

Université de Montréal

**Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique  
subsaharienne: analyse de leurs trajectoires, représentations  
sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques**

par

Valèse Mapto Kengne

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en éducation comparée et fondements de l'éducation

Février 2011

©Valèse Mapto Kengne 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique  
subsaharienne: analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de  
l'école et résilience à travers leurs récits biographiques**

Présentée par :  
Valèse Mapto Kengne

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

- Professeur Martial Dembélé, président-rapporteur
- Professeur Claude Lessard, directeur de recherche
- Professeur Jacques Lamontagne, co-directeur de recherche
- Professeure Claudie Jeanne Solar, membre du jury
- Professeure Gina Thésée, examinatrice externe
- Professeur François Bowen, représentant du doyen de la FESP

## Résumé

La scolarisation, l'éducation et la formation sont à la fois une nécessité et une contrainte pour l'évolution des pays en développement, car le développement durable exige l'accès au savoir et à la culture moderne et technologique. Le propos de notre recherche est de comprendre le vécu de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne à travers l'analyse de leurs récits biographiques.

Cette recherche porte sur trois questions à propos des filles dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne: (1) Quelles trajectoires suivent les filles en Afrique subsaharienne pour devenir des étudiantes universitaires? (2) Quel rôle jouent les représentations sociales et la résilience dans le vécu des filles pour atteindre le niveau universitaire? (3) En se fondant sur des récits biographiques fournis par des étudiantes universitaires subsahariennes, quels facteurs, de risque ou de protection, semblent déterminants pour réussir à atteindre le niveau universitaire?

Pour répondre à ces questions, nous avons constitué un corpus de 23 récits biographiques. L'analyse du contenu de ces récits a été effectuée à l'aide d'Alceste, un logiciel d'analyse de données textuelles. Alceste a traité chaque mot dans les 23 récits, puis a exécuté une analyse factorielle de ces mots. L'avantage de cette méthode d'analyse est de permettre au chercheur de découvrir des dimensions cachées au sein de la masse de données analysées. Trois classes de mots ont émergé de cette analyse factorielle. Les trois classes ont été croisées avec les 23 répondantes. L'analyse des tableaux croisés a révélé trois types d'étudiantes universitaires résilientes, selon leur trajectoire scolaire: la *battante*, l'*assistée* et l'*héritière*.

En nous fondant sur: (a) les récits des étudiantes, (b) les trois classes produites par le logiciel Alceste, et (c) les tableaux croisés, nous avons tracé trois portraits-types d'étudiante. La trajectoire de chaque type d'étudiante met en présence et en interaction diverses variables sociologiques et individuelles: milieu socio-économique, milieu familial, contexte rural-urbain, âge, obstacles, échecs, redoublements, succès.

La scolarisation des filles augmente plus rapidement en milieu urbain qu'en milieu rural. Chez les *battantes*, la scolarisation est vécue dans le sacrifice, la souffrance et l'impuissance. Chez les *assistées*, elle avance grâce à des contacts et un réseau d'opportunités. Chez les *héritières*, elle débute dans la tendre enfance et progresse rapidement. Dans leurs récits, les informatrices emploient des mots qui traduisent les disparités, les variations, les dynamiques et les détours dans leurs trajectoires scolaires. Les contextes, les lieux, les événements, l'âge et la fratrie affectent les trajectoires de différentes manières. Néanmoins, toutes les filles sont motivées à atteindre l'enseignement supérieur.

L'entrée précoce à l'école, que l'on retrouve à la ville plutôt qu'à la campagne, est au nombre des facteurs de protection qui contribuent le plus à la scolarisation des filles au niveau universitaire. Un autre facteur de première importance est la scolarité des parents: les parents instruits ont de meilleures chances de voir leurs filles, des *héritières*, persévérer dans leurs études. Chez les *battantes* et les *assistées*, les facteurs de protection individuels sont décisifs: avec relativement peu de moyens financiers et d'appui familial, ces filles doivent se débrouiller et concevoir des solutions inédites afin de triompher de l'adversité. On note, en particulier, le courage et l'esprit combatif des *battantes*, de même que l'aide et le soutien d'un réseau procuré aux *assistées*. Cependant, l'effet de tous ces facteurs n'est pas le même dans les divers contextes familiaux, sociaux et institutionnels.

Au delà de ce que nous avons mis en lumière au sujet des *battantes*, des *assistées* et des *héritières*, il reste encore beaucoup à découvrir au sujet de la fréquentation et de la persévérance scolaires des filles en Afrique subsaharienne. Depuis la Conférence de Jomtien en 1990, diverses mobilisations ont porté fruit et facilité l'accès des filles à l'école. Notre recherche auprès d'étudiantes universitaires en Afrique Subsaharienne montre que toutes ces filles font preuve de résilience, et que les moyens et solutions pour atteindre l'enseignement supérieur sont spécifiques à chaque fille.

**Mots-clés:** Afrique subsaharienne, enseignement supérieur, inégalités scolaires, facteurs de protection, facteurs de risque, récits biographiques, représentations sociales de l'école, résilience, scolarisation des filles, trajectoires scolaires.

## Abstract

Schooling, education and training are a necessity as well as a constraint for the evolution of developing countries, because sustainable development requires access to modern and technological knowledge and culture. The aim of our research is to discover the factual experience of the schooling of girls in Sub-Saharan Africa, through an analysis of their biographical narratives.

