est une motivation pour concevoir même. C'est-à-dire que même si le père de l'enfant part je pourrai subvenir moi-même aux besoins de mon enfant dès que je sors de l'école.

Elle continue :

« (...) Si tu sais déjà que tu as la garantie, l'école normale c'est la garantie c'est pas moi qui ai inventé (rires aux éclats). Tu as déjà la garantie que tu peux avoir ton enfant pendant que tu es à l'école de formation. »

Le troisième besoin psychologique fondamental, le besoin d'appartenance sociale est également visible chez A dans la mesure où ses propos nous permettent de comprendre que ses camarades et même les membres de sa famille ont joué un rôle considérable dans sa persévérance scolaire.

A cet effet, elle affirme :

« Les rapports avec les autres ont favorisés ma réussite. (...). La solidarité au sein des camarades.... Je ne sais pas comment qualifier mais c'est magique en fait. Ils s'organisent de telle enseigne que chacun peut te pousser vers le haut ».

Elle ajoute :

« Je ne sais pas si j'ai demandé quelque chose à un camarade et il me l'a refusé ou il ne m'a pas aidé. Même étant à la maison certains qui voyaient que je ne venais pas, m'apportaient les cours et les explications avec. Donc quelqu'un fini de prendre le cours on vient me donner ça à la maison ! On m'explique ! Donc moi je dirais que c'est même intéressant d'être enceinte pendant la formation. »

En ce qui concerne sa famille elle dit en substance :

« Dans ce cadre-là, ma famille m'a beaucoup soutenu et c'est très important parce que quand on est quand même soutenu c'est plus facile surtout que la formation c'est nous deux c'est-à-dire le bébé et toi ça fait que quand on te soutien la formation devient facile par rapport à quand tu te retrouves seule ou le père est porté disparu tu dois réfléchir sur comment venir à l'école, comment tu dois manger, comment tu dois faire les photocopies, comment tu dois t'occuper du bébé, comment tu dois acheter la documentation ça fait que ça devient un peu pénible. Donc c'est plus évident quand tu es aidé. Donc c'est deux groupes différents ».

De ce qui précède, nous pouvons dire que chez A il se dégage une régulation identifiée dans son comportement. En effet, elle apprécie le fait d'être à l'école normale et de ce que cela pourra lui apporter plus dans sa carrière professionnelle. Elle ne compte pas obtenir son diplôme par contrainte ou uniquement dans le but d'avoir un matricule, mais aussi pour obtenir son diplôme. Nous pouvons conclure que les besoins de compétence et d'autonomie sont dominants chez A.

4.2.6. Persévérance dans les études chez les filles-mères en situation de formation professionnelle.

La persévérance scolaire a pour indicateurs : les aptitudes envers l'école, le sentiment ou la sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de fille-enceinte et de fille-mère, l'estime de soi, les performances scolaires élevées, les affects positifs.

A la lecture des discours des sujets, on relève que la persévérance scolaire se situe dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire. Elle consiste à maintenir un apprenant dans ses études dans le but d'obtenir son diplôme. Les efforts constants sont déployés pour favoriser un maintien constant dans sa scolarité.

S'agissant du sentiment ou de la sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation, les sujets expriment ce sentiment de manière paradoxale.

A ce propos, M affirme que :

« Ce que je fais aujourd'hui c'est beaucoup plus pour cet enfant », elle rajoute dans cet esprit de détermination que, « Mon bébé se porte bien (...) je ne privilégie pas l'enfant au détriment de l'école ou de la formation(...) »

Elle ajoute :

« En fait c'est comme si l'enfant crée une motivation psychologique en toi. Tu veux tout réussir au nom de cet enfant. C'est pourquoi je disais au départ que je ne sais pas si le fait de tomber enceinte augmente le QI. En tout cas c'est l'impression que j'ai eu. Parce que quand je regarde mes notes je me retrouve avec les premières notes dans certaines matières je me demande comment j'ai pu, surtout avec tout le stress surtout quand j'ai accouché. »

Ces propos de M révèlent que le double statut de mère en scolarité est intégré et devient d'ailleurs une motivation supplémentaire pour sa persévérance. Dans le même ordre d'idée, D montre clairement que son objectif premier est de terminer sa formation en deux ans quel que soit les difficultés qu'elle pourrait rencontrer.

L'autodétermination dont elle fait preuve est exprimée de manière explicite. Elle affirme à cet effet :

« ... chez moi l'objectif que je me suis fixé a été de terminer ma formation en deux ans parce que ma formation c'est deux ans alors qui était fixé au départ, que je m'étais déjà fixé, parce que j'étais déjà déterminé dès le départ, j'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés ».

Elle continue :

« il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année de plus parce que c'est plus de temps, c'est plus d'argent, c'est plus d'énergie. Donc c'est le fait d'être objective, d'être déterminée en soi même qui m'a permis de m'accrocher et à concilier autant bien que mal les deux situations ».

A n'est pas en reste en ce qui concerne la sensation de prendre plaisir dans sa situation. Le fait d'être fille-mère représente plutôt un aspect positif. A cet effet elle dit clairement :

« (...) ce n'est pas une maladie. Au contraire même c'est un état qui te favorise parce que tu travailles pour deux personnes. (...) ». Elle rajoute : *« Par rapport à, moi je peux dire que c'est l'idéal être enceinte pendant la formation. Non seulement on sera chou aillé par les camarades et les enseignants. Mais si ça ne t'empêche pas de travailler et d'être au même niveau que les autres parce que le but c'est de maximiser pour pouvoir sortir en deux ans si rien ne t'en empêche ou est le mal ? Moi je ne vois pas le mal à ça ! ».*

N par contre semble subir sa grossesse dans sa situation de formation. Ses propos teintés de pleurs sont les suivants :

« C'est difficile pour dire la vérité, je suis perturbé ».

N semble avoir un sentiment d'incompétence face à sa situation de grossesse qui représente un évènement complexe dans le cadre de la formation, dans la mesure où des nouveaux ajustements s'imposent.

Ce même sentiment est perceptible chez S qui porte sa situation de mère –fille comme un fardeau ce qui ne la motive pas dans ses études.

Elle dit à ce propos que

« Pour le coup, la maternité est dure, c'est sérieusement difficile ».

Elle ajoute *« j'avoue que je ne connaissais pas les risques qu'il y avait à faire un enfant lorsqu'on est à l'école qui plus est en situation de formation professionnelle »*

Pour ce qui est des performances scolaires élevées, on constate que les filles n'en parlent pas beaucoup. En effet, elles n'évoquent pas véritablement l'aspect concernant leurs résultats

scolaires et accordent plutôt la priorité d'une part à leur maintien dans le système, et d'autre part, à l'obtention de leur diplôme de fin de formation. Quelques-unes en parlent néanmoins et avec un certain plaisir.

M dit :

« Mon fils Roger Ariel est ma motivation psychologique parce que quand je voulais dormir je me demandais si je dors comment Roger Ariel va s'en sortir demain ? Si je n'arrive pas à avoir 17 (...), si je reprends l'année ça fait combien de temps perdu ? Comment je vais m'en sortir ? Et si j'étais couché je vais me lever. Même jusqu'à présent hein. Quand je reste couché je me dis mince si je dors ici-là qui va s'occuper de Roger Ariel ? Je me lève aussitôt. C'est mon fils qui est ma motivation ».

Dans une certaine mesure, D'aborde l'aspect des performances scolaires lorsqu'elle affirme :

« C'est vrai qu'avec la grossesse mes notes ont subi un coup mais je suis toujours resté major de ma promotion hein. Enfin je veux dire que sur le plan des examens, en classe j'ai toujours eu presque les meilleures notes dans presque toutes les matières tout le monde le sait. C'est pourquoi je dis que la grossesse n'est pas un handicap. »

En ce qui concerne les aptitudes scolaires, elles sont appréhendées comme les qualités qui rendent possible certaines actions ou performances scolaires. En d'autres termes, c'est le temps consacré à l'apprentissage et la confiance dans ses capacités qui représentent les deux facteurs les plus importants pour la persévérance scolaire. Les sujets qui ont fait l'objet de notre étude présentent des aptitudes scolaires bien distinctes. En effet, chez M on note la présence de cet aspect, bien qu'il soit moindre.

En effet, elle affirme :

« Ce n'est vraiment pas facile ; il faut se lever très tôt, il faut profiter des moments de sommeil de l'enfant pour étudier pour lire. ». Dans la même lancée elle ajoute : *« quand je voulais dormir je me demandais si je dors comment Roger Ariel va s'en sortir demain ? Si je n'arrive pas à avoir 17 (...), si je reprends l'année ça fait combien de temps perdu ? Comment je vais m'en sortir ? Et si j'étais couché je vais me lever. Même jusqu'à présent hein. Quand je reste couché je me dis si je dors ici-là qui va s'occuper de Roger Ariel ? Je me lève aussitôt(...) ».*

Chez D par contre, ce facteur est présent et très explicite. Elle le dit en substance lorsqu'elle affirme :

« (...) j'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés, il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année de plus parce que c'est plus de temps, c'est plus d'argent, c'est plus d'énergie. Donc c'est le fait d'être objective, d'être déterminée en soi même qui m'a permis de m'accrocher et à concilier autant bien que mal les deux situations. ».

Dans le même ordre d'idée, elle ajoute :

« (...) l'autodétermination que j'avais m'a aidé et m'a permis de m'appliquer même si j'étais fatiguée même si je ressentais cette envie de dormir-là, j'essayais un peu de donner de moi-même et de pousser de l'avant vraiment. C'était cette autodétermination là et en plus c'était parce que je me sentais capable, je savais que j'ai les capacités pour le faire donc j'ai une certaine auto efficacité en moi-même ».

On retrouve également ce facteur chez le cas S qui le développe après constat fait de ce qu'elles ne seront pas toujours favorisées par les enseignants malgré leur situation.

A cet effet elle affirme :

« Je me prive de beaucoup d'heures de sommeil, je mange à peine sauf quand c'est nécessaire et des que quelqu'un vient nous rendre visite pour saluer le bébé je profite je dors en priant pour que la personne ne soit pas une sorcière. Si je ne fais pas ça je ne vais pas étudier. Parce que depuis que j'ai cet enfant je n'ai pas eu de bonnes notes mais avec la nouvelle résolution que j'ai prise je suis sur une bonne voix. Ce qui me motive c'est de quitter les conditions dans lesquelles je vis avec mon enfant. »

A quant à elle pense que les aptitudes scolaires varient en fonction de la grossesse et de la capacité à pourvoir conjuguer formation et maternité.

Dans cet élan de choses elle dit :

« L'année dernière était largement meilleure que cette année et ça rejoint ce que j'ai dit au début à savoir que ça dépend de l'état de grossesse si c'est sans complication ou avec complication. »

Chez N on perçoit clairement cette absence d'aptitude scolaire puisque elle affirme :

« J'aurais voulu faire plus mais pour le moment je ne peux pas j'espère que avec les années avenir ça va changer et que je pourrais améliorer mes performances c'est mon souhait. Je vais les améliorer et garder mon bébé. Il va bien falloir que je fasse les deux parce que si je choisis de privilégier l'un des deux ce ne sera pas en ma faveur. »

De tous ces récits de vie, il ressort les faits saillants suivants :

D'abord la grossesse et la maternité bien qu'étant une étape importante pour ces filles-mères, n'est pas un fait unanime approuvé dans le cadre de la formation professionnelle.

Ensuite, les mécanismes motivationnels des filles-mères présentent les mêmes indicateurs mais avec des facteurs qui varient d'une fille à une autre. En effet, le cas M, le cas D et le cas N perçoivent la grossesse et l'accouchement non pas comme un handicap ou un obstacle mais comme un état qui favorise plutôt la motivation et par la même le désir de persévérer à l'école dans le but d'être autonome au sortie de l'école et surtout d'obtenir son diplôme dans les délais fixé par l'ENS.

Troisièmement, bien que les indicateurs donnant lieux aux motivations soient différents d'une personne à une autre, certains de ces indicateurs tels que le sentiment de capacité à réussir malgré sa situation, l'empathie pour le corps enseignants, le sentiment d'auto décision, l'autocontrôle face aux difficultés scolarité/mère, le sentiment d'être comme tous ses autres camarades, , les liens d'amitié, les relations avec les pairs, apparaissent pratiquement chez toutes les filles

En somme, on constate que les mécanismes motivationnels ne sont pas le fait du hasard, mais bien des processus techniques mis en place par ces filles mères pour se maintenir à l'école dans le but d'obtenir le diplôme, et que ces processus visent le même objectif chez chacune d'elles. Et comme le dit la théorie de la motivation, il ne peut y avoir de comportement, sans déclenchement et orientation vers un but.