This doctoral dissertation addresses three questions concerning the higher education of girls in Sub-Saharan Africa: (1) What trajectories do Sub-Saharan girls follow to become university students? (2) What role do Sub-Saharan girls' social representations and resilience play in attaining higher education? (3) On the basis of biographical narratives provided by Sub-Saharan girl university students, what factors, risk or protective, seem determinant to succeed in reaching higher education?

To answer these questions, we gathered a corpus of 23 biographical narratives. The content analysis of these narratives was carried out with the aid of Alceste, a software program for the analysis of textual data. Alceste processed each word in the 23 narratives, and then executed a factor analysis of these words. The advantage of this method is to allow the researcher to uncover hidden dimensions within the mass of data analyzed. Three classes of words emerged from this factor analysis. The three classes were cross-tabulated with the 23 respondents. The result of the cross-tabulation revealed three types of resilient girl university students, according to their schooling trajectory: the *fighter*, the *assisted* and the *heiress*.

On the basis of: (a) the girl students' narratives, (b) the three classes produced by software program Alceste, and (c) the cross-tabulations, we draw three typical portraits of the girl students. The trajectory of each type of student involves an interaction of various sociological and individual variables: socio-economic background, family environment, rural-urban context, age, obstacles, failures, grade repeatings, success.

The schooling of girls increases more rapidly in urban areas than in rural areas. For the *fighters*, schooling is experienced through sacrifice, suffering and helplessness. For the

*assisted*, it moves forward thanks to contacts and timely networking. For the *heiresses*, it starts in early childhood and progresses rapidly. In their narratives, the informants use words that express disparities, variations, dynamics and detours in their schooling trajectories. Contexts, locations, events, age and family affect the trajectories in various ways. Common to all girls, though, is the motivation to attain higher education.

Early access to schooling, which is found in the cities rather than in rural areas, is among the protective factors that contribute most to the schooling of girls at the university level. Another factor of utmost importance is parents' schooling: highly educated parents have better chances to see their daughters, *heiresses*, persevere in their studies. Among *fighters* and *assisted*, individual protective factors are decisive: with little or no financial means or familial support, these girls need to manage on their own and conceive novel solutions in order to overcome adversity. We note, in particular, the courage and battling spirit of the *fighters*, and the help and support provided by a network to the *assisted*. However, the effect of all these factors is not the same in the various familial, social and institutional contexts.

Beyond what we have shed light on concerning the *fighters*, the *assisted* and the *heiresses*, much remains to be discovered concerning the schooling and educational perseverance of girls in Sub-Saharan Africa. Since the Jomtien Conference in 1990, various mobilizations have borne fruit, as they facilitated girls' access to school. Our research on girl university students in Sub-Saharan Africa shows that all of these girls display resilience and that the means and solutions to attain higher education are specific to each girl.

**Keywords:** Biographical narratives, educational inequality, educational trajectories, girls' schooling, higher education, protective factors, resilience, risk factors, social representations of school, Sub-Saharan Africa.

## Tables des matières

Résumé .....	iii
Abstract .....	v
Tables des matières .....	vii
Liste des tableaux .....	x
Liste des graphiques .....	xii
Remerciements .....	xvii
INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE .....	8
1.1. Statistiques sur la scolarisation des filles .....	9
1.1.1. Portrait général .....	9
1.1.2. La situation au Togo et au Cameroun .....	20
1.2. Enjeux de la scolarisation des filles .....	35
1.3. Problèmes, questions et objectifs de recherche .....	57
1.4. Objectifs de recherche .....	59
1.5. Choix de l'enseignement supérieur, du Cameroun et du Togo .....	60
1.6. Conclusion.....	63
Chapitre 2. CADRE CONCEPTUEL.....	65
2.1. Les représentations sociales .....	66
2.2. La résilience .....	78
2.2.1. De la notion au concept.....	78
2.2.2. La résilience et la parole.....	79
2.2.3. La résilience selon Cyrulnik.....	81
2.2.3. Éducation et résilience .....	82
2.3. Les facteurs de risque .....	89
2.4. Les facteurs de protection .....	91
2.5. La scolarisation .....	93
2.6. La trajectoire .....	96
2.7. Formes identitaires .....	106
2.8. Reformulation des questions de recherche à la lumière du cadre conceptuel.....	108
2.9. Conclusion.....	109
Chapitre 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	111
3.1. Approche méthodologique .....	112

3.2. Entretiens et récits .....	116
3.3. Choix des sites de recherche .....	120
3.4. Stratégie d'enquête sur le terrain .....	122
3.5. Contexte de la recherche au Togo .....	123
3.6. Contexte de la recherche au Cameroun .....	124
3.7. Déroulement des entretiens .....	127
3.8. Les observations .....	127
3.9. Conclusion .....	129
Chapitre 4. ANALYSE DES DONNÉES .....	130
4.1. Le logiciel d'analyse de données textuelles .....	130
4.2. Analyse du corpus par le logiciel Alceste .....	132
4.2.1. Classification descendante hiérarchique (CDH) .....	136
4.2.2. Analyse factorielle des correspondances (AFC) .....	137
4.3. Classe 1: les <i>battantes</i> .....	145
4.3.1. Extraits des récits de cinq <i>battantes</i> .....	147
4.2.2. Portrait-type d'une <i>battante</i> .....	161
4.4. Classe 2: les <i>assistées</i> .....	165
4.4.1. Extraits des récits de cinq <i>assistées</i> .....	168
4.4.2. Portrait-type d'une <i>assistée</i> .....	178
4.5. Classe 3: les <i>héritières</i> .....	180
4.5.1. Extraits des récits de cinq <i>héritières</i> .....	183
4.5.2. Portrait-type d'une <i>héritière</i> .....	196
4.6. Conclusion .....	198
Chapitre 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION .....	199
5.1. Les représentations de l'école dans les récits .....	199
5.2. Résilience scolaire et représentations sociales de l'école .....	202
5.3. Interprétation .....	205
5.4. Scolarisation des filles et rapports sociaux de genre .....	208
5.5. Contribution à la recherche en sciences de l'éducation .....	212
5.6. Discussion et pistes d'action .....	214
5.7. Limites de la recherche .....	217
5.8. Pistes de recherche .....	218
5.9. Conclusion .....	220



CONCLUSION .....	221
Références .....	227
Annexe 1. Lettre de présentation.....	266
Annexe 2. Questionnaire qualitatif d'inspiration .....	267
Annexe 3. Les récits des sept <i>battantes</i> .....	270
Annexe 4. Les récits des six <i>assistées</i> .....	297
Annexe 5. Les récits des dix <i>héritières</i> .....	322
Annexe 6. Graphiques produits par le logiciel Alceste.....	383

## Liste des tableaux

Tableau 1: Évolution des TBS des filles et des garçons dans les pays en développement, entre 1970 et 1997 (%).....	10
Tableau 2: Évolution des TBS des filles et des garçons dans les régions en développement, entre 1970-1997 (%).....	13
Tableau 3: TBS des filles et des garçons du primaire et du secondaire dans les pays d'Afrique, en 1990 et 1998 (%).....	16
Tableau 4: Taux d'accès (%) au CP1 et au CM2 (CP1 - CM2) selon le genre, la zone habitée et la région au Togo (MICS 2000).....	24
Tableau 5: Simulation des taux d'accès et de la rétention en CP1 du primaire, selon le genre, la zone habitée et le niveau de revenu du ménage au Togo (%).....	24
Tableau 6: Profil de scolarisation du CP1 à la classe de Seconde, selon le genre au Togo en 2000 (%).....	25
Tableau 7: TBS au primaire, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%).....	27
Tableau 8: Accès, rétention et achèvement dans le cycle primaire, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%).....	28
Tableau 9: Accès, rétention et achèvement dans le premier cycle secondaire général, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%).....	30
Tableau 10: Accès, rétention et achèvement dans le second cycle secondaire général, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%).....	31
Tableau 11: Accès, rétention et achèvement dans l'enseignement primaire, selon le genre, le lieu de résidence et le niveau de vie de la famille au Cameroun en 2000.....	32
Tableau 12: Synthèse des effectifs scolaires au Togo et au Cameroun.....	35
Tableau 13. Sujets participant à l'enquête au Togo et au Cameroun.....	115
Tableau 14. Nombre d'étudiantes et récits biographiques à la base des 3 classes de discours.....	115
Tableau 15. Contribution des récits aux trois classes de discours.....	133
Tableau 16: Caractéristiques générales du corpus.....	134
Tableau 17: Formes représentatives de la classe 1 ( <i>battantes</i> ).....	146
Tableau 18: Vocabulaire de la classe 1 ( <i>battantes</i> ).....	146
Tableau 19: Les sept <i>battantes</i> (classe 1).....	147
Tableau 20: Facteurs de protection et facteurs de risque des <i>battantes</i> : synthèse.....	161

Tableau 21. Formes représentatives de la classe 2 ( <i>assistées</i> ) .....	167
Tableau 22: Vocabulaire de la classe 2 ( <i>assistées</i> ) .....	167
Tableau 23: Les six <i>assistées</i> (classe 2) .....	168
Tableau 24: Facteurs de protection et facteurs de risque des <i>assistées</i> : synthèse .....	178
Tableau 25: Formes représentatives de la classe 3 ( <i>héritières</i> ).....	182
Tableau 26: Vocabulaire de la classe 3 ( <i>héritières</i> ).....	182
Tableau 27: Les dix <i>héritières</i> (classe 3) .....	183
Tableau 28: Facteurs de protection et facteurs de risque des <i>héritières</i> : synthèse.....	196

## Liste des graphiques

Graphique 1: Taux bruts de scolarisation (TBS) primaire des filles et des garçons en Afrique subsaharienne en 1998 .....	19
Graphique 2: Accès au CP1 et au CM2 par catégorie de population au Togo.....	24
Graphique 3: Profil de scolarisation, selon le genre au Togo en 2000.....	25
Graphique 4: Taux d'accès à l'école selon le revenu, le genre et le lieu de résidence dans les provinces du grand nord au Cameroun .....	33
Graphique 5. Les 1753 UCE (unités de contexte élémentaire) retenues et les trois classes d'UCE .....	136
Graphique 6: Distribution des trois classes, en pourcentages .....	137
Graphique 7: Enveloppe et centre des trois classes.....	138
Graphique 8: Les 20 formes de chaque classe ayant le $\chi^2$ le plus significatif.....	139
Graphique 9: Contribution des informatrices à chaque classe .....	141
Graphique 10: Répartition des mots dans les trois classes.....	143
Graphique 11: Dispersion des nuages de points des classes 1, 2 et 3 .....	383
Graphique 12: Enveloppe et centre de la classe 1 .....	384
Graphique 13: Enveloppe et centre de la classe 2.....	384
Graphique 14: Enveloppe et centre de la classe 3 .....	385
Graphique 15: Les cinq formes ayant le $\chi^2$ le plus fort dans chaque classe.....	386
Graphique 16: Les cinq formes ayant le plus d'effectifs dans chaque classe.....	387

*Dédicace*

Nous dédions cette thèse à nos enfants...