Tableau 5 : récapitulatif des faits saillants

THEMES	FAITS SAILLANTS	FACTEURS DE PERSEVERANCE DES FILLES MERS	CONTRAINTES OU LIMITES	PREOCCUPATIONS DOMINANTES
Le besoin de compétence des filles-mères	« <i>Je m'étais déjà fixé cet objectif dès le départ, parce que j'étais déjà déterminé dès le départ, j'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés, il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année de plus parce que c'est plus de temps, c'est plus d'argent, c'est plus d'énergie. »</i>	« <i>c'est merveilleux d'avoir à allier enfant et formation qui est égale à réussite pour moi. Je pense même d'ailleurs que je serai la major de ma promotion à cause de mon normalien qui n'est autre que mon fils.»</i>	« <i>...Parfois j'ai même l'impression que je ne suis pas compétente pour m'occuper de mon enfant. Je ne sais pas si c'est parce que je suis à l'école ; peut-être que si j'avais accouché à la fin les choses n'allaient pas être comme ça... ».</i>	Les JFM ne se soucient pas réellement du besoin de compétence. Elles sont compétente pas par désir mais parce qu'elles n'ont pas le choix.
Le besoin d'appartenance sociale des filles-	« <i>Les rapports avec les autres ont favorisés ma réussite. (...). La solidarité au sein des</i>	« <i>mes camarades ont beaucoup contribué. (...). Sans compter que même lorsque j'étais absente, mes</i>	« <i>Mais eux même là (les camarades) ils ont une façon de me regarder avec les enseignants</i>	Les JFM entretiennent de bons rapports avec leur environnement parce que cet

mères	<i>camarades.... Je ne sais pas comment qualifier mais c'est magique en fait. »</i>	<i>camardes (certains) m'apportaient les cours chez moi et me donnaient les explications des profs.»</i>	<i>comme apparemment je suis la plus petite de la classe mais moi je ne les gère pas ».</i>	environnement fait partie des facteurs qui déterminent leur réussite et donc l'obtention de leur diplôme. En d'autres termes, entretenir de bons rapports avec les camarades et les enseignants participent à la persévérance scolaire des JFM.
Le besoin d'autonomie des filles-mères	<i>« Le fait qu'on soit même aussi enceinte nous pousse à persévérer parce que on se dit on est dans une école de formation, demain on aura un salaire, on va prendre soin de notre enfant, on s'en fou même du mari, moi précisément je m'en fou même du mari ; déjà je sais que j'ai ma formation malgré la fatigue. »</i> «	<i>« (...) l'école normale donne le matricule donc ça me motive d'avantage a vite finir. »</i>		Ce besoin est à la base de la persévérance scolaire. En effet, l'autonomie représente la motivation même de la réussite scolaire des JFM en situation de formation professionnelle à l'ENS.
	<i>« (...) je suis toujours resté</i>	<i>« (...) l'école à stimuler en</i>	<i>« j'avoue que je ne connaissais</i>	La persévérance scolaire

<p>La persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.</p>	<p><i>major de ma promotion hein. Enfin je veux dire que sur le plan des examens, en classe j'ai toujours eu presque les meilleures notes dans presque toutes les matières tout le monde le sait. C'est pourquoi jedis que la grossesse n'est pas un handicap. »</i></p>	<p><i>quelque sorte cette persévérance. L'école a encouragé cette autodétermination que j'avais. »</i></p>	<p><i>pas les risques qu'il y avait à faire un enfant lorsqu'on est à l'école qui plus est en situation de formation professionnelle »</i></p>	<p>représente l'obtention du diplôme et donc la possibilité d'avoir un matricule au sortie de l'école et le fait même d'être autonome et de ne plus rien attendre de personne en tant que JFM.</p>
---	--	--	--	--

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain au chapitre 4, il est question à présent d'envisager l'interprétation des résultats c'est-à-dire d'élargir le cadre des commentaires. L'interprétation vise alors à confirmer, infirmer ou nuancer nos résultats en fonction de la théorie. Il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence, et d'indiquer quelles perspectives pourraient être entreprises sur la base de ces résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : le rappel des données théoriques et empiriques, l'interprétation proprement dite des résultats et les implications théoriques et professionnelles.

5.1. RAPPELS DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

La théorie de l'autodétermination est une théorie large qui porte sur la motivation humaine, le développement de la personnalité et le bien être psychologique. Cette théorie postule que l'être humain, d'une manière innée, indépendante de sa culture d'origine, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux. Ce sont ces trois facteurs qui sont importants pour le maintien de la motivation à poursuivre les efforts, pour accomplir une tâche ou atteindre un objectif.

Le besoin de compétence est lié au sentiment de pouvoir agir sur son environnement, de prendre en charge personnellement un effet à produire, de relever des défis en tirant parti de ses capacités. Comme pour l'autonomie, le sentiment de compétence ne peut émerger et procurer le bien être psychologique cherché qu'au travers de l'appréciation des autres. Le sentiment de compétence qui a aussi été appelé sentiment d'efficacité personnelle, influence la motivation. Plus une personne pratique, plus elle se sent compétente et inversement, plus elle se sent compétente, plus elle est susceptible de consacrer du temps à une activité et de poursuivre son engagement. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances d'un individu quant à sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement. L'auto-efficacité sous-tend la motivation à

s'engager dans l'action et la persévérance pour l'atteinte de l'objectif. Ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus. Les personnes compétentes et donc qui ont un sentiment d'efficacité élevé ont tendance à avoir une meilleure estime de soi et à être plus optimiste. Par estime de soi, on entend une orientation positive ou négative envers soi-même, mieux, l'ensemble des pensées et des sentiments de la personne par rapport à « elle-même ».

En somme, le besoin de compétence fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités.

Le besoin d'autonomie est lié au sentiment de disposer de marges de manœuvre suffisantes pour initier et assumer ses propres actions, d'une part. Toutefois, être autonome n'implique pas d'agir seul et c'est dans les interactions avec d'autres personnes que l'autonomie peut s'apprécier le mieux et prendre tout son sens.

Le sentiment d'autonomie implique le fait que lorsque les gens sont autodéterminés, ils ont un sentiment de liberté de faire ce qui est intéressant, important et vitalisant. Si une activité est poursuivie pour elle-même plutôt que parce que des pressions extérieures y obligent, la motivation est plus grande. Se sentir en charge plutôt que contrôlée augmente considérablement la motivation dite intrinsèque de la motivation extrinsèque. Chez les apprenants la perception d'autonomie permet de percevoir l'énergie avec laquelle ils vont poursuivre un objectif. Donc accomplir une tâche que l'on endosse est ressenti comme moins épuisant qu'une tâche imposée. De façon générale, le besoin d'autodétermination fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement.

Le besoin d'appartenance sociale implique les relations sociales, c'est-à-dire le fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois aux autres individus mais aussi à des communautés de personnes. Le besoin de se sentir en relation avec les autres renvoie donc à l'idée de partager avec d'autres membres un sentiment d'unité. Il tient au sentiment d'être relié à des personnes importantes pour soi et de représenter à la fois un objet d'attention et quelqu'un de significatif pour elles.

Indépendamment des facteurs personnels, sociaux ou environnementaux susceptibles de stimuler une personne dans le cadre de son travail, la satisfaction des trois besoins définis ci-dessus est le socle d'une théorie intégrée des comportements humains, qui a conduit à définir et réunir tous les types de motivation et leurs conséquences respectives. Considérant la motivation comme un concept multidimensionnel susceptible de varier autant en qualité qu'en intensité, cette théorie distingue 6 états de motivation applicable à une configuration de travail :

- l'absence de motivation (amotivation) se traduit par une faible énergie, peu de régulation comportementale et aucun engagement dans le travail. Ce comportement s'explique par une résignation liée à de mauvaises expériences passées, par un niveau de compétence perçu comme insuffisant ou par le fait que l'activité ou le résultat est considéré comme sans valeur.
- La motivation (extrinsèque à régulation) externe représente la forme de motivation la moins autodéterminée. Dans cette configuration, la personne agit pour répondre à une demande externe, pour obtenir une récompense ou pour éviter une sanction.
- La motivation introjectée utilise pratiquement les mêmes ressorts que la motivation externe à avoir, les pressions et les incitations émanant directement de l'environnement. Toutes fois dans ce type de motivation, la régulation fait intervenir l'ego pour décider de l'attitude à adopter en se basant sur des considérations à caractère plus personnel : besoin d'estime de soi, sentiment de culpabilité.
- La motivation identifiée ou intégrée se démarque des précédentes par le fait qu'elle fait intervenir les convictions personnelles de façon déterminante. Elle porte sur des tâches qui ne sont pas nécessairement agréables mais que la personne estime devoir réaliser parce qu'elles sont importantes pour elles et/ou qu'elles correspondent à ses valeurs.
- La motivation intrinsèque est la forme de motivation qui représente le plus haut niveau d'autodétermination. Les personnes intrinsèquement motivées prennent naturellement l'initiative dans les activités qui les intéressent. Cette satisfaction se nourrit de la nature même des actions menées, avec trois principales sources de satisfaction : le plaisir de découvrir et d'apprendre, le sentiment de s'accomplir dans l'action et la stimulation procurée par la réussite.

Cette théorie est donc basée sur le présupposé que les individus sont naturellement enclins à intégrer les expériences qui leur permettent l'expression des besoins psychologiques fondamentaux exprimés plus haut.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Au terme des analyses, nous pouvons regrouper les enseignements issus du terrain en trois points essentiels :

L'autodétermination chez les filles-mères en situation de formation professionnelle se nourrit d'un besoin de compétence nécessaire pour favoriser chez les concernées, des aptitudes d'être une bonne mère et par la même occasion d'être une bonne élève. Ce besoin se manifeste chez les sujets, par un besoin de maîtriser leur environnement et de se sentir ordinaire. Par ailleurs, la perception de compétence qu'on ces jeunes filles, se trouvent fortement influencé par les rapports qu'elles entretiennent avec les enseignants les camarades et les parents. C'est le cas des sujets M et D lors qu'elles affirment :

« Ici à l'ENS, les enseignants étaient compréhensifs. Pendant les exposés par exemple, ils privilégiaient les filles enceintes et celles même qui venaient d'accoucher parce que ils nous connaissaient toutes. (...) si jamais tu ratais un examen, l'enseignant te donnait la possibilité de recomposer. »

« A tous les coups (rires), des fois je dormais carrément en salle de classe (rires), les enseignants comprenaient dans ce sens-là (rires). D'autres disaient laisser la dormir... autant de choses. »

Deuxièmement, il se dégage des observations et des discours des jeunes filles interrogées qu'elles manifestent fortement le besoin d'autonomie qui est lié à leur volonté de se sentir responsable et indépendante. Ce besoin d'autonomie dans leur situation est nourri par le fait qu'elles sont conscientes qu'elles ne sont plus comme les autres qui n'ont pas encore eu des naissances, qui n'ont pas enfanté. En d'autres termes elles sont conscientes qu'elles peuvent procréer et qu'à la fin elles auront un diplôme qui va déboucher sur un travail. On dénote cet aspect chez cet aspect chez le A lorsqu'elle dit :

« (...) Si tu sais déjà que tu as la garantie, l'école normale c'est la garantie c'est pas moi qui ai inventé (rires aux éclats). Tu as déjà la garantie que tu peux avoir ton enfant pendant que tu es à l'école de formation. »

Et le cas D ajoute :

«Vous savez, c'est l'argent qui fait tout (rires) et le monde tourne autour de l'argent (rires). C'est ce qui renvoi justement à ce qu'on appelle l'indépendance et l'autonomie parce que si vous êtes sûr que demain je ne serai pas autonome, je ne suis pas sûre d'avoir l'argent pour pouvoir (rires) subvenir à mes besoins, soulager mes besoins et les besoins de mon enfant, je ne peux pas m'hasarder à tomber enceinte pendant que je suis à l'école de formation. ».

S'agissant du besoin d'appartenance sociale, il dénote des observations et discours des sujets qu'elles ne cherchent pas à fabriquer des liens entre elles les filles-mères. Elles ne considèrent pas qu'elles doivent se mettre en relation avec des filles qui sont comme elles. Toutes les mères-étudiantes que nous avons interrogées le reconnaissent : l'organisation, quand on s'occupe d'un enfant tout en suivant des cours, est le nerf de la guerre ! Il faut juste être super-organisé.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Afin de vérifier les effets des facteurs motivationnels sur la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle. L'interprétation des données a pour cadre, l'analyse des données de l'étude en suivant l'ordre des questions de recherche.

5.2.1. Du besoin de compétence à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle

En se basant sur les théories de la compétence de White et de Harter que Ryan et Deci reprennent (2002, p.7) définissent le besoin de compétence comme un besoin situationnel

« D'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées ». Ce besoin de maîtriser l'environnement est considéré comme un des trois nutriments essentiels de la motivation autodéterminée. Plus précisément, selon le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002), la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence a un effet positif sur la motivation autodéterminée et un effet négatif sur la motivation non autodéterminée.

En examinant les données de terrain, il apparaît que dans le contexte de cette étude qui porte sur la persévérance scolaire des jeunes mères en situation de formation professionnelle à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, l'on a établi des liens en mettant clairement en évidence que la satisfaction du besoin de compétence influence positivement la persévérance chez ces filles-mères, et dans le cas contraire lorsque ce besoin n'est pas satisfait, s'ensuit un échec qui va conduire à l'abandon scolaire. Dans le cas de Nina ce sentiment est perceptible, celui d'une fille-mère qui semble se sous-estimer, elle dit avec beaucoup de mélancolie que : « ...Parfois j'ai même l'impression que je ne suis pas compétente pour m'occuper de mon enfant. Je ne sais pas si c'est parce que je suis à l'école ; peut-être que si j'avais accouché à la fin les choses n'allaient pas être comme ça... ». Elle ajoute : « ...je disais c'est difficile franchement difficile ; je ne sais même pas par où commencer là où je suis là...pour le moment je ne peux pas... ».

Les chercheurs se sont également intéressés aux déterminants de la perception de compétence par les feedbacks, l'effet des attentes plus connus sous le nom d'effet Pygmalion, la nature intrinsèque ou extrinsèque des objectifs, l'environnement de compétition, la comparaison sociale et, enfin, le genre. Nous avons brièvement abordé chacun de ces facteurs.

La perception de compétence est notamment influencée par les réactions de l'enseignant aux prestations des élèves, en d'autres termes, par les feedbacks et, plus précisément, par la nature des feedbacks reçus par l'élève. Ainsi, Hein et Koka (2007) montrent que plus l'élève perçoit des feedbacks verbaux positifs de la part de son enseignant, plus sa perception de compétence sera élevée. D'autres chercheurs ont observé et confirmé ces résultats en précisant que les feedbacks verbaux devaient être positifs, précis et sincères pour avoir un effet positif sur le sentiment de compétence de l'élève en situation de formation professionnelle. Dans le cas d'espèce, les cas M et D l'expriment en ces termes consécutifs : « c'est merveilleux d'avoir allié enfant et formation qui est égal à réussite pour moi. Je pense même d'ailleurs que je serai la major de ma promotion à cause de mon normalien qui n'est autre que mon fils (Rires) » ; « chez moi l'objectif que je me suis fixé a été de terminer ma formation en deux ans parce que ma formation c'est deux ans. Je m'étais déjà fixé cet objectif dès le départ, parce que j'étais déjà déterminé dès le départ, j'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés, il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année. Le cas S exprime ce lien entre feedbacks reçus et perception de compétence en mettant en évidence ces propos : « Mme DJEUMEUNI, M. MGBWA quand on exposait nous

demandait toujours d'aller nous asseoir. Certains même comme M. WAMBA quand tu loupais les examens te donner la possibilité de revenir composer parce qu'il comprenait qu'il a affaire à une femme enceinte ou qui est nouvellement mère ».

Ce traitement serait dû en partie aux attentes que l'enseignant formule envers chaque étudiante de sa classe, en début d'année, à propos des comportements, de la motivation et de l'engagement futurs de chacun dans son cours. Ces attentes émises débouchent sur une différence de traitement, quantitative et qualitative, qui va être perçue et interprétée par l'élève et cela va affecter ou bonifier, selon le cas, sa perception de compétence et, in fine, sa motivation autodéterminée envers sa formation (Sarrazin, 2002). Ainsi, les élèves qui bénéficient d'attentes élevées, c'est-à-dire qui sont jugés comme compétents par leur professeur, vont avoir tendance à recevoir des feedbacks positifs et centrés sur leurs performances, ce qui va entraîner une perception de compétence et une motivation autodéterminée élevées.