Afin que nos enfants trouvent ici une explication aux absences pour des valeurs portées et en quête de transmission

Que le sacrifice pour l'éducation et la connaissance ne se perde point

Pour la mémoire de Théodore Fotso Kengne

À la mémoire de celles qui sont parties

À la mémoire de ceux qui sont partis

*Pour Célestin*

« Multiple et indivisible, l’Afrique sera sauvée par les femmes. [...] à Dakar, Bamako, Harare ou Nairobi. À Djibouti, [...] elles s’impliquent plus dans les grands dossiers sociaux – éducation, santé [...] Éduquez les femmes, poussez-les vers l’instruction [...] ».

Monga (2007 : 188).

« Education being a social process [...] of living and not a preparation for future living. [...] the school must represent present life [...] as real and vital to the child [...] as an institution, should simplify existing social life [...] is the fundamental method of social progress and reform ».

Dewey (1897 :77-80).



## Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu connaître un achèvement sans l'aide, l'appui, l'assistance, la collaboration, le soutien et le partenariat d'un grand nombre de personnes et d'organismes. Ces précieuses ressources nous ont donné du souffle dans les ailes. Cette thèse est le produit d'un processus aux contours multiples.

Un merci précieux à nos directeurs de recherche et de thèse, qui ont cru en ce projet, qui nous ont indiqué et montré le chemin à suivre, qui ont exigé une rigueur scientifique dans nos choix tout au long de ce travail de recherche, qui nous ont encadrée dans une grande liberté et nous ont supportée à différentes occasions et épreuves durant ce parcours. Cette thèse s'est faite grâce à leurs collaborations et à leurs corrections des différentes versions de notre manuscrit. Nous remercions vivement et sans limites notre directeur de recherche, le Professeur Claude Lessard, pour le soutien infailible, pour l'efficacité, pour le sens critique inébranlable à l'égard de nos choix et pour toute sa personne impliqués dans notre cheminement académique. Cette thèse n'aurait certainement pas vu le jour sans sa bienveillance constante et son soutien financier pour notre participation à différentes structures et activités académiques dans le monde. Nous remercions notre co-directeur le Professeur Jacques Lamontagne, qui a participé dès la conception de cette thèse à poser de manière rigoureuse les balises.

Notre gratitude très particulière et un merci très précieux à la Professeure Claudie Jeanne Solar; nous sommes très reconnaissante sur le plan conceptuel et intellectuel, pour la qualité des commentaires, pour les suggestions faites dans la démarche de notre travail et pour le sens critique ferme.

Nous remercions toutes les professeures et tous les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation pour l'aide, pour les conseils prodigués, pour les commentaires constructifs et lumineux et pour l'accompagnement à différentes étapes de notre scolarité. Une reconnaissance particulière aux Professeurs Marcel de Grandpré (1917-2001), Émile Ollivier (1940-2002); Djavid Ajar, Jean-Guy Blais, Manuel Crespo, Jean-Marie Van Der Maren et Marcel Thouin qui ont accompagné nos pas hésitants, nous permettant ainsi de relever les défis de la rigueur méthodologique et scientifique.

Nous avons eu le courage et la chance, pendant ces années, d'être en relation avec d'autres institutions. Nous savons gré à monsieur Frédérico Mayor Zaragoza, directeur général (1987-1999), et au professeur Guy Neave de l'Unesco. Nous remercions les professeurs Claude Dubar et Max Reinert du Laboratoire Professions-Institutions-Temporalités (PRINTEMPS) pour leur collaboration dans l'analyse des récits biographiques. Nous tenons à remercier monsieur Alain Jean-Louis Mingat, économiste principal, et son équipe à la Banque mondiale.

Nous exprimons également toute notre estime, notre gratitude et nos sincères remerciements aux enseignantes et enseignants que nous avons rencontrés depuis notre entrée à l'école maternelle, aux professeures et professeurs de toutes nos institutions scolaires et académiques. À l'école primaire à Édéa, nous remercions particulièrement notre maîtresse, madame Amvené Madeleine, au CP et au CEI; et notre maître au cours moyen II (CM2), monsieur Manda. Au secondaire à Édéa, les professeurs, messieurs Guifo Jean Gustave, Nankam Emmanuel, Tagne Daniel et mesdames Palla, Nzueke. Au secondaire à Douala, messieurs Antonini, Dr Fosso, Ngainsom Émile, Medhin, Nsoé Michel; mesdames Leïla Benharat, Temoka.

À l'Université de Yaoundé I et II, les professeures : Rachel Sorel Bidja Ava, Jacqueline Ekambi Moutome, Elizabeth Tamandjong, Thérèse Shalo Tchombe et Rachel Ngo Mbog Mfondi de l'Université Catholique d'Afrique Centrale. Les professeurs : Engelbert Mveng (1930-1995), Jean-Pierre Ombolo (†2004), Olivier Leenhardt (1931-2005), Jean Mfoulou (1938-2007), Meinrad-Pierre Hebga (1928-2008), Jean-Marc Éla (1936-2008), Joseph Ngoué (†), Adoum Mbaisso (†), Godfrey Banyus Tangwa, Fabien Eboussi Boulaga, André Emtcheu, Antoine Manga-Bihina, Hubert Mono Ndjana, Pius Ondoua Olinga, Ernest Menyomo, Valentin Nga Ndongo, Pierre Titi Nwel, Saïbou Nassourou, Siméoni Noussithe Koueta, Samuel Same Kollé, Jacques-Phillipe Tsala-Tsala, Raymond Mbédé, Martin Amin, Pierre-Paul Tchindji, Pierre-Marie Njiale, Ambroise Kom, Pierre Fonkoua,...et Yao Nuakey de l'université de Lomé au Togo.

À nos camarades de classe, nos amis et amies depuis l'école maternelle; nos collègues de doctorat; nos amis et amies à travers le monde, nous vous disons merci délicatement, humblement et simplement pour votre aide de différentes natures.

Nos vifs et plus sincères remerciements vont à toutes les étudiantes de Lomé et de Yaoundé qui ont accepté de participer et de contribuer à la réalisation de cette recherche. Tout spécialement encore, les étudiantes qui nous ont aimablement et affablement accordé leur confiance et à qui nous rendons hommage pour leurs expériences personnelles.

Nous manifestons notre profonde gratitude et notre reconnaissance à la Docteure Guylaine Côté du Centre local de services communautaires (CLSC) et son équipe; ainsi qu'à Maître Stéphane Proulx, des Services juridiques communautaires de Pointe St-Charles et Petite Bourgogne et son équipe, pour l'accompagnement précieux.

Nous voudrions remercier: Le Programme canadien des bourses de la francophonie; l'Université de Montréal; l'UNESCO; la Banque mondiale; le Laboratoire Professions-Institutions-Temporalités (PRINTEMPS) de l'Université de Versailles et Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ); l'Ambassade de France au Canada; le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE); pour l'accès à leurs structures, leurs bourses, leurs encadrements, leurs soutiens logistiques et financiers; si bénéfiques pour la poursuite et l'achèvement de ce projet.

Par ailleurs, nous devons beaucoup à des femmes qui nous inspirent: Simone de Beauvoir (1908-1986), Rachel Sorel Bidja Ava, Adèle Chené, Armelle Cressent, Shirley M. Humphries, Ruth Kagia, Fernande Nathalie Mbella, Elizabeth Tamandjong, Thérèse Shalo Tchombé, Mercy Tembon et Brigitte Voyer, à qui nous rendons hommage.

Nos remerciements les plus sincères vont aux membres du jury de cette thèse, pour les commentaires et les corrections exigées, fruit de leur concertation en vue d'un enrichissement de la thèse.

**Merci d'amour**

Pour Dassi Joseph-Bruno Mabou Kengne

Pour Christian Tohoua-Kamga Fozin-Kengni

Pour Louisane-Cynthia Isabel-Grâce Fozin-Kengni

Feux d'artifices qui éclairent et tissent notre destin.

À notre Papa Pascal Tohoua-Kamga Saoup Zumefo qui pose les balises pour le chemin de la connaissance, déjouant, déviant la probabilité d'une trajectoire tumultueuse et recherchant des possibles ou un crépuscule digne des dieux de «Djo» (Bandjoun).

À nos multiples familles.

À notre mère qui ne nous quitte jamais, pour son humanité, sa fidélité et ses valeurs incorruptibles. C'est à toi Maman, Kwa Mà, que le mérite de cette thèse revient.

À nos parents Marie Mogoun Fotso Kengne et Joseph Kengne Mabou Zutaguebou.

Notre reconnaissance à monsieur Jean-Louis Fozin Kengni et à monsieur Barthélémy Kuate Defo.

Nous remercions Célestin Monga pour son amitié, pour sa patience et pour l'écriture de notre mémoire commune. Célestin, ta liberté par la connaissance nous a servi d'inspiration et nous a poussé à aller au bout de nous-même en toute dignité.

Pour JÉSUS, notre sauveur, qui nous accompagne, paix, pardon et amour restent au cœur de notre chemin.

## INTRODUCTION

L'année 1990 est marquée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (à Jomtien, en Thaïlande): une grande question qui interpelle la Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'UNESCO et l'UNICEF. Dans cette conférence, il s'agit d'universaliser l'éducation, de promouvoir l'équité en éducation et de favoriser la réussite de l'apprentissage. Nos lectures pour comprendre les différentes perspectives de la question nous conduisent à camper un sujet autour des rapports de sexe à l'école.

L'école est devenue une préoccupation importante dans toutes les sociétés en raison de son rôle, de son influence, de son apport et de ses conséquences sur l'éducation des enfants, des adultes et de la société toute entière. Aujourd'hui, l'école pour les filles, avec les filles, par les filles est une préoccupation majeure pour certaines sociétés. La présente recherche en fait état par l'analyse des trajectoires des étudiantes universitaires, de leurs représentations sociales de l'école et de leur résilience à travers des récits biographiques.

Dans les sociétés occidentales qui ont une culture moderne et ailleurs dans les sociétés mondialisées les filles sont représentées de l'école maternelle à l'Université. Elles ont accès aux savoirs et sont encouragées aux professions dont elles ont été longtemps exclues (Ollagagnier et Solar, 2006). C'est en ce troisième millénaire qu'il est question de l'égalité des filles et des garçons à l'école dans certains pays en développement (UNESCO, 2010; UNICEF, 2010). Qu'en est-il au Togo et au Cameroun?

La thèse que nous présentons entend explorer, comprendre et analyser la trajectoire scolaire des filles, leur expérience de la scolarité et ses dimensions subjectives, l'impact des événements vécus, les représentations sociales de l'école et la résilience marquant cette trajectoire à Lomé (Togo) et à Yaoundé (Cameroun). Il s'agit de cerner la manière dont les filles se représentent l'école, construisent leurs parcours et expliquent les facteurs de risque et de protection qui ont jalonné ce chemin difficile.