5.2.2. Du besoin d'autonomie à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle

La particularité de la théorie de l'auto-détermination est de postuler que la satisfaction du besoin d'autonomie est un nutriment aussi essentiel que le besoin de compétence dans la dynamique motivationnelle des individus (Deci & Ryan, 2000, 2002, 2007). Être autonome s'assimile à être libre de toutes contraintes extérieures, à être indépendant.

À l'inverse, les tenants du modèle de l'auto-détermination définissent le besoin d'autonomie comme le besoin « *de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action* » (Vallerand, 2000, pp.177-178). C'est la perception d'être à l'origine de son propre comportement (Ryan & Deci, 2006). Les auteurs insistent, à la fois, sur le fait que l'autonomie est l'antonyme d'hétéronomie, qui caractérise tout comportement contrôlé par des forces vécues comme étrangères et/ou des pressions, qu'elles soient internes ou externes, mais aussi sur l'idée que l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance, dans le sens où les individus peuvent choisir librement de se contraindre, d'être dépendant de quelqu'un, pour se sentir à la base de ses actions (Ryan & Deci, 2007).

En se référant aux données empiriques, on constate que les filles-mères sont très portées sur leur autonomie à la fois comme parent mais aussi comme élève. Paradoxalement,

pour la plupart c'est d'ailleurs leur situation de parent qui devient une source de motivation supplémentaire pour se maintenir dans le système de formation professionnelle. Le fait de mettre au monde un enfant lors de l'adolescence serait une stratégie de vie bénéfique pour certains groupes de femmes (McCarthy, 1990).

Cet argument s'illustre dans les propos des filles-mères qui disent : *« j'ai été heureuse d'être enceinte mais maintenant je regrette un peu (...) »* disait le cas N, réaffirmé par le cas S : *« Le fait qu'on soit même aussi enceinte nous pousse à persévérer parce que on se dit on est dans une école de formation, demain on aura un salaire, on va prendre soin de notre enfant (...) »* confirmé par le cas D : *« Donc l'école a permis que je persévère. Si on m'avait interdit on m'avait dit bon madame tu n'as plus le droit d'accéder à l'école-là, je ne pouvais rien faire. (...) »* *« Et puis l'école normale donne le matricule donc ça me motive d'avantage à vite finir. Et ça me fera plaisir plus tard de raconter à mon enfant tout ce que j'ai enduré pour qu'elle comprenne que rien n'est facile dans la vie ».*

L'autonomie n'implique pas automatiquement une absence d'influences externes. Ce besoin d'autonomie constitue l'une des constances dans les discours des filles-mères interrogées qui évoquent des raisons multiples telles que : les promesses de mariage, le désir d'être mère, les preuves de leur fécondité. On y voit donc ici des sources de motivation personnelle mais influencées bien sûr par leur entourage. La plupart des filles-mères vont transposer cette envie dans leurs études même si une fois engagées, elles reconnaissent les difficultés auxquelles elles sont confrontées. Les cas M, D et S s'expriment dans le sens de montrer que leur état n'est pas un défaut mais une réelle volonté de se sentir responsable, autonome et capable de jouer le double rôle de part et d'élève en cycle de formation professionnelle. S le confirme : *« Si Paul Biya ne s'était pas donné les moyens de réussir y'a longtemps qu'il serait parti. Il sait ce qu'il veut. (Rires) je ne suis pas Paul Biya hein c'est seulement pour expliquer que je sais que je serai bientôt indépendante et donc capable de m'occuper de mon enfant à tous les niveaux. ».*

En ce qui concerne les facteurs qui nourrissent le besoin d'autonomie dans la persévérance scolaire, Pangrazi (2004) montre les adolescentes qui ont eu la possibilité de faire des choix dans le cadre de l'école, sont davantage motivées de manière autodéterminée et, à l'inverse, elles sont moins motivées de manière non autodéterminée que les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de faire des choix. Cette figure s'exprime chez le cas N qui dit en deux temps que : *« je fais ce que je peux mais quand je suis fatiguée je dors »* et *« J'ai été heureuse d'être enceinte mais maintenant je regrette un peu. Je crois que je n'avais pas pesé le pour et le contre de l'accouchement étant à l'école et c'est ça qui a fait en sorte que je*

fasse l'enfant par rapport au père de l'enfant qui le voulait tellement ».

Par conséquent, nous pouvons dès lors dire que le besoin d'autonomie est un élément d'autodétermination qui influence de manière importante la scolarisation et la persévérance des filles-mères en situation de formation professionnelle. Au moment où nous avons effectué la recherche sur le terrain, cette autonomie est perceptible à travers la fierté que manifestent ces jeunes filles pour la majorité en fin de formation.

5.2.3. Du besoin d'appartenance sociale à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle

Le troisième besoin psychologique fondamental est le besoin d'appartenance sociale qui se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci (Ryan et Deci, 2002). Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : *« les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié »* (Baumeister et Leary, 1995, p. 520).

Le besoin d'appartenance sociale dans le contexte de la persévérance scolaire influence positivement la motivation autodéterminée, et négativement la motivation non autodéterminée. Parmi les déterminants de ce besoin social, Ntoumanis (2001, 2005) montre que les élèves qui sont invités par l'enseignant à s'engager dans un apprentissage coopératif développent une satisfaction élevée de leur besoin d'appartenance sociale, qui influencera positivement, par la suite, l'adoption d'une motivation autodéterminée pour l'activité pratiquée. Enfin, les élèves qui sont confrontés à un environnement contrôlant qui a tendance à comparer les élèves entre eux, à miser sur l'individualisme et sur la performance développeront plus facilement une motivation non autodéterminée (Cox & Williams, 2008).

Sur la base des discours recueillis chez les sujets, on remarque que les filles-mères ne s'isolent du groupe classe et restent dans une dynamique d'élève comme les autres filles n'ayant pas encore été dans leur situation cependant le cas S manifeste une distanciation par rapport à ses camarades et cela serait dû à l'ignorance du système de ces filles particulières de part leur situation, le cas N va dire : *« quand je suis en retard je prends les cours chez mes camarades. Mais eux même là ils ont une façon de me regarder avec les enseignants comme apparemment je suis la plus petite de la classe mais moi je ne les gère pas ».*

Le Cas M le confirme : *« j'avoue sincèrement que si ce n'était pas le concours des autres je ne devais pas y arriver parce que dès le début de ma grossesse j'avais des*

camarades de classe(...), (...) je dirai même des amies qui ont compris que la situation de femme enceinte à l'école est difficile (...). »

Par contre, le système de formation ne prenant pas en compte la situation spécifique des filles-mères crée parfois des incertitudes dans la nature des rapports avec son entourage. Celles qui entrent plus précocement dans la parentalité ont tendance à être beaucoup plus isolées socialement et à souffrir de stigmatisations diverses de la part des autres (Whitehead, 2001).

Le cas S pour éviter des jugements nous disait dès l'entame de nos entretiens que : « *est ce qu'on peut aller plus loin ? Parce qu'avec les gens de la classe autour je ne serai pas à l'aise* ». Elle évoque de manière très brève les relations presque in existentiels avec ses camarades : « *Donc comme je disais c'est difficile à gérer entre l'argent de taxi, les cours à photocopier, les documents à acheter, tout ça quoi* ». Elle ne nous parle à aucun moment de ses camarades ; il semble qu'ils ne partagent pas d'expériences si ce n'est le fait de prendre des cours chez quelques-uns de ses camarades pour les photocopier.

Du rapport entre l'appartenance sociale et la persévérance, nous constatons que ce besoin est difficilement satisfait de manière naturelle. En effet, chez les filles-mères en situation de formation professionnelle, l'environnement n'a pas construit un esprit d'auto-valorisation. De plus, ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : « *les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié* », or, cet état de chose est peu sinon absente des attitudes et propos des filles-mères rencontrées.

Pour conclure, nous pouvons établir un lien entre l'autodétermination et la persévérance scolaire qui se révèle plus pertinent en situation de formation professionnelle où l'évènement de la parentalité jeune bouleverse le raisonnement d'une élève ordinaire inscrite à l'ENS. La fille-mère par elle-même doit construire ses aptitudes à persévérer à l'école parce que l'environnement n'est pas toujours favorable à ces maternités souvent considérées comme précoces par d'aucuns et choix d'une vie compliquée pour les autres. Or, la maternité adolescente ou en cours de formation professionnelle est devenu un fait éducatif que le système doit nécessairement prendre en compte et solutionner pour éviter des déviations comportementales telles que les abandons scolaires, les avortements mais surtout des échecs professionnels.

5.3. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Après avoir interpréter les résultats et fait ressorti la variable lourde de cette étude, il est question d'expliquer les implications théoriques c'est-à-dire la contribution dans la science et d'autre part ce que cette étude pourra résoudre dans le domaine professionnel auquel on aspire à la fin de cette formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

5.3.1. Implications théoriques

Ces implications renvoient à la contribution de notre étude dans la science. Alors on va du principe que l'étude menée qui est intitulée « les mécanismes motivationnels et la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle à l'ENS de Yaoundé », est une étude qui s'inscrit ici en droite ligne avec la problématique liée au décrochage et à l'abandon scolaire. Ce décrochage est devenu de plus en plus un phénomène qui cause d'énormes dégâts dans la qualité de l'éducation dans tous les pays du monde et particulièrement au Cameroun. On se rend compte que de plus en plus les jeunes filles tombent enceintes et abandonnent les études ce qui est relativement différent dans les écoles de formation où la jeune fille poursuit sa formation pour des raisons qui tiennent beaucoup plus compte des aspects socioéconomiques. Parce que si les jeunes filles n'abandonnent les études à l'ENS c'est parce qu'elles sont conscientes que à la fin de ladite formation elles auront un matricule et donc un travail. Elles ne persévèrent plus par pur envie de réussir ou d'être parmi les meilleures. Notre contribution dans la science est ainsi de valoriser les mécanismes autodéterminant que la jeune fille peut développer pour pouvoir par ses propres capacités et moyens, persévérer à l'école et non pas de rendre la jeune fille de son environnement.

Il faut relever qu'il y'a ici des jeunes filles qui tombent enceintes par bon vouloir, mais qui ne mesure pas l'impact de leur grossesse sur leur scolarité. C'est au moment où elles sont déjà devant le fait accompli, elles se rendent compte de leurs erreurs qu'elles sont obligées d'accepter et par la même occasion d'assumer.

Notre étude n'est pas la première à aborder le problème des maternités à l'ENS de Yaoundé. En effet, Patience Nkolo Asse et VandelinMgbwa (Effets de l'expérience de la grossesse chez les femmes en situation de formation : hatus entre l'intime et le public, Annales de la FALSH, UYI, Vol.2, N°17, Nouvelle série, 2015, deuxième semestre) l'ont entreprise. Concernant ce travail, il ressort que les filles mères ont un parcours de formation plus difficile que les autres mais qu'elles ont des capacités pour persévérer à l'école jusqu'à

l'obtention de leur diplôme. Cet aspect rejoint notre travail autonomie et diplôme dans la mesure où elles peuvent s'occuper d'elles-mêmes et de leurs enfants. Au sein de l'ENS, il n'y a pas de service particulier. Par contre certains enseignants informés de ces cas, organisent des examens qu'ils programment pour ces filles en « difficultés »

Selon Vallerand (2001, p.87), « *pouvoir décrire, expliquer et prédire la nature et les processus des déterminants motivationnels nous rend plus à même d'agir sur le terrain en induisant certains changements dans la motivation pour rendre l'expérience sportive et physique des plus agréables et des plus efficaces* ». L'intérêt des recherches sur la problématique de la motivation est de plus en plus important dans la communauté scientifique mais également auprès des éducateurs. Les recherches qui s'appuient sur le modèle de l'auto-détermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque sont encore amenées à se multiplier à l'avenir dans le champ de la psychologie de l'éducation, l'éducation professionnelle.

À partir de designs quasi-expérimentaux, les futures recherches viseront à préciser davantage l'effet des mécanismes motivationnels sur la satisfaction des trois besoins fondamentaux, d'une part, et sur la motivation autodéterminée, d'autre part. Parmi les autres pistes possibles, nous voudrions également insister sur le développement de programmes de recherche centrés sur les liens pouvant exister entre l'autodétermination et la persévérance scolaire chez les filles en situation de grossesse ou de mère dans le système éducatif. Identifier les facteurs déterminants sur lesquels les professionnels peuvent jouer pour donner aux élèves des écoles de formation le goût d'y rester malgré la survenance de cet événement.

5.3.2. Implications professionnelles.

Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) présenté dans cette étude, postule que les élèves persévèrent jusqu'à l'obtention de leur diplôme avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Certains élèves, animés par une motivation intrinsèque, y participent pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour le plaisir qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils perçoivent cette formation comme la condition de meilleures conditions de vie pour son ou ses enfants.

D'autres élèves, contraints par une motivation introjectée et/ou à régulation externe, participent parce qu'ils se sentent obligés de le faire et/ou parce que des pressions externes sont perçues. Cette conception multidimensionnelle et composite de la motivation

s'accompagne également d'une vision dynamique. Ainsi, la motivation des élèves peut rapidement évoluer dans un sens ou dans l'autre sur le continuum motivationnel en fonction de la situation et de la présence ou de l'absence de facteurs contextuels et/ou personnels spécifiques.

Connaître cette possibilité de combiner, des motivations intrinsèques et des motivations extrinsèques et d'être capable d'agir sur ces combinaisons est intéressant pour les intervenants. Appréhender les motivations par cet abord multidimensionnel et dynamique permet en effet de sortir du fatalisme.

Le besoin d'appartenance sociale et le besoin de compétence sont véritablement les deux besoins sur lesquels nous nous appuyons pour faire nos implications professionnelles. Enfin, la compétence des JFM serait relevée dans le cadre de l'école de façon générale si l'école met des mécanismes en place à la fois institutionnelles et juridiques pour les aider à ne pas décrocher parfois, parfois le problème que nous traitons ici est celui du décrochage scolaire. Il ne serait pas bon que lorsqu'une JFM a accouché, que cette dernière décroche parce qu'être enceinte n'est pas un handicap encore moins un obstacle. Mais il faudrait également que la société mette en place un certain nombre de mécanismes qui puissent aider ces JFM. S'il faut toujours compter sur le bon sens et la patience des enseignants comme ceux qui ont aidés certaines filles à s'en sortir par le biais de la compensation, celles qui n'ont pas la chance ou le privilège d'en bénéficier se retrouve en conflit avec leur environnement scolaire qui fait en sorte que parfois elles abandonnent même l'école à cause du mauvais comportement des enseignants.