Notre recherche comporte deux volets: (1) montrer les progrès de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne; et (2) permettre à des étudiantes de niveau universitaire en Afrique subsaharienne de prendre la parole et d'articuler leurs propres discours touchant leurs

différents parcours scolaires vers l'université. La trajectoire est une perspective importante dans l'analyse des rapports à la scolarisation des filles. Les différents parcours sont ancrés et enracinés dans un contexte et un environnement qui marquent les personnes ou leur laissent des traces dans un processus complexe, dynamique et évolutif. Les origines de la scolarisation, les événements dans le milieu familial et l'expérience vécue à l'école ont une importance dans les déplacements qui s'opèrent et dans le déroulement de la trajectoire scolaire des filles.

L'amélioration de la condition de la femme passe par sa participation à l'éducation (Filmer & Schady, 2008; World Bank, 2003; Palmer, 1991). Pourtant, plusieurs sociétés africaines ont tardé à reconnaître les avantages sociaux et les retombées économiques de la scolarisation des filles (Tchombé, 1993). Aujourd'hui, les recherches de Afsata Kabore-Pare (1996) et Lange (1998), les rapports des ONG, tels que le Forum for African Women Educationalists (FAWE), et des organismes internationaux (Patrinos, 2008; Tembon & Fort, 2008; UNICEF, 2010, 2004, 1999; UNESCO, 2007, 2002; Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Banque mondiale, 2003a) se préoccupent du devenir des filles et des femmes, car leur avenir représente un enjeu de développement social et économique important (UNICEF, 2010, 2004; Kearney, 1997) dans ces sociétés où elles cumulent sous-scolarisation et pauvreté (UNESCO, 2010; Tembon & Fort, 2008; Mbow, 1993).

Dans les pays en voie développement, la scolarisation en général soulève bien des questions pour tous les enfants (Birger & Craissati, 2009; Glick, 2008; Tembon & Fort, 2008; Bruns, Mingat et Rakotomalala, 2003; World Bank, 2003). L'affirmation récurrente des disparités géographiques, des facteurs socio-économiques, des particularités sociales et culturelles et de la dichotomie fille-garçon rend complexe l'analyse du domaine (Glick & Sahn 2000).

La scolarisation des filles progresse sans qu'on s'interroge sur l'accès à l'école, la réussite, la persévérance, la résilience et l'accès des filles à l'enseignement supérieur. Quelles idées les filles ont-elles de l'école et de leurs études? En quoi ce chemin de la connaissance est-il important pour leur avenir? Autant de questions qui méritent une réponse.

Nous abordons la problématique de la scolarisation des filles (Lange, 2006, 2003, 1998a) des filles du point de vue des filles elles-mêmes et sous l'angle d'appréhension qu'offrent les

concepts de représentation sociale (Moscovici, 1976) et de résilience scolaire (Leroux, 2010; Cyrulnik, 2009; Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003). Nous montrons que l'expérience individuelle des filles se croise dans le processus de scolarisation. Ainsi, connaître et comprendre l'environnement, les événements, les moments, les périodes ou les parcours de la trajectoire scolaire (l'entrée à l'école maternelle ou à l'école primaire, les passages entre les trois cycles d'études, le rapport aux savoirs, les conditions de scolarisation etc.) et la subjectivité des filles méritent notre attention.

Notre étude tente alors de cerner les représentations sociales que les étudiantes ont de l'école et leur résilience scolaire. Elle tente de comprendre les chemins de l'enseignement supérieur pour les filles, par leurs récits de parcours, les trajectoires scolaires, les difficultés de leur vécu, leur rapport avec le système d'éducation, leur rapport aux savoirs et leurs perspectives d'avenir. Notre but serait atteint si cette recherche donnait aux lecteurs et aux filles une idée de ce que représente sur le plan social et personnel l'entrée des filles dans le monde du savoir. Par ailleurs, la prise en compte de l'expérience des personnes impliquées dans leur propre trajectoire scolaire fait l'originalité de cette thèse et contribue à l'avancement des connaissances sur ce thème.

La trajectoire scolaire des étudiantes est un processus complexe (Zoungrana, Tokindang, Marcoux & Konaté, 1998), de production de soi, en vue de se donner une valeur ajoutée, différente et rentable à travers le temps, grâce au travail scolaire et à la graduation (Fortino, 2009; Archambault, 2007; Bélanger, Carignan & Staiculescu, 2007; Charbonneau, 2007). Cette valeur objective et subjective prend son ancrage dans les risques encourus, environnementaux, sociaux, institutionnels, financiers, familiaux et personnels.

La scolarisation est le fait de recevoir, de suivre et de poursuivre un enseignement scolaire dans un établissement apte à remplir des fonctions et des missions qui lui sont assignées (Legendre, 2005). La scolarisation des filles dans les pays en développement, et en Afrique subsaharienne en particulier, reste un problème pour les systèmes éducatifs et un problème social (Banque mondiale, 2003a).

L'exposé de la problématique de cette thèse part d'une approche macro-géographique et macro-sociale et évolue vers une approche qualitative. Nous montrons comment se pose le

problème de la scolarisation des filles et nous examinons la façon dont les représentations sociales de l'école et la résilience scolaire des filles se structurent et se développent. La représentation de quelque chose (Jodelet, 2003) serait le déterminant motivationnel (Mathinda, Nkompa Kouomegne & Fonkoua, 2002) principal des conduites humaines dans différents contextes scolaires ou sociaux. La résilience permet de cerner les motivations et l'adaptation de certaines personnes aux réalités souvent difficiles de l'école (Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003).