L'une des implications professionnelles consiste donc à montrer que l'école de façon générale et les écoles de formation en particulier, doivent valoriser la JFM au-delà du fait qu'elle ait eu un enfant, l'acte de procréation est un acte psychologiquement et matériellement rentable et donc avantageux parce que toutes les femmes ne sont pas appelées à la fécondité. Donc lorsque une femme a procréé, elle devrait être considérée quel que soit les conditions dans lesquelles cette procréation s'est déroulée. A cet effet, l'école doit mettre en place des mécanismes d'accompagnement.

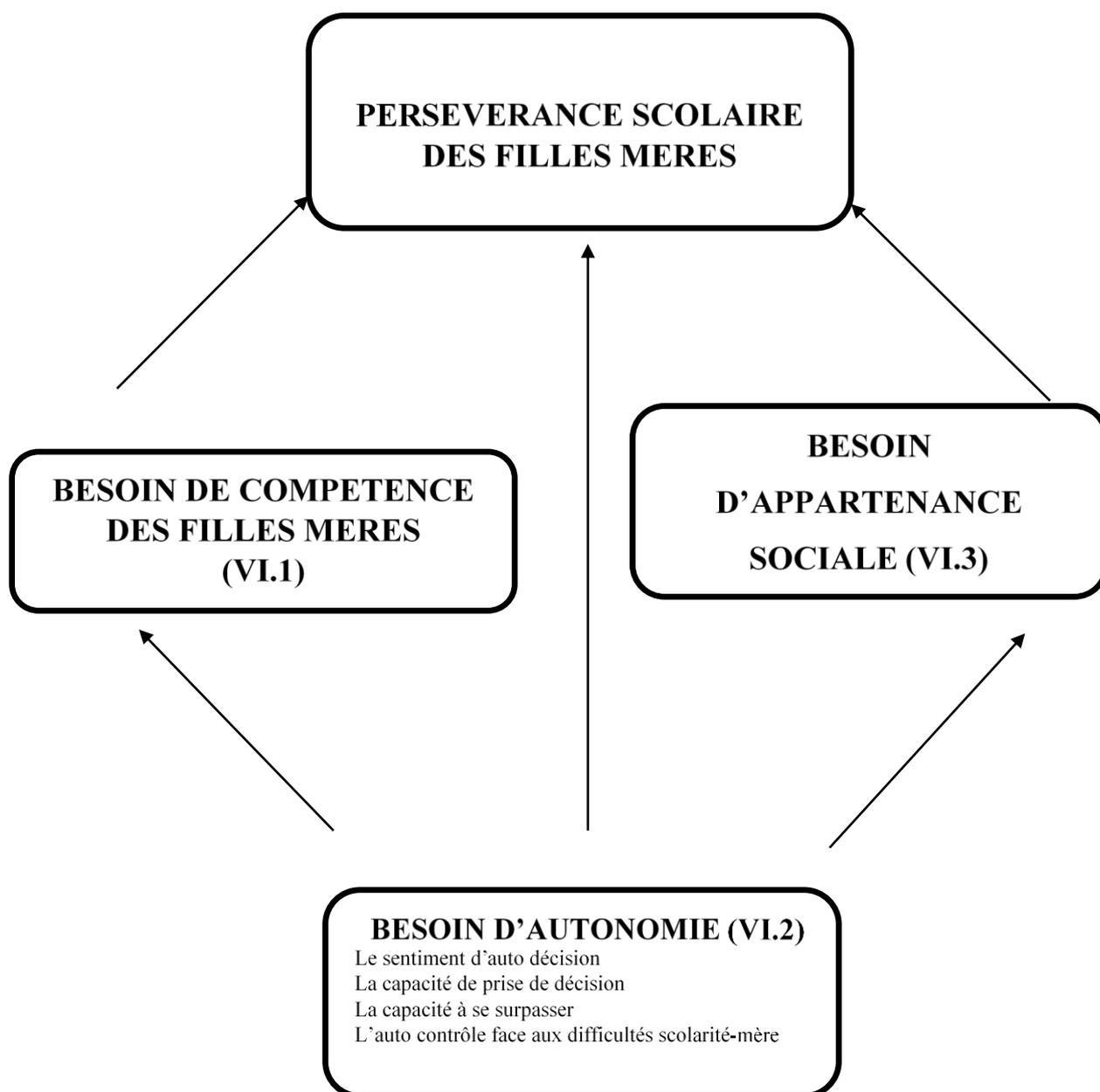
Il ne s'agit pas par exemple pour le cas de l'ENS d'ignorer la fille enceinte qui ne saurait être à l'avantage de ces JFM parce que cela entraîne de mauvais rapports avec les enseignants, et parfois même avec certains camarades voire même avec la société qui pensera que la JFM n'a pas fait de ses études qui pouvaient lui donner un travail, une priorité et a choisi de tomber enceinte.

L'autre point important est de créer un centre de sensibilisation dans les dites écoles pour informer les filles sur cette situation. Cela implique de leur expliquer et de leur faire comprendre la difficulté qu'il y'a à gérer grossesse et maternité pendant qu'on est à l'école et qui plus est à l'école de formation.

Ce sera encore plus valable lorsque la sensibilisation se fera par des filles qui ont déjà vécu cette situation et non pas forcément par des associations qui naissent et qui sont dirigées par des filles même qui n'ont jamais connu la maternité. Mais l'expérience de vie permettra que le message passe plus facilement auprès des JFM en SFP. Ces filles sensibilisatrices deviendraient alors des paires aidantes dans le but d'aider, par le biais de l'accompagnement, les autres filles qui seraient déjà enceinte, ou qui ambitionnent de l'être. C'est cet aide qui fera objet de mécanismes d'accompagnement au sein des établissements et particulièrement dans les écoles de formation telles que l'ENS. Cet accompagnement doit être à la fois institutionnel, psychologique et social.

Le dernier point est celui qui renvoie à la personne des JFM qui doivent prendre de conscience du fait que l'ENS n'est pas une maternité et ne stipule pas dans le cadre de son règlement intérieur qu'elles seront prises en charge en cas de grossesse ou de maternité. En effet, l'ENS n'offre pas de congés de maternité dans le but de leur permettre d'être à jour lorsqu'elles ont par exemple été enceintes. En ce sens, il s'agit pour elles de s'arrimer à ce système et donc, de trouver un moyen de s'en sortir par le biais des mécanismes motivationnels qu'elles développent.

La problématique donc traite le sujet, est déjà largement débattu mais qui ne let pas toujours l'accent sur le fait que c'est la JFM elle-même qui peut être responsable de sa réussite à l'école. La plupart des études ont toujours mis l'accent sur les facteurs socioéconomiques et financiers qui ne sont autres que des aspects extérieurs à la responsabilité de la jeune fille elle-même. Or, la jeune fille par mécanismes d'autodétermination peut justement s'engager à aller jusqu'au bout de son cursus scolaire, mieux de sa formation, pour obtenir son diplôme.



MODELE RESOLUTIF POUR LA PERSEVERANCE SCOLAIRE DES FILLES MERES EN SITUATION DE FORMATION PROFESSIONNELLE.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette étude était de déterminer les mécanismes qui sont à la base de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle dans le but de comprendre les grossesses et les naissances alors qu'elles sont en situation de formation professionnelle. Le constat que nous avons fait est que, l'entrée dans une grande école est un avantage social dans notre environnement compte tenu des conditions socio-économiques difficiles, lorsque les jeunes filles accèdent quelques temps après, elles conçoivent durant la formation. Une jeune fille en situation de formation professionnelle semble plutôt être dans une ambiance de frustration et de patience pour l'acquisition de son diplôme or, la situation fait état du fait que ces jeunes filles enceintes ou mères restent dans le système de formation et poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme et ne sont d'ailleurs pas toujours à la traîne par rapport à leurs camarades. Et comme le dit Charbonneau (2003), « *choisir d'avoir un enfant à cet âge c'est presque assurément faire le choix d'une vie compliquée* » d'où la problématique de ce travail : quels sont les mécanismes motivationnels qui déterminent la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle ? la réponse à cette question de recherche est que les besoins de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie déterminent la persévérance scolaire des jeunes filles-mères en situation de formation professionnelle. Pour l'explicitier nous avons disséqué notre question en trois questions opérationnelles qui sont : Le besoin de compétence détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ? Le besoin d'appartenance sociale détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ? Le besoin d'autonomie détermine-t-il la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle ?

Afin d'y répondre, nous avons effectué des entretiens avec quatre filles-mères ayant enfanté en situation de formation et une autre enceinte pendant sa formation. Le choix de ces différentes strates se justifie, la population des filles enceintes et des filles mères est une minorité qui n'est pas mise en évidence au sein de l'ENS. Elles ont été sélectionnées dans différentes filières sans aucune distinction. La technique d'échantillonnage utilisée était typique, encore appelée méthode des choix raisonnés. La tâche consistait à sélectionner les cas « types ». La question des mécanismes motivationnels des filles mères en situation de formation professionnelle s'inscrit dans cette logique de rareté et valide l'utilisation de cette technique d'échantillonnage. Dans le cas de cette étude, il y a un nombre assez important d'individus qui correspondaient aux variables retenues. Nous avons donc procéder à un échantillonnage typique en choisissant au préalable de manière empirique les élèves-

professeurs par leur département. En effet, par une observation participante, cette situation s'avère être courant dans les départements suscités. Par ailleurs, il faut dire que la population de filles-mères de cet établissement est plus vaste mais nous n'avons retenu finalement nos sujets que par leur propre volonté de se confier à nous et de participer à la compréhension du phénomène. La question des facteurs motivationnels des filles mères en situation de formation s'inscrit dans cette logique de rareté et valide l'utilisation de cette technique d'échantillonnage.

Pour collecter les données, nous avons fait usage de l'entretien plus spécifiquement, l'entretien semi-directif avec les élèves-professeurs et les élèves-Conseiller d'Orientation de l'ENS de Yaoundé. D'autre part, l'entretien dirigé a été passé individuellement à chaque sujet avec un total cinq (05) sujets. Le choix de cet instrument se justifie par le fait que nous abordons une situation éducative particulière qui les facteurs motivationnels des filles-mères en situation de formation professionnelle éducatif particulier. L'entretien nous permet donc de documenter, pour chaque JFM, le vécu familial et académique et ses perceptions.

Pour analyser les données, nous avons adopté une démarche qualitative dans laquelle nous avons opté pour l'analyse du contenu de quatre thématiques de notre travail : le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale, le besoin d'autonomie et la persévérance scolaire. Les principaux résultats issus de l'analyse sont les suivants :

Premièrement, l'analyse nous a permis d'évaluer si le besoin de compétence détermine la persévérance scolaire des filles mères en situation de formation professionnelle. Pour recueillir les informations concernant cet axiome, nous avons pris en compte les avis des JFM. Ces données issues du terrain nous montrent que cette perception implique de développer des compétences pour pouvoir réussir à l'école. A cet effet, la situation de parentalité n'est pas un obstacle à la compétence d'une apprenante à l'école de formation. Il s'agit de prendre la responsabilité de son enfant et par la même occasion prendre la responsabilité de sa scolarité. Ce besoin de compétence implique donc le sentiment de capacité pour les filles à réussir malgré leur situation et donc à obtenir les diplômes.

Deuxièmement, les données recueillies nous présentent une autre démarche concernant le besoin d'appartenance sociale. En effet il s'agit de montrer autour de soi que malgré la grossesse ou la maternité, la JFM est encore capable de s'en sortir à l'école comme les personnes de son entourage, notamment ses camarades à l'école. Le fait de prendre ses responsabilités en s'appuyant sur les autres renvoi en effet à l'appartenance sociale et donc à

une déconnexion sociale dans le sens où la société les perçoit comme des filles enceintes ou mères qui vont entraîner de la pitié envers elles. Cependant, l'appartenance sociale n'est pas seulement scolaire, elle est aussi familiale. Mais le soutien familial ne renvoie pas forcément à la déconnexion de ses deux responsabilités.

Troisièmement, le besoin d'autonomie qui est le dernier est le plus valorisé ici dans la mesure où les filles tombent enceinte et enfantent parce qu'elles estiment qu'elles sont obligés d'aller jusqu'au bout de la formation parce qu'elles auront des priorités après. Mais ce seul besoin ne peut pas valoriser justement ces apprenantes qui peuvent se retrouver en train de reprendre sur plusieurs années parce qu'elles ne travaillent plus. Il faut à ce moment que les apprenantes restent constantes parce qu'elles sont déjà mère et que leurs enfants ont besoin de leur amour, de leur sentiment de soutien maternel. Etant donc une élève à l'école normale de Yaoundé, la JFM doit produire des performances pour pouvoir sortir et obtenir à la fin son diplôme.

On comprend à cet effet que les trois besoins doivent être conciliés et si un des besoins décale, ce ne sera pas à l'avantage de ces filles-mères. En d'autres termes, les besoins doivent être réunis pour que l'on puisse véritablement parler de persévérance scolaire. Mais l'on constate également que les besoin de compétence et d'appartenance sociale sont mis en veille au profit du besoin d'autonomie.

Au demeurant, il apparait clairement à travers les résultats qu'il se dégage une régulation externe des comportements des JFM. En effet, elles savent que malgré les difficultés liées à leur statut, elles bénéficient déjà d'un matricule qui leur permettra plus tard de prendre soin de leurs enfants et donc d'être autonome. Il se dégage également une régulation identifiée dans leurs comportements dans la mesure où elles décident de faire de leur formation une priorité malgré le fait qu'elles aient donné naissance en cours de formation professionnelle. Elles sont conscientes du fait que cette formation va leur ouvrir les portes vers un emploi et l'apprentissage à long terme permettra de développer un certain gout pour la filière effectué à l'ENS.

C'est donc dire que le besoin d'autonomie est nettement perceptible chez tous les sujets ce qui pose un réel souci quand on sait que la persévérance scolaire implique la réunion de tous les besoins réunis. En d'autres termes, le besoin d'autonomie a une incidence considérable sur la persévérance scolaire des JFM en situation de formation professionnelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andreani J.C, Conchon, F. (2001). Les Etudes Qualitatives en Marketing. In *cahier de Recherche ESCP-EAP*, N° 01. P. 150.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris. PUF, (5^e éd. revue et augmentée).
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, NY.5nd Edition, Allyn& Bacon.
- Charbonneau, J. (1999) « La maternité adolescente ». *Réseau, le magazine de l'université du Québec*, vol. 30, no 7 [En ligne] http://www.quebec.ca/mag/mag99_04/99_04.html. Consulté le 23 janvier 2009.
- Charbonneau, J. (2003) *Adolescentes et mères. Histoire de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec. Les Presses de l'Université Laval, 273 p.
- Cosnefroy, L. (2011). *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : Déontologie et identité*. Grenoble : Presses Universitaires de France.
- Côté, J. (1996). « La maternité comme une voie de passage : des adolescentes gaspésiennes entrent dans la vie adulte » dans *Comprendre la famille : actes / du 3ième symposium québécois de recherche sur la famille*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 33-44
- Cournoyer, M. (1995). *Grossesse, maternité et paternité à l'adolescence. Recueil de recensions des écrits*, Québec, INRS-Culture et société, Institut québécois de recherche sur la culture 184 p.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaëtan Morin.
- Galland, O. (1984). *Les jeunes*. Paris, Éditions La Découverte, collection Repères, n° 27, 128 p.
- Galland, O. (1986) « Forme et transformation de l'entrée dans la vie adulte ». *Sociologie du travail*. vol. 85, no 1, p. 32-66.

- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Éditions des études vivantes.
- Le Van C. (2006). « La grossesse à l'adolescence : un acte socialement déviant ? ». *Adolescence*, vol. 55, n°1, p. 225-234.
- Loignon, C. (1996). *L'adolescence bousculée, prévention et soutien de la grossesse et de la maternité / paternité à l'adolescence : État de la situation pour la région de Montréal*. Rapport de recherche menée dans le cadre du programme projet placement carrière. Montréal, Regroupement Naissance-Renaissance, 35 p. [En ligne] http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/2002_17_0094.pdf, Consulté le 29 janvier 2009.
- Luong, M. (2008) « Que sont devenues les mères adolescents ». *Statistique Canada : L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 9, n° 5, 11 p. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008105/pdf/10577-fra.pdf>, Consulté le 2 février 2009.
- Matchinda, B. (2008). *Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'autodétermination des adolescents*. Thèse de Doctorat d'Etat : chaire UNESCO. ENS.
- Minesec (2003). *Rapport d'Etat du Système éducatif National*. Cameroun
- Mucchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête*. Paris : ESF.
- Nkolo Asse et Vandelin Mgbwa (Effets de l'expérience de la grossesse chez les femmes en situation de formation : hatu entre l'intile et le public, Annales de la FALSH, UYI, Vol.2, N°17, Nouvelle série, 2015, deuxième semestre)
- Sarrazin, P. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifiquement valide ? recherches qualitatives, hors série (5), pp. 99-111. Actes du colloque Recherches qualitatives : les questionnements de l'heure.
- Siakeu, G. (2010). *Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun*. EIP-Cameroun.
- Trottier, C., Gauthier, M., Turcotte, C. (2005). « Typologie de jeunes Québécois ayant interrompu leurs études du point de vue de leur insertion professionnelle » *Interacções*, no 1, p. 99-124.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

TABLES DES MATIERES

DEDICACE.....I	
SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	3
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	5
1.2.1 Les constats.....	5
1.2.2. Le problème.....	6
1.2.3.Les questions de recherche.....	8
1.2.3.1. Question principale	9
1.2.3.2. Questions secondaires.....	9
1.2.4.OBJECTIFS DE L'ETUDE	9
1.2.4.1 Objectif général.....	9
1.2.4.2. Objectifs spécifiques	9
1.2.5. INTERETS DE L'ETUDE.....	10
1.2.5.1. Intérêt social	10
1.2.5.2. Intérêt économique	11
1.2.5.3. Intérêt scientifique	11
1.2.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	12
1.2.6.1. Délimitation empirique.....	12
1.2.6.2. Délimitation thématique	12
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	14
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	14
2.1.1.Motivation	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1.2. Facteurs motivationnels	15
2.1.2. Motivation scolaire.....	16
2.1.3. Concept de persévérance scolaire.....	17
2.1.3.1. Paramètres de la persévérance scolaire.....	18
2.1.4. Concept de parentalité jeune	19
2.1.5. Filles-mères	21
2.1.6. Ecole Normale Supérieure comme institution de formation professionnelle	21
2.1.7. La formation professionnelle.....	22

2.1.8. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.....	23
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	25
2.2.1 La parentalité jeune.....	25
2.2.1.1 Facteurs relationnels.....	25
2.2.1.2. Facteurs personnels	26
2.2.1.3. Facteurs structurels : les conditions socio-économiques.....	27
2.2.2. Parentalité : l'impact sur le parcours.....	27
2.2.3 Etudes menées sur les facteurs explicatifs des causes des grossesses	29
2.2.4. Parentalité et persévérance scolaire	29
2.2.6. Travaux antérieurs sur la motivation scolaire	31
2.2.7. La motivation comme patterns pour la persévérance scolaire	34
2.3. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	35
2.3.1. L'AUTODÉTERMINATION DE RYAN ET DECI (2002)	37
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES	41
2.5 DEFINITIONS DES VARIABLES ET INDICATEURS.	42
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	47
3.1. LES TYPES DE RECHERCHE	47
3.2. DEFINITION DE LA POPULATION.....	47
3.2.1. Présentation et justification de la population de l'étude.....	47
3.3. Définitions de l'échantillon d'étude	48
3.5. La validation de l'instrument de collecte des données.....	52
3.5.1. Guide d'entretien.....	52
3.6. Les méthodes d'analyse des données.....	55
3.6.1. Justification de la technique de dépouillement	55
3.6.2. Retranscription des données	56
3.6.3. Codage des données.....	56
3.6.4. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu	57
3.6.5. Présentation de la grille d'analyse des données	57
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE ..	61
4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES CAS ETUDIÉS.....	61
4.1.1. Identification des enquêtées	61
4.1.1.1. Le cas M	62
4.1.1.2. Le cas D	63
4.1.1.3. Le cas S.....	64
4.1.1.4. Le cas N.....	65
4.1.1.5. Le ca A.....	66
4.2. PRÉSENTATION THEMATIQUE DES RÉSULTATS	67
4.2.1. Le cas N	67
4.2.2 Le cas M	70
4.2.3. Le cas D	72
4.2.4. Le cas S	76
4.2.5. Le cas A.....	78
4.2.6. Persévérance dans les études chez les filles-mères en situation de formation professionnelle. ...	81
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	89
5.1. RAPPELS DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES.....	89
5.1.1. Rappel des données théoriques.....	89

5.1.2. Rappel des données empiriques.....	92
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	93
5.2.1. Du besoin de compétence à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle	93
5.2.2. Du besoin d'autonomie à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle	95
5.2.3. Du besoin d'appartenance sociale à la persévérance scolaire chez les filles-mères en situation de formation professionnelle	97
5.3. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES	99
5.3.1. Implications théoriques	99
5.3.2. Implications professionnelles.....	100
 CONCLUSION GENERALE	 105
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 109
 TABLES DES MATIERES.....	 112
 ANNEXES.....	 115

ANNEXES

ANNEXE 1 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUEL ET COLLECTIF

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de recherche en fin de formation du Dip.CO de **NDJENG JOCELYNE LAURENCE** supervisée par le Professeur émérite MBEDE Raymond du département des Sciences de l'éducation de L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectif de déterminer les facteurs qui sont à la base de la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle.

Déroulement de la participation

La collecte des données se fera par le biais des entretiens. L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu propice pour les sujets et donc de leur choix. Elle aura une durée de 15 à 30 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre propre avis sur la valorisation des résultats de la recherche et le développement de la créativité chez les jeunes chercheurs.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document.

Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentiez spécifiquement. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun document ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche incluant les données des enregistrements seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous n'acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné(e)-----consent librement à participer à la recherche intitulée : « **Facteurs motivationnels et persévérance scolaire des filles-mères en situation professionnelle à l'ENS de Yaoundé** ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : -----

Signature de la participante-----

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, du projet de recherche à la participante. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : -----

Signature du chercheur : -----

Merci pour votre disponibilité

ANNEXE 2

RETRANSCRIPTION DES DONNEES

Bonjour,

Je m'appelle NDJENG Jocelyne Laurence. Elève Conseiller d'Orientation à l'ENS de Yaoundé. Dans le cadre de la production du mémoire de fin de formation, je m'intéresse aux facteurs motivationnels et à la persévérance scolaire des filles-mères de l'ENS en situation de formation professionnelle. Tu es pour cela une personne ressource pour mon travail de recherche et je te garantis que les informations que tu mettras à ma disposition seront traitées dans le strict anonymat et serviront uniquement à la cause de la recherche scientifique.

Sujet 1 : âgée de 28 ans M

1. Quels sont les mécanismes que tu mets en place pour persévérer à l'école dans ta situation de fille mère ?

Pour mon cas, j'ai fait tout mon parcours scolaire je n'ai pas voulu tomber enceinte parce que je savais déjà quels étaient les difficultés liées à la naissance d'un enfant ; en tout cas que avoir un enfant n'était pas chose facile. Quand j'ai obtenu ma maîtrise en 2005, je voulais normalement faire mon enfant, mais je ne voulais pas faire mon enfant hors mariage.

Bon ayant attendu le mariage pendant des années ce n'est pas venu (rire), j'ai eu mon entrée ici, mon concours à l'école normale, c'est comme ça que je décide de faire mon enfant, je me dis que si je n'ai pas le mari (rires) j'ai déjà au moins le matricule, je peux m'assumer.

Et je peux dire que durant la grossesse c'était un peu plus facile pour moi il n'y a que les premiers mois qui ont été un peu difficiles, ou j'ai été malade. Mais après j'ai même eu l'impression que quand on est enceinte le quotient intellectuel augmente et on comprend les choses aisément. On a tendance à comprendre les choses facilement. Je disais même récemment à une amie que mon fils est ma motivation. Le fait qu'on soit même aussi enceinte nous pousse à persévérer parce que on se dit on est dans une école de formation, demain on aura un salaire, on va prendre soin de notre enfant, on s'en fou même du mari, moi précisément je m'en fou même du mari ; déjà je sais que j'ai ma formation malgré la fatigue.

Mais ma grossesse les premiers mois m'a vraiment dérangé mais après tout allait pour le mieux. Mais moi je peux dire que c'est après la grossesse devient vraiment difficile.

2. Lorsque tu es tombé enceinte qu'est ce qui t'a motivé à continuer ?

On s'organise hein, on s'organise juste. On se fait aider par la famille, par les proches. Moi particulièrement j'ai pris une nounou, qui m'a déposé même (rires) entre temps pendant le stage. Ce n'est vraiment pas facile ; il faut se lever très tôt, il faut profiter des moments de sommeil de l'enfant pour étudier pour lire. Ça a été très difficile pour moi, surtout pendant la

composition l'enfant été nouvellement né et il avait les collyres donc ce qui fait que ce n'était pas facile. Fallait attendre qu'il dorme, moi-même étant fatigué, pour étudier mama ce n'était pas évident mais quand je pensais à la suite j'étais obligé de rester debout pour étudier. On persévère parce qu'on se dit si on laisse tomber maintenant qu'advient-il de l'enfant qu'on a accouché ? Et de son avenir ?

Bon moi je me dis beaucoup plus, je ne sais pas si c'est pour le matricule, mais ce que moi je fais aujourd'hui c'est beaucoup plus pour cet enfant. C'est ma motivation psychologique. Le fait de persévérer vraiment... son père m'a proposé de faire un enfant, de prendre une année sabbatique et de m'occuper de son enfant Oui parce qu'il ne m'aide même pas hein... il ne m'aide en rien. (Rires) il ne veut même pas que j'ai la nounou. Pour le moment il n'achète que le lait parce que pour lui je de vais sacrifier cette année pour m'occuper de l'enfant. Je lui ai dit que je vais allouer les deux. Et maintenant je me dis que j'y suis parvenu parce que j'ai presque fini avec mon mémoire et je m'en sors. Mon bébé se porte bien. J'essaie de lier les deux je ne privilégie pas l'enfant au détriment de l'école ou de la formation. En tout cas j'essaie d'équilibrer les deux parce que pour dire vrai ma maman m'aide beaucoup comme je suis dans la monoparentalité là. Je suis même en situation de dépendance (rires) je vais faire comment Mama est ce que c'est facile l'affaire-là ? Je dépends vraiment de la maman qui m'aide beaucoup avec cet enfant. Le père bon financièrement à un niveau... mais je ne peux vraiment pas dire que je compte sur lui à 100%.

C'est vrai que le jour où je faisais cet enfant puisque c'est un enfant désiré d'abord, (rires) je me rappelle bien du jour là j'y ai pensé. Je me suis dit que comme maman est la ça ne pose pas problème. Il y'avait aussi une de mes tantes qui est la sœur de ma mère sur qui je comptais mais qui est finalement parti au Canada hein (rires). Donc j'avais ces petits états (rires) je comptais sur sa sœur et sur la maman pour m'occuper de mon enfant, genre pour m'aider. Ce n'est vraiment pas facile.

Bon il y'a l'âge aussi hein, il y'a l'âge. Parce que déjà j'ai fini mon parcours scolaire depuis fort longtemps et j'ai chômé pendant près de 5 ANS. Ce n'est pas aussi évident de venir rester à l'école normale et de dire j'attends la fin de la formation pour faire mon enfant, pourtant l'idée d'avoir l'enfant est déjà là et pour moi l'enfant est plus important. Il y'a donc l'âge, l'âge compte beaucoup l'enfant est important l'école aussi hein. Maintenant si jamais on ne réussit pas à allouer les deux, peut-être on va recommencer et privilégier l'enfant. Mais du moment où on arrive à s'en sortir c'est... Je ne sais pas comment le dire ... mais quand tu arrives à t'en sortir c'est comme si tu avais fait un exploit, que tu as attends l'Assomption de quelque chose. C'est merveilleux d'avoir à allouer enfant et formation qui est égale a réussite pour moi.

C'est merveilleux. C'est une expérience très captivante parce que ça me donne plus de motivation parce que si peut-être cet enfant n'avait pas été là la motivation n'allait pas être à son haut niveau. D'ailleurs je l'appelle même le normalien, mon normalien (rires) et... je ne sais pas depuis ça n'arrivait pas mais maintenant c'est là on ne peut pas dire que parce que on est à l'école normale on n'accouche pas. Ce n'est pas facile hein mais on peut faire les deux. Déjà ici à l'école normale les enseignants étaient compréhensifs. Fallait voire pendant les

exposés nos enseignants on peut dire qu'ils nous privilégiaient. Ils savaient qu'on était enceinte. Par exemple Mme DJEUMEUNI, M. MGBWA quand on exposait nous demandait toujours d'aller nous asseoir. Certains même comme M. WAMBA quand tu loupais les examens te donner la possibilité de revenir composer parce qu'il comprenait qu'il a affaire à une femme enceinte ou qui est nouvellement mère.

Comme je t'ai dit je n'avais pas un grand problème parce que l'enfant était avec ma maman et déjà mes supérieurs le chef service étaient au courant que je viens d'accoucher. Donc quand j'avais un problème j'appelais l'encadreur. Comme on devait être en stage à 7h30 j'arrivais un peu tard et je faisais mes travaux dans la nuit notamment mes sessions de formation. Je le faisais dans la nuit. Au début ma nounou était là c'est devenu difficile à son départ fallait faire la lessive, le ménage, la cuisine.

J'ai eu quelques problèmes avec le rapport de stage. J'ai même sauté une rubrique de (points donc j'ai composé sur 5 et c'est mon encadreur qui m'a appelé pour me dire que est ce que tu sais que tu as composé ton rapport sur 15 ? comme je travaillais la nuit.

3. Est-ce que tu as développé des compétences par rapport à ta grossesse en situation de formation professionnelle ?

J'essayais de m'arrimer, je m'en sortais. En fait c'est comme si l'enfant crée une motivation psychologique en toi. Tu veux tout réussir au nom de cet enfant. C'est pourquoi je disais au départ que je ne sais pas si le fait de tomber enceinte augmente le QI. En tout cas c'est l'impression que j'ai eu. Parce que quand je regarde mes notes je me retrouve avec les premières notes dans certaines matières je me demande comment j'ai pu, surtout avec tout le stress surtout quand j'ai accouché. Mais quand j'étais enceinte en dehors de mes mois de maladie je n'ai pas eu de problèmes. Mes véritables problèmes c'est quand j'ai accouché.

Mais l'âge m'a même aussi motivé parce que si j'avais encore 25ans comme toi j'aurais attendu. Parce que quand tu as passé tout le temps sur les bancs à fréquenter, au moment donner de la vie tu veux déjà faire un enfant ce désir la naît comme ça, le besoin se fait ressentir. Donc pour moi, c'est surtout l'âge si j'avais encore 25 ans je ne pense pas que je me serais aventuré à faire un enfant.

4. Par rapports à tes performances scolaires est ce que tu penses qu'elles ont été bonnes ?

En ce qui concerne mes notes j'ai toujours su gérer hein... mes camarades me soutenaient je venais travailler jusqu'à une certaine heure. Quand je ne pouvais pas rester longtemps je faisais mes recherches personnelles et je donnais au chef de groupe pour qu'il associe au travail de groupe. D'abord toi-même tu sais ! On était presque toujours dans les mêmes groupes (rires) tu as vécu ma persévérance scolaire ! hahahahahahahahaha. Donc mon fils Roger Ariel est ma motivation psychologique parce que quand je voulais dormir je me demandais si je dors comment Roger Ariel va s'en sortir demain ? Si je n'arrive pas à avoir 17 chez M. WAMBA, si je reprends l'année ça fait combien de temps perdu ? Comment je vais m'en sortir ? Et si j'étais couché je vais me lever. Même jusqu'à présent hein. Quand je reste

couché je me dis mince si je dors ici-là qui va s'occuper de Roger Ariel ? Je me lève aussitôt. C'est mon fils qui est ma motivation.

Je pense même que je serai major de ma promotion (éclats de rires).

5. Quels ont été tes rapports avec les pairs à savoir les camarades, les enseignants et la famille ?

Je pense que je me suis intégré au sein de l'école notamment avec mes camarades et avec nos enseignants. Parce que quand je suis tombé enceinte mes camarades me taquinaient fatigué à gauche, fatigué à droite, les cadeaux je les ai eu ; les enseignants qui ont pitié de toi dans la cours de l'école. (Rires) donc l'intégration a été effective tat avec les camardes qu'avec les enseignants. Et puis l'école même ne nous interdit pas de venir étant enceinte à l'école donc ça nous permet même de facilement aussi avoir le diplôme hein. Mais je pense aussi qu'on doit aider d'abord l'école pour persévérer. Parce que si tu n'aimes pas ça ça va être compliqué. Et il faut se rassurer de ses états mais aussi des moyens financiers. Parce que la formation à l'école normale est onéreuse. Comme M. MGBWA dit souvent, l'école n'est pas pour les pauvres. Donc si on n'a pas un soutien financier et qu'on a l'enfant à l'école je vous assure vous aller décrocher parce que s'il faut que tu cours à gauche à droite pour aller à l'hôpital avec l'enfant il faut encore que tu trouves les moyens pour faire les photocopies acheter les bouquins que tu le veuilles ou non tu vas décrocher.

Il faut déjà d'abord une bonne assise psychologique, il faut aimer ce qu'on fait ; parce que si on n'aime pas ce qu'on fait, on ne peut pas persévérer. Donc comme je disais avant de tomber enceinte, se rassurer d'abord de ses états c'est à dire soutien familial et moyens financiers. Faut savoir que la formation en elle-même coute cher avec les photocopies, le taxi la nourriture. Il faut vraiment murit l'idée. Moi j'ai vraiment eu le soutien parce que même la machine si c'est mon frère qui me l'a offert. J'allais rédiger mon mémoire avec quoi ? Sans compter les devoirs. Une maman ne peut pas privilégier un bouquin alors que son bébé est malade ou qu'elle veut aller voir le gynécologue.

6. Que peux-tu conseiller aux autres filles qui entrent à l'école de formation et qui voudraient tomber enceinte pendant leur scolarité à l'école de formation ?

Bon à proprement parler, la formation étant de deux ou trois ans, s'il fallait que je conseille mes sœurs, mes petites sœurs, c'est d'attendre la fin de la formation. Parce que si tu n'as vraiment pas de soutien comme moi j'ai eu celui de maman c'est difficile. Ce sera pénible à la limite. Parce que ces hommes-là qui te disent accouche-accouche, certains c'est pour te faire le mauvais cœur moi je dis ça. Si la personne peut avoir la possibilité d'attendre, c'est mieux d'attendre la fin de la formation. Ce n'est pas du tout facile. Parce que pour allouer les deux faut être mentalement fort et sérieusement motivé ? C'est vrai que mon expérience personnelle je ne peux pas la changer je peux la revivre parce que mon fils je ne

peux plus le remplacer. Mais allouer les deux la hum... moi je préfère conseiller aux filles d'attendre la fin de la formation.

Réfléchissez à deux fois avant de tomber enceinte lorsque vous êtes à l'école. Ce n'est pas facile parce que moi j'ai vraiment eu la chance. Parce que tu ne vas pas demander à une maman de privilégier son école alors que son enfant est malade.

Bonjour,

Je m'appelle NDJENG Jocelyne Laurence. Elève Conseiller d'Orientation à l'ENS de Yaoundé. Dans le cadre de la production du mémoire de fin de formation, je m'intéresse aux facteurs motivationnels et à la persévérance scolaire des filles-mères de l'ENS en situation de formation professionnelle. Tu es pour cela une personne ressource pour mon travail de recherche et je te garantis que les informations que tu mettras à ma disposition seront traitées dans le strict anonymat et serviront uniquement à la cause de la recherche scientifique.

Sujet 2 : âgée de 27 ans cas D

1. Quels sont les mécanismes que tu mets en place pour persévérer à l'école dans ta situation de fille mère ?

(Rires) c'est une question qui force à réfléchir hein... si je comprends bien la question c'est comment concilier l'école et le rôle de la mère étant à l'école de formation c'est ça ?

OUI

OOOHHH je peux vous dire que ce n'est pas facile parce qu'avoir l'enfant c'est toute une école et être à l'école de formation s'en est une autre. Qu'est-ce que nous avons mis en jeu comme mécanismes ? Qu'est-ce que nous avons fait pour concilier les deux ? Ouf ! il faut dire ici-là que...c'est l'objectif... chez moi l'objectif que je me suis fixé a été de terminer ma formation en deux ans parce que ma formation c'est deux ans alors qui était fixé au départ, que je m'étais déjà fixé, parce que j'étais déjà déterminé dès le départ, j'ai mis tous les moyens en jeu malgré les difficultés, il fallait faire des efforts supplémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs de deux ans de formation parce que je me voyais vraiment pas reprendre encore une année de plus parce que c'est plus de temps, c'est plus d'argent, c'est plus d'énergie. Donc c'est le fait d'être objective, d'être déterminée en soi-même qui m'a permis de m'accrocher et à concilier autant bien que mal les deux situations.

2. Quels ont été tes rapports avec les pairs à savoir les camarades, les enseignants et la famille ?

Ooohh j'avoue sincèrement que si ce n'était pas le concours des autres je ne devais pas y arriver parce que dès le début de ma grossesse j'avais des camarades de classe, je dirai même des amies qui ont compris que la situation de femme enceinte à l'école est difficile. Elles m'ont encouragé dès le départ, surtout que j'ai commencé à stresser. Au début je ne

voyais pas comment... parce qu'en fait je n'avais pas programmé cette grossesse il faut le dire déjà d'avance hein.... Hahaha. Maintenant que je me retrouve enceinte à l'école j'ai commencé à stresser. C'est ma camarade, mon amie qui me dit non faut pas stresser, tu n'es pas la seule... elle m'a remonté le moral et elle a tout mis en jeu pour m'aider parce que le début de la grossesse n'était pas facile, les vomissements, par ci et tout. Donc elle se donnait à cœur joie pour me faciliter la tâche. Elle venait chez moi de temps en temps, quand ça ne va pas elle vient m'aider à faire le travail, quand il y'a les devoirs même là elle m'aide à les faire. Donc c'était comme ça. Et les enseignants même la majorité en tout cas, ceux qui nous ont tenus étaient vraiment aussi disposés à nous aider dans ce sens. Ils nous comprenaient, ils comprenaient notre situation de femmes enceinte. Il y'a eu des fois où je suis arrivée en retard. En temps normal on ne m'aurait pas admis en classe mais on m'admettait... eeuuhhh...

A tous les coups (rires), des fois je dormais carrément en salle de classe (rires), les enseignants comprenaient dans ce sens les (rires). D'autres disaient laissez la dormir... autant de choses. Il est arrivé même aux moments de la grossesse où le ventre était loin là-bas devant au point où je n'arrivais même plus à entrer dans les tables bancs et j'étais obligé de me percher sur la table au lieu de m'asseoir sur le banc et les enseignants comprenaient. En fait le système en lui-même hein c'est-à-dire les enseignants, les étudiants, qui eux même là ont été d'un très grand apport pour atteindre l'objectif que je me suis fixé.

Quand on prend le cas de l'ENS on peut dire en quelque sorte que l'ENS promeut même cette pratique-là. Parce que ailleurs dans certains établissements comme l'INJS par exemple, on prohibe carrément l'état de grossesse chez les filles pendant la formation ; mais l'école normale le permet, et les enseignants le comprennent. Ça veut dire que d'une manière globale, on peut dire que l'école t'aide à vivre, à mieux mener ta grossesse. Parce que quelques fois même quand tu n'es pas là, lorsque l'enseignant fait l'appel tu peux aller le rencontrer plus tard et il t'excuse. Donc l'école te comprend dans ce sens-là ; l'école t'aide en fait à mener ta grossesse. Parce que si l'école ne comprenait pas, on devait se retrouver dans des cadres d'avortement parce que je veux finir la formation, sans oublier que tu peux mourir en voulant tellement privilégier la formation. Donc si l'école n'avait pas permis que les filles soient enceintes ça aurait amené les filles à avorter ou à décrocher mais bon l'école nous le permet ça veut dire que l'école nous permet d'arriver au bout de nos objectifs. En tout cas moi je perçois ça comme ça.

Donc l'école a permis que je persévère. Si on m'avait interdit on m'avait dit bon madame tu n'as plus le droit d'accéder à l'école-là, je ne pouvais rien faire. Donc l'école a stimulé en quelque sorte cette persévérance. L'école a encouragé cette autodétermination que j'avais.

Ooohhh vous savez, ma famille attendait déjà l'enfant depuis hein... je vais essayer de vous broser ma vie en famille ! Chez moi on attendait l'enfant depuis et quand j'ai réussi le concours - parce que j'étais d'abord une femme au foyer, j'ai passé beaucoup de temps au foyer avant d'avoir ce concours - j'avais dit bon beh comme je suis en formation je vais d'abord finir et chercher l'enfant après mais bon il s'est pointé que faire ? Quand il s'est

pointé la famille était très contente même si c'est vrai que ils avaient ce souci la que comment je vais gérer avec l'école ? Parce que il faut apporter cet éclairage c'est moi je ne vis pas... je n'ai pas vécu avec ma famille pendant cette grossesse ou après même que j'ai accouché puisque moi je suis là pour l'école je viens carrément d'une région lointaine. Ce qui fait que pendant toute la grossesse j'étais seule, je me suis débrouillé avec mes études et jusqu'à l'accouchement j'étais encore seule. Ce n'est qu'après que j'ai pu faire venir une de mes sœurs pour rester avec l'enfant afin de pouvoir continuer.

Ma famille et mes sœurs aussi sont venus m'aider cela veut dire qu'elles ont contribués largement. Elles ont été d'un grand apport pour que je puisse me réaliser sur le plan scolaire et que je persévère aussi à l'école. Parce que si on m'avait dit on t'a envoyé à l'école tu es parti concevoir donc débrouille toi ! Là ça allait être équations sur équations difficile à résoudre. Donc la famille m'a vraiment beaucoup aidé. Donc tu dois comprendre que ce n'est pas facile parce que si la famille te lâche tu es fini surtout pour nous les filles célibataires. Parce que concilier école et enfant quand il y'a personne pour bercer l'enfant c'est difficile tu ne pourras pas étudier. Mais moi j'ai eu cette chance la, la famille a été très contente et c'est elle qui a d'ailleurs délégué une personne pour venir m'assister après mon accouchement.

3. Est-ce que tu as développé des compétences par rapport à ta grossesse en situation de formation professionnelle ?

Après l'accouchement j'ai eu l'aide de ma sœur donc avant d'aller en cours je pouvois a son alimentation et comme ça il a sa nourriture et je peux me déplacer aisément. Mais plutôt la situation était difficile pendant la grossesse quand il n'était pas encore là. Ce n'était pas facile d'étudier hein avec les caprices de la grossesse. Mais l'autodétermination que j'avais m'a aidé et m'a permis de m'appliquer même si j'étais fatiguée même si je ressentais cette envie de dormir-là, j'essayais un peu de donner de moi-même et de pousser de l'avant vraiment. C'était cette autodétermination la et en plus c'était parce que je me sentais capable, je savais que j'ai les capacités pour le faire donc j'ai une certaine auto efficacité en moi-même déjà et je me voyais mal reprendre une classe ayant cette capacité. Je m'efforçais à étudier comme ça malgré la fatigue.