L'éducation des filles est une priorité pour plusieurs institutions internationales, à l'instar de la Banque mondiale (Birger & Craissati, 2009; Tembon & Fort, 2008; World Bank, 2003), l'UNESCO (2010) et l'UNICEF (2010). L'approche psychosociale de la scolarisation des filles proposée ici intègre une littérature sur les représentations sociales pour éclairer la compréhension que les filles se font de leur cheminement. Il s'agit pour nous, de connaître et de comprendre, d'une part, qui sont les filles qui entrent dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, quelles sont les voies qu'elles ont empruntées depuis l'école primaire. En effet, peu d'études à la fois quantitatives et qualitatives prennent en compte les difficultés vécues, l'expérience et la parole des filles scolarisées.

L'objet de notre recherche porte sur les chemins de l'enseignement supérieur pour les filles en Afrique subsaharienne. Deux contextes sont analysés: le cas du Togo, avec quatre étudiantes, et le cas du Cameroun, avec 33 étudiantes. La scolarisation des filles mérite-t-elle d'être considérée comme une pratique culturelle comme on est parfois tenté de le penser? Rien n'est moins sûr. Cette scolarisation connaît aujourd'hui un renouveau d'intérêt. En revisitant le champ de l'école, le propos de cette thèse est de contribuer à une relecture de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne où une minorité de filles poursuit la scolarisation jusque dans l'enseignement supérieur, étant entendu que de nombreuses filles qui entrent à l'école s'arrêtent en chemin (Mazzocchetti, 2009; Locoh, 2007; Lange, 2003; Assie-Lumumba, 2000). La trajectoire scolaire des filles est alors scrutée à travers les différents cycles du système éducatif. Cette étude vise à éclairer et à rendre plus lisible une forme cachée, non exposée et le plus souvent non validée des pratiques scolaires collectives et individuelles.

L'analyse proposée montre les visages et les multiples facettes de l'étudiante. Les récits de vie mettent en scène les expériences, les événements, les personnes et d'autres facteurs de la



formation de la personne et de son autonomisation au cours de la scolarisation vers le postsecondaire.

Notre étude s'organise donc autour de trois questions principales: (1) Comment s'est déroulée la scolarité des filles qui sont devenues étudiantes au niveau universitaire? (2) Quelle est la dynamique des représentations sociales de l'école et de la résilience scolaire chez les filles qui accèdent à l'enseignement supérieur? (3) Que disent les étudiantes de leur cheminement et de leur avenir? Autrement dit, qu'est-ce que cela implique de devenir une étudiante universitaire au Togo et au Cameroun?

Ces questions exigent de passer de la statistique au mot en donnant la parole à des filles togolaises et camerounaises dans l'enseignement supérieur. Ces filles racontent dans leurs mots leur parcours académique depuis le début. À travers ce travail passionnant, nous voulons, à toutes fins utiles, encourager les filles d'Afrique subsaharienne à prendre le chemin de l'enseignement supérieur pour mieux se produire comme membre actif de la société et de l'économie et pour mieux définir leur identité. Par ailleurs, cette ouverture anthropologique et sociologique du côté des pratiques montre que la scolarisation des filles est aujourd'hui une manière commune et partagée d'apprendre, de se former et de se placer dans l'avenir.

Le chapitre 1 pose la problématique de la scolarisation des filles dans le monde et dans les pays en développement. Véritable synthèse des connaissances actuelles, la revue de littérature sur les inégalités entre filles et garçons est importante. Cette littérature aborde les facteurs de scolarisation en faisant ressortir les facteurs de l'offre et de la demande, les facteurs contextuels et les facteurs situationnels de la place des filles à l'école.

Les concepts majeurs qui nous servent de cadre d'analyse sont les «représentations sociales» et la «résilience». Le concept de résilience est sous-tendu par la présence de facteurs de risque et de facteurs de protection permettant aux sujets de réagir face à l'adversité scolaire. Au chapitre 2, les concepts «trajectoire», «forme identitaire» et «scolarisation» sont également présentés en tant que réseau conceptuel.

Au chapitre 3, les particularités de notre démarche méthodologique sont expliquées en détail. Nous dévoilons les étapes de la recherche sur le terrain. Nous y exposons les péripéties et les

ajustements autour desquels la recherche s'est construite, pour montrer ce qu'il y a lieu d'intégrer pour adapter nos démarches futures.

Au chapitre 4, les récits biographiques des étudiantes sont analysés au moyen d'un logiciel de traitement de données textuelles (Alceste). L'exécution d'une analyse factorielle des mots produit trois classes de discours auxquelles les informatrices sont associées à des degrés divers. Cela donne lieu à la découverte de trois dimensions qui sous-tendent les trajectoires scolaires, de même qu'à l'identification de trois types d'étudiantes, à savoir: les *battantes*, les *assistées* et les *héritières*.

Le chapitre 5 est consacré à l'interprétation des résultats, à la discussion et aux limites de la recherche. Nous mettons en relief les représentations sociales liées à l'école, les facteurs de risque et les facteurs de protection associés à la résilience scolaire chez les filles. Ce chapitre montre comment malgré les difficultés, des qualités incontestables émergent à travers l'accumulation d'expériences scolaires difficiles (force, courage, volonté, persévérance, détermination, espérance). On retrouve aussi les thèmes fondamentaux de l'histoire scolaire: la résistance aux échecs et aux redoublements; la réussite comme source d'espoir; l'importance d'aller à l'école dès le primaire; l'amour du savoir, de la liberté, de l'indépendance; et, au bout du chemin, une place à l'université et dans la société. L'analyse des récits biographiques permet de saisir la mise en place progressive de la scolarité chez les filles: ses changements, ses modifications, ses bifurcations. Elle permet de constater la richesse et la diversité des parcours scolaires et académiques.