Il faut aussi savoir que le fait d'être dans une école de formation a joué un rôle considérable dans ma grossesse et dans mon accouchement (rires). Vous savez, c'est l'argent qui fait tout (rires) et le monde tourne autour de l'argent (rires). C'est ce qui renvoi justement à ce qu'on appelle l'indépendance et l'autonomie parce que si vous êtes sur que demain je ne serai pas autonome, je ne suis pas sure d'avoir l'argent pour pouvoir (rires) subvenir à mes besoins, soulager mes besoins et les besoins de mon enfant, je ne peux pas m'hasarder à tomber enceinte pendant que je suis à l'école de formation. Parce que quand on est à l'école de formation, la formation c'est l'argent, la grossesse c'est de l'argent, l'accouchement c'est de l'argent et parce que j'ai en tête que demain je serai autonome financièrement donc avoir un enfant pour moi ça devient une joie quoi.

Pour moi, je ne trouve pas que c'est un handicap, mais pour celui qui n'a pas un objectif bien déterminé et qui n'a pas une motivation particulière, ça va devenir un handicap bien sûr. Un handicap d'abord au niveau mental parce que quand on n'est pas préparé à avoir

un enfant même quand on a les moyens hein, et qu'on se retrouve enceinte là, si vous n'avez pas la capacité de faire des efforts, de déployer des capacités, ça va devenir un handicap forcément vous allez reprendre. Au pire, vous allez décrocher et abandonner. Vous allez vous laissez aller par les caprices de la grossesse : tu veux dormir tu dors ; tu n'as pas envie d'aller à l'école aujourd'hui tu reste ; je suis en train de vomir je suis fatiguée je reste à la maison... forcément les mauvaises notes vont suivre, la mauvaise performance et du coup même la couverture professionnelle tu l'a perds. Comme on dit chez nous tu n'auras plus de matricule. Et il faut relever que si au moment où tu décroche ou tu abandonnes, et que tu as dépassé l'âge limite du concours tu perds tous tes privilèges. Tu vas encore rentrer au quartier ?

Mais dans le cas où vraiment vous êtes déterminé, vous vous sentez capable, vous vous sentez comment dire... vous avez une autonomie en vous-même et ça vous permet de facilement avancer. En ce moment, les difficultés deviennent pour vous des avantages ; vous êtes transformé. Ces faiblesses là ; chaque jour et c'est comme ça que vous allez gagner la bataille.

4. Par rapports à tes performances scolaires est ce que tu penses qu'elles ont été bonnes ?

OUI. C'est vrai qu'avec la grossesse mes notes ont subi un coup mais je suis toujours resté major de ma promotion hein. Enfin je veux dire que sur le plan des examens, en classe j'ai toujours eu presque les meilleures notes dans presque toutes les matières tout le monde le sait. C'est pourquoi je dis que la grossesse n'est pas un handicap.

5. Pensez-vous que celles qui sont mère ou enceintes en situation de formation professionnelle sont plus déterminées que celles qui ne le sont pas ?

Huuuuuummmm je dirai plutôt que c'est le contraire. Pour une fille qui n'est pas enceinte elle a toutes les conditions pour réussir. Si elle ne réussit pas c'est que je vais dire qu'elle ne sait pas ce qu'elle cherche. Mais si moi qui est enceinte j'ai l'enfant et que j'arrive à être au même niveau que les autres, c'est que moi j'ai eu beaucoup de détermination par rapport à elles. Ça veut donc dire que celles qui vivent dans des conditions atypiques comme les filles mères et les filles enceinte à l'école de formation et qui s'en sorte, cela veut dire qu'elle est plus déterminée que celles qui ne sont pas enceinte.

Sujet 3 âgée de 20 enceinte au moment de la formation cas N

1. Quels sont les mécanismes que tu mets en place pour persévérer à l'école dans ta situation de fille mère ?

C'est difficile pour dire la vérité, je suis perturbé. (Pleures). **Calme toi et reprend ta respiration ça va aller. OK**

Donc je disais c'est difficile franchement difficile ; je ne sais même pas par où commencer là où je suis là. Je ne peux étudier qu'en journée quand je suis à l'école. Et on n'a

pas vraiment d'heures creuses comme c'est le niveau 2. Il n'y a qu'à l'école que je peux me concentrer. C'est vrai que la grossesse est une association de deux personnes parce que mon ami m'avait dit qu'il voulait qu'on fasse un enfant et j'ai accepté. J'avais confiance en lui donc je n'ai pas refusé et aussi je suis contre l'avortement. D'abord je suis orpheline j'ai perdu mes parents et habite avec ma grand-mère. C'est elle qui s'est occupé de moi depuis que je suis petite.

Bon le père avait dit qu'il allait prendre la nounou mais depuis je suis seule et c'est difficile de pouvoir étudier là-bas à la maison surtout que lui il ne vient pas beaucoup. Je fais ce que je peux mais quand je suis fatiguée je dors. Les cours faut retenir et comprendre sinon tant pis pour toi. Donc j'étudie ce que je peux quand je peux. Pour le moment je suis en famille c'est difficile parce que je suis seulement avec ma petite sœur qui va à l'école. Ma grand-mère quand elle peu elle m'aide ; elle me réveille pour que j'étudie. Quand je suis en retard je prends les cours chez mes camarades. Mais eux même là ils ont une façon de me regarder avec les enseignants comme apparemment je suis la plus petite de la classe mais moi je ne les gère pas. J'ai été heureuse d'être enceinte mais maintenant je regrette un peu. Je crois que je n'avais pas pesé le pour et le contre de l'accouchement étant à l'école et c'est ça qui a fait en sorte que je fasse l'enfant par rapport au père de l'enfant qui le voulait tellement. Je l'ai fait par amour hein. Et je voulais aussi que mon enfant connaisse ses parents comme moi je n'ai pas vraiment connu les miens étant donné que je les ai perdu étant enfant donc j'aurais voulu que mes enfants connaissent vite leurs parents. Je me suis dit que si je les fais jeune je vais les voir grandir. Si j'avais vite vu les conséquences j'aurais attendu. Parfois j'ai même l'impression que je ne suis pas compétente pour m'occuper de mon enfant. Je ne sais pas si c'est parce que je suis à l'école ; peut-être que si j'avais accouché à la fin les choses n'allaient pas être comme ça. En tout cas je manque de détermination de courage et je pourrais même dire d'endurance. Quand on entre dans une école de formation on doit s'attendre à beaucoup se dépenser donc si la grossesse s'ajoute à ça surtout le genre qui menace ça devient difficile.

En tout cas il y'a les conséquences : la paresse, la fatigue, le manque de concentration, le père qui est moins présent, la solitude. Il y a beaucoup de choses même que j'oublie. Mais en même temps cet enfant est le bienvenu parce qu'il me permet de me remettre en cause et savoir que j'ai des responsabilités parmi lesquelles réussir pour lui. Si je dis ça c'est parce que comme je suis issu d'une famille moyenne je me dis que j'aurai bientôt le matricule : dans trois ans (rires) même si c'est loin, c'est au moins la. Le père de l'enfant ne pourra me menacer peut-être pour acheter le lait parce que je pourrais nourrir mon enfant moi-même. Bref je serai indépendante financièrement.

Et puis les choses que j'entends souvent ici à l'école normale que si tu es en retard tu ne vas pas sortir avec ta promotion. Je ne veux pas la honte la que tu passes en route dans 10ans on dit que celle-là c'était ma camarade elle était en retard comme elle avait accouché jeune. En plus, les filles enceintes sont traitées de la même façon que celles qui ne le sont pas. Les enseignants ne tiennent pas vraiment compte de l'état des femmes enceintes. On ne modifie pas tellement les emplois de temps parce que il y'a une fille ou des filles enceintes en classe donc...les malaises et tout ce qui va avec ne sont pas véritablement des excuses puisque tout le monde sait que la grossesse ou les enfants ne sont pas interdits à l'ENS. Parce que il

y'a les enseignants qui font cours à tout moment avec les rattrapages les contrôles continus et tout ça sans tenir compte du fait que notre corps à peut-être changer donc on peut plus fournir les mêmes efforts. Non seulement ça ; la distance entre les salles de classes monter descendre les escaliers... mais comme je dis on ne peut pas se plaindre parce que quand on entrait on savait à quoi s'en tenir. Certains professeurs ont eu à nous dire que la grossesse n'est pas la maladie si on n'était consciente de ce qu'on voulait vraiment, on avait qu'à attendre de finir la formation. Du coup des paroles comme ça m'encourage à sortir de l'école à temps pour montrer seulement aux profs la que mêmes étant enceintes je peux réussir encore que j'ai même des notes plus élevées que certaines de mes camarades qui n'ont même pas d'enfants et qui de surcroit sont en classe tous les jours.

2. Quels ont été tes rapports avec les pairs à savoir les camarades, les enseignants et la famille ?

Je ne gère pas mes camarades mais quand je suis e retard je prends les cours chez eux. Mais eux même là ils ont une façon de me regarder avec les enseignants comme apparemment je suis la plus jeune de la classe. Et puis certains m'excusent souvent auprès des profs. Et puis la famille a décidé qu'une fois que je serai sorti de l'école normale je dois m'occuper de ma petite sœur c'est-à-dire payé son école, et tout ce que ça comporte. Mes camarades pour certains, ils me donnent les informations de la classe par rapport aux dires des enseignants et aux programmes de cours de rattrapage, mais aussi des documents qu'ils laissent à photocopier. En tout cas ils m'aident parce que s'ils ne faisaient pas ça j'allais être toujours en retard. Quand je dis que je ne les gère pas c'est juste parce qu'ils font des remarques déplacés par rapport à ma grossesse mais sinon malgré ça ils m'aident.

Mais en ce qui concerne les enseignants, je ne veux pas la pitié de quelqu'un. Je sais que c'est difficile mais je préfère me comporter comme une fille ordinaire pour éviter les regards malveillants de mes camarades et surtout de mes profs. Et puis ça m'arrange que les profs ne s'intéressent pas à moi, même si certains sont vraiment complaisants avec moi.

3. Est-ce que tu as développé des compétences par rapport à ta grossesse en situation de formation professionnelle ?

Pour m'en sortir, j'étudie la nuit et à l'école quand un prof est absent. Je maximise les efforts quand les examens sont proches. En tout cas je fais des efforts pour bien travailler parce que je me dis que tel que c'est parti, avec l'enfant je devrais redoubler d'efforts. Donc présentement malgré la fatigue je travaille ; de toute façon je suis obligé d'étudier l'école de formation c'est pas la fac. Mais s'il fallait recommencer j'aurais attendu d'avoir fini. C'est trop dure trop même. Je ne sais pas si celles qui sont ici à l'école comme moi souffre aussi comme ça. Et heureusement que l'école même ne nous chasse pas ; sinon hein ça allait même être la mort.

Parce que sincèrement, je vis mal cette situation mais, je dois m'adapter et supporter pour le temps qu'il me reste encore. J'essaie de ne pas trop fournir d'effort à l'école avec la marche accrue qu'il faut effectuer en changeant de salles de classe. Je vais à mon rythme pour ne pas être trop fatiguée le soir parce que je dois réviser pour être à jour. Parce que si je laisse

les cours s'accumuler après tu auras des difficultés de compréhension et donc forcément d'assimilation. (Rires) l'école et le bébé ce n'est pas facile hein même pas un peu.

Donc voilà un peu comment je fais.

4. Par rapports à tes performances scolaires est ce que tu penses qu'elles ont été bonnes ?

Bon mes notes sont moyennes hein... surtout depuis que je suis tombé enceinte j'aurais voulu faire plus mais pour le moment je ne peux pas j'espère que avec les années avenir ça va changer et que je pourrais améliorer mes performances c'est mon souhait. Je vais les améliorer et garder mon bébé. Il va bien falloir que je fasse les deux parce que si je choisi de privilégier l'un des deux ce ne sera pas en ma faveur.

Sujet 4 : âgée de 23ans cas S

1. Quels sont les mécanismes que tu mets en place pour persévérer à l'école dans ta situation de fille mère ?

Est-ce que on peut aller plus loin ? Parce qu'avec les gens de la classe autour je ne serais pas à l'aise.

Ma grossesse a débuté trois (3) mois avant le deuxième (2^{ème}) semestre de l'année dernière. Au début je venais normalement à l'école jusqu'à ce que j'aie des malaises et des nausées. Je me sentais mal mais je forçais. J'ai accouché sans problème et quelques temps après mon accouchement, mon père est mort. A cause de mon deuil ; j'ai fait trois (3) semaines sans venir à l'école. Entre le deuil, les cours et mon enfant j'ai vraiment été perturbé. Mais j'ai pu recopier une partie des cours et photocopier le reste.

La pour le coup, la maternité est dure c'est plus que dure c'est sérieusement difficile. Je m'occupe seule de mon enfant et j'habite une chambre avec ma grande sœur qui reste avec le bébé quand je viens à l'école. Bon comme elle est en congé je profite pour qu'elle me garde le bébé. Je ne sais même pas comment je vais faire quand elle va reprendre le travail parce que ses congés finissent à la fin du mois. Quand l'heure de la pause arrive je dois d'abord rentrer pour allaiter l'enfant au sein maternel c'est pénible les allées et venues.

La chance que j'ai c'est que le père s'en occupe. Donc pour pouvoir étudier j'attends que le bébé dorme. Et comme c'est un nouveau bébé parfois il dort de manière entrecoupée et c'est dur de bercer l'enfant pour commencer encore à étudier après. C'est vrai que je voulais avoir un enfant en tout cas je ressentais le désir la donc quand c'est venu j'ai gardé mais je n'avais jamais imaginé que ce serait comme ça. Donc comme je disais c'est difficile à gérer entre l'argent de taxi, les cours à photocopier, les documents à acheter, tout ça quoi. Même quand le père de l'enfant te donne l'argent tu as toujours l'impression que ça ne suffit ps. Et parfois je ne suis pas concentrée en classe.

J'avoue que je ne connaissais pas les risques qu'il y'avait à faire un enfant lorsqu'on est à l'école qui plus ait en situation de formation. Il faut donner le rendement à l'école et s'occuper du bébé. Je suis constamment absente au cours et même les cours de rattrapage.

J'étudie rarement et je suis en retard même lorsque les professeurs expliquent. Je suis en retard en tout par rapport à mes camarades. Ce qui fait que j'étudie rarement. Je veux bien étudier mais les conditions ne sont pas favorables.

En tout cas pour les mécanismes hein je fais ce que je peux. J'évite de me fatiguer en journée pour maximiser le soir lorsque je veux étudier.

2. Quels ont été tes rapports avec les pairs à savoir les camarades, les enseignants et la famille ?

La chance qu'on a dans cette école c'est que bizarrement entre camarades on est solidaire. Mes camarades me demandent souvent si je suis à la page. Et puis on a une politique en classe qui consiste en ce que le délégué nous informe de manière permanente donc il n'y a pas une info que je n'ai pas eu. Mes camarades me soutiennent de manière indirecte et j'ai appréciée. Donc de manière générale ça allait. Mais avec les enseignants c'était pas toujours trop ça. Mais on va faire comment on s'adapte. Certains vont jusqu'à avoir des remarques déplacées vis-à-vis des filles qui apportent comme justificatifs les enfants ou le fait qu'elles soient enceinte. De toute façon il y'en a clairement qui n'approuve pas s'ils pouvaient ils demanderaient à ce que on soit exclus de l'école. Mais on n'est pas à l'INJS ici la (Rires). Certains enseignants comprennent que tu as le bébé mais d'autres condamnent cela amèrement. La preuve il y'a un de nos profs qui a chassé ma camarade parce que elle était en retard et comme elle a dit qu'elle s'occupait de l'enfant il l'a chassé et l'a insulté devant toute la classe. J'ai eu mal à sa place et depuis ce jour j'essaie de tout faire pour me mettre à la page.

3. Est-ce que tu as développé des compétences par rapport à ta grossesse en situation de formation professionnelle ?

Je me prive de beaucoup d'heures de sommeil, je mange à peine sauf quand c'est nécessaire et des que quelqu'un vient nous rendre visite pour saluer le bébé je profite je dors en priant pour que la personne ne soit pas une sorcière. Si je ne fais pas ça je ne vais pas étudier. Parce que depuis que j'ai cet enfant je n'ai pas eu de bonnes notes mais avec la nouvelle résolution que j'ai prise je suis sur une bonne voix. Ce qui me motive c'est de quitter les conditions dans lesquelles je vis avec mon enfant. Je partage une chambre avec ma sœur et on n'est pas à l'aise on force seulement. Et puis je ne suis plus qu'à une année de la fin je ne peux pas accepter de perdre une année pour rien alors que j'ai tenu 4 ans. Peut-être pas dans les même conditions mais c'est bientôt la fin donc je m'accroche seulement.

Et puis l'école normale donne le matricule donc ça me motive d'avantage a vite finir. Et ça me fera plaisir plus tard de raconter à mon enfant tout ce que j'ai enduré pour qu'elle comprenne que rien n'est facile dans la vie. Quand on veut on peut. Il suffit de trouver sa motivation et de se fixer un objectif c'est tout.

Si Paul Biya ne s'était pas donné les moyens de réussir y'a longtemps qu'il serait parti. Il sait ce qu'il veut. (Rires) je ne suis pas Paul Biya hein c'est seulement pour expliquer que je

sais que je serai bientôt indépendante et donc capable de m'occuper de mon enfant à tous les niveaux.

3. Par rapports à tes performances scolaires est ce que tu penses qu'elles ont été bonnes ?

Depuis quatre ans que je suis ici j'ai toujours eu de bonnes notes mais si je dois faire la comparaison je dois avouer que cette année c'est devenu plus difficile. Mais comme l'ENS même nous facilite la tâche parce que même si les profs n'approuvent pas on peut justifier nos absences peut être en cas d'absence lors d'un CC. Mais je reconnais que mes notes en ont pris un coup mais comme pour le moment j'ai ma sœur qui garde le bébé je peux me concentrer et les cours ne sont pas compliquées quand tu lis au jour le jour. Là les notes de CC ont été bonnes je crois que ce sera le cas aussi pour les résultats des examens. Mes notes du second semestre ci ont été bonnes par rapport au semestre précédent. Je suis parti de 12 à 13.79 de moyenne. Donc pour moi ça va. Le plus important c'est de sortir avec une moyenne supérieure ou égale à 12.

4. Quels sont les conseils que tu peux donner à une fille qui ambitionne de tomber enceinte pendant qu'elle est à l'école de formation ?

Vraiment là, je ne vais pas trop bavarder. Celles qui peuvent qu'elles attendent parce que ce n'est pas une affaire pour fille faible mentalement. Il faut avoir les pieds sur terre et être brave sinon tant pis pour toi tu abandonnes l'école ou tu décroche. Donc à bon entendeur salut.

Sujet 5: âgée de 28 ans cas A

1. Quels sont les mécanismes que tu mets en place pour persévérer à l'école dans ta situation de fille mère ?

Mécanismes c'est des gros concepts hein... je dirai simplement que ce n'est pas évident de concilier fille mère et école ou alors être étudiante en même temps. Mais comment est-ce qu'on fait ? On essaie simplement de s'organiser par exemple pour gérer les enfants et les études on essaie de prendre quelqu'un qui peut nous aider. Parce que lorsque quelqu'un nous aide ça te donne un maximum de temps pour lire ne serait-ce que deux ou trois chapitre d'un cours. Donc voilà comment on essaie de faire. Bon pour ce qui est des études aussi c'est vrai que à un moment c'est compliqué surtout lorsque tu viens d'accoucher il faut gérer les intervalles d'heures de sommeil du bébé et c'est à ce moment-là que tu essaies de lire un peu.

2. Lorsque tu es tombé enceinte qu'est ce qui t'a motivé à continuer ?

C'est d'avantage la finalité de la formation. Parce que savoir que à la fin de la formation il y'a quand même un matricule (pires) il faut être honnête la dessus. Parce que quand on s'oriente dans une filière ou on choisit de faire une formation c'est par rapport au but future. Sachant donc que l'école normale est la porte qui garantit le matricule c'est

d'avantage ça qui fait en sorte que certes, ce n'est pas évident de jongler enfant école. Mais tu sais quand même que à la fin de la formation tu es sûre d'avoir ton petit argent (rires) si on va appeler ça comme ça. Tu es sûre quand même de planifier par rapport à ta propre poche je crois que c'est la motivation principale quand même. Mais si c'était le genre de formation ou te ne connais même pas l'issue par exemple ou tu fais un BTS je ne pense pas que la motivation serait pareille. L'effort même qu'on fournit ce ne sera pas pareil. Mais comme on sait que à la fin ça paie ça peut te permettre même déjà d'aider ton conjoint, ta famille et tout donc on fait des efforts surnaturels pour sortir et avoir le matricule.

3. Quels ont été tes rapports avec les pairs à savoir les camarades, les enseignants et la famille ?

Les rapports avec les autres ont favorisés ma réussite. Les enseignants ne nous tenaient pas rigueur. Ils nous accordaient de la valeur et si jamais on avait un problème on pouvait les approcher bien sûr avec les justificatifs à l'appui. Je crois que leur but ultime était que tout le monde sorte de l'école de formation. Puisque un de nos enseignants nous a dit un jour « on ne vous demande pas de faire la magie mais de faire un peu d'efforts c'est valable pour les femmes enceintes. Mais si elles ont des justifications en cas d'absence elles rencontrent le délégué » La solidarité au sein des camarades... Je ne sais pas comment qualifier mais c'est magique en fait. Généralement on se dit que quand on est enceinte peut être qu'on sera rejeté par les autres. Mais je me dis aussi que c'est lié à l'école de formation à la maturité parce que quand on est déjà ici à l'école niveau licence ça veut dire qu'il y'a quand même déjà un certain niveau de réflexion et de maturation même des camarades. Ça fait que du coup, ils s'organisent de telle enseigne que chacun peut te pousser vers le haut. Et moi j'ai même apprécié l'idée d'être enceinte pendant la formation parce que ça te permet même d'être chouchouée par les camarades ; tout le monde veut faire des efforts pour t'aider, si tu ne comprends pas les gens viennent pour t'expliquer c'est vrai que bon... à un moment on m'appelait fatiguée mais bon (rires) ce n'est pas grave mais c'est la connotation qui va avec la femme enceinte. Mais dans le cadre du travail c'est chaque camarade qui contribue. Je ne sais pas si j'ai demandé quelque chose à un camarade et il me l'a refusé ou il ne m'a pas aidé. Même étant à la maison certains qui voyaient que je ne venais pas, m'apportaient les cours et les explications avec. Donc quelqu'un fini de prendre le cours on vient me donner ça à la maison ! On m'explique ! Donc moi je dirais que c'est même intéressant d'être enceinte pendant la formation.

Dans ce cadre-là, ma famille m'a beaucoup soutenu et c'est très important parce que quand on est quand même soutenu c'est plus facile surtout que la formation c'est nous deux c'est-à-dire le bébé et toi ça fait que quand on te soutien la formation devient facile par rapport à quand tu te retrouves seule ou le père est porté disparu tu dois réfléchir sur comment venir à l'école, comment tu dois manger, comment tu dois faire les photocopies, comment tu dois t'occuper du bébé, comment tu dois acheter la documentation ça fait que ça devient un peu pénible. Donc c'est plus évident quand tu es aidé. Donc c'est deux groupes différents.

4. Est-ce que tu as développé des compétences par rapport à ta grossesse en situation de formation professionnelle ?

C'est mitigé parce que d'une part, lorsqu'une grossesse est sans complication il n'y a pas de problème ; ce n'est pas une maladie. Au contraire même c'est un état qui te favorise parce que tu travailles pour deux personnes. Bon lorsque ça vient avec des complications ça devient un peu difficile de gérer. D'abord l'état de la grossesse.

Par exemple restée assise toute une journée de cours c'est un peu pénible de pouvoir s'en sortir. Mais quand la grossesse est simple moi je crois que c'est sans problème hein ! La grossesse est un état c'est tout.

Et le règlement intérieur de l'école est clair. Quand chacun entre dans une école, on essaie tant bien que mal de respecter le règlement intérieur. Comme cela n'est pas prévu peut-être je ne serai pas... bon... tombé enceinte mais du moment où l'ENS n'a pas comme critère de base ne pas être enceinte, je crois que c'est même une motivation parce que les gens pensent que lorsque j'ai déjà quand même l'issue qui peut me permettre de subvenir à mes besoins et aux besoins de l'enfant, c'est une motivation pour concevoir même. C'est-à-dire que même si le père de l'enfant part je pourrai subvenir moi-même aux besoins de mon enfant dès que je sors de l'école. Parce que généralement aussi la grossesse va avec l'âge de la fille. A un certain âge on a des priorités : il y'a l'école, il y'a la pression de la famille ; même si tu ne veux même pas être enceinte il y'a la pression de la famille. On dit que non mais tout le monde ne fait que accoucher toi...c'est comme si toi ça ne va pas. Ce qui limite les gens à accoucher c'est le manque d'argent ; le fait de savoir que tu ne pourras pas subvenir aux besoins de l'enfant. Si tu sais déjà que tu as la garantie, l'école normale c'est la garantie c'est pas moi qui ai inventé (rires aux éclats). Tu as déjà la garantie que tu peux avoir ton enfant pendant que tu es à l'école de formation. Et du moment où tu as aussi les capacités parce que c'est pas évident hein quoi qu'on dise... l'état de grossesse et la fatigue qui va avec ; avec les exigences de la formation et notre formation est maximisée en deux ans ou on va te donner l'essentiel de toute une vie, de toute ta carrière donc ce n'est pas évident.

Par rapports à tes performances scolaires est ce que tu penses qu'elles ont été bonnes ?

C'est vrai que dans l'ensemble comparée à l'année dernière où je n'étais pas encore enceinte bon ! L'année dernière était largement meilleure que cette année et ça rejoint ce que j'ai dit au début à savoir que ça dépend de l'état de grossesse si c'est sans complication ou avec complication. Parce que dans mon cas, la grossesse était avec complication et tout ce qui allait avec. Ça a fait en sorte que bon ! Tu ne peux pas mettre autant d'énergie par rapport à celle qui n'est pas enceinte. Je me dis aussi que si j'avais eu une simple grossesse j'aurais moins de difficulté parce que la grossesse c'est un état et ça veut dire que ça ne t'aurait pas limité à faire certaines choses. Par rapport à l'année dernière, cette année moi-même je dirai que ce n'est pas trop ça. Et ce n'était pas trop ça parce que j'ai déjà accouché... parce que ma grossesse était à risque.

Quels sont les conseils que tu peux donner à une fille qui ambitionne de tomber enceinte pendant qu'elle est à l'école de formation ?

Moi je crois ça dépend de la capacité de chaque individu hein. Si je me connais bien, je connais mes aptitudes, je connais mon rythme de travail à ce moment-là la grossesse n'est pas un frein hein... ce n'est pas un obstacle pour « moi ».

Mais maintenant si je sais que il me faut beaucoup de temps par exemple pour assimiler certaines choses ça fait que si j'ajoute à ça la fatigue de la grossesse ça sera pas évident à gérer. Donc ça dépend de chacun. Par rapport à, moi je peux dire que c'est l'idéal être enceinte pendant la formation. Non seulement on sera chou aillé par les camarades et les enseignants. Mais si ça ne t'empêche pas de travailler et d'être au même niveau que les autres ... parce que le but c'est de maximiser pour pouvoir sortir en deux ans si rien ne t'en empêche ou est le mal ? Moi je ne vois pas le mal à ça !

ANNEXE 3 :

GUIDE DES ENTRETIENS

Thème 1 : le besoin de compétence des filles-mères

Sous-thème 1 : sentiment de concurrence.

Sous-thème 2 : sentiment de capacité à réussir malgré sa situation.

Sous-thème 3 : disponibilité pour les enseignements.

Sous-thème 4 : empathie du corps enseignant.

Thème 2 : le besoin d'autonomie des filles-mères

Sous-thème 1 : sentiment d'auto décision.

Sous-thème 2 : capacité de prise de décision, à se surpasser et à fournir des efforts.

Sous-thème 3 : l'auto contrôle face aux difficultés scolarité/mère.

Sous-thème 4 : sentiment d'être comme les autres élèves-professeurs ou élèves/conseillers d'orientation.

Thème 3 : le besoin d'appartenance sociale des filles-mères

Sous-thème 1 : liens empathique avec son entourage.

Sous-thème 2 : partage d'expérience avec les pairs.

Sous-thème 3 : liens d'amitié

Sous-thème 4 : respect des règles à l'ENS sans trouver des excuses par rapport à sa situation.

Thème 4 : la persévérance scolaire des filles-mères en situation de formation professionnelle

Sous-thème 1 : aptitudes envers l'école.

Sous-thème 2 : sentiment ou sensation de prendre plaisir dans sa situation de formation et dans son statut de fille-mère.

Sous-thème 3 : estime de soi.

Sous-thème 4 : performances scolaires élevées.

Sous-thème 5 : affects positifs.

ANNEXE 4 :

ATTESTATION DE RECHERCHE

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



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

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

NDJENG JOCELYNE LAURENCE

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

les facteurs motivationnels et la persévérance scolaire des filles mères en situation de formation professionnelle de l'ENS de Yaoundé

Sous la direction de Professeur MBEDE Raymond

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

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

Fait à Yaoundé, le 02 2016

Le Chef de Département

Pr Pierre FONKOUA