Dans le cas des filles, l'absence de modèle féminin à l'école (Lloyd & Mensch, 2008; Glick, 2008; Patrinos, 2008; Mapto Kengne & Mingat, 2002; Stromquist, 1997b), le poids de la culture et des rôles sexués peuvent être un obstacle pour leur participation à l'école (Tembon & Fort, 2008).

Une première «étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et les garçons dans l'enseignement du premier et second degré», publiée en 1980 (Deblé), emploie des indicateurs, tels que les taux de scolarisation, les taux de redoublement, les taux de promotion et les taux de sortie par année d'études, qui donnent bien la mesure de la situation des disparités de la scolarité des filles et des garçons dans le contexte de l'époque.

En Afrique, d'après Deblé (1980), la scolarité des filles est courte et inégale, et elle présente des disparités lorsqu'on la compare à celle des garçons. Cependant, aujourd'hui, on peut observer une augmentation des taux, malgré les iniquités (Glick & Sahn, 2000).

Nous pouvons avancer que la connaissance des modes de pensée, la compréhension de la vision du monde et de l'expérience scolaire et sociale concrète des filles en Afrique subsaharienne permettent une intervention ciblée dans le contexte même de l'école. De plus, « [...] des actions visant à faciliter la scolarisation des jeunes filles et réduire les disparités entre garçons et filles [...] » (Mingat & Suchaut, 2000: 209) sont encouragées. Cependant, il est difficile d'éradiquer les écarts, même si la situation s'améliore (World Bank, 2003 ; Lange, 2006, 2003, 1998a). C'est dans cette optique que les concepts de représentation sociale et de résilience scolaire apparaissent pertinents pour comprendre le phénomène et les facteurs de risque et de protection qui influencent la scolarisation des filles qui arrivent à l'université. L'évolution sur ce chemin est-elle tributaire des représentations, de certains facteurs de risque et de protection, des événements, des personnes ou des expériences vécues ?

La scolarisation des filles est ainsi mobilisée comme une ressource vitale, incontournable dans certaines circonstances de la vie quotidienne, mais aussi dans les moments de transition de la vie, ou encore dans les situations de changement et d'exception.

## Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE

Comment expliquer que nous soyons entrés dans une ère préoccupée par l'éducation avec et pour les filles en Afrique, et particulièrement en Afrique subsaharienne? Pourquoi les filles sont-elles absentes dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne? Comment celles qui y parviennent y arrivent-elles? Pour répondre à ces questions, il convient de revoir des études réalisés à propos des progrès de la scolarisation des filles en Afrique en général (Birger & Craissati, 2009; Glick, 2008; Lloyd, Grant & Ritchie 2008; Patrinos, 2008; Tembon & Fort 2008; Kane, 2004; World Bank, 2003) et en Afrique subsaharienne en particulier (Pilon, Martin & Carry, 2010; Lloyd & Mensch, 2008 ; Brossard, Ledoux & Ndem, 2006; UNESCO, 2004; World Bank, 2003; Lange, 2003, 1998a, 1998b; Pilon, 1996) en les resituant méthodiquement dans les différences et les difficultés traversées au fil des décennies. Ce sujet n'a jamais fait l'objet de tant de discours avant la Conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990.

La scolarisation des filles demeure un problème en Afrique subsaharienne. Les indicateurs de scolarisation de l'Unesco et de la Banque mondiale, de même que les travaux sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne en font foi. Selon les statistiques de l'Unesco, de l'Unicef et de la Banque mondiale, la scolarisation des filles dans les pays en développement accuse un retard d'au moins 30 ans par rapport à la scolarisation des filles dans les sociétés développées.

Ce chapitre comprend trois parties. Dans la première, nous présentons et analysons les statistiques scolaires disponibles sur la scolarisation des filles dans le monde et en Afrique en particulier. Ces statistiques nous permettent de cerner, dans la seconde partie, les enjeux de la scolarisation des filles. Dans la troisième partie, nous formulons les problèmes, les questions, les objectifs généraux et les objectifs secondaires de notre recherche à la lumière des éléments apportés dans les deux premières parties. Dans la quatrième partie, nous expliquons notre choix de l'enseignement supérieur, du Cameroun et du Togo. En conclusion, nous rappelons ce qu'il nous faut retenir pour la suite de notre démarche.

## **1.1. Statistiques sur la scolarisation des filles**

### **1.1.1. Portrait général**

Depuis de nombreuses années, l'éducation constitue un enjeu important de développement dans les pays à faible revenu, faible produit intérieur brut (PIB) et faible niveau de développement industriel (Jallade, Cavicchioni & D'Amico, 2005; Lange, 2002; Mingat & Suchaut, 2000; Lê Thành Khôi, 1971). L'Unesco, l'Unicef, la Banque Mondiale et bien d'autres institutions financent des enquêtes statistiques sur les différents systèmes éducatifs dans le monde - des données statistiques qui évaluent et dressent les progrès, les écarts, les inégalités, les disparités et les iniquités sur toutes les dimensions des situations éducatives.

Dans ce chapitre, nous disposons de plusieurs sources pour camper la problématique et la recension des écrits. Les enquêtes statistiques de l'Unesco constituent une excellente source de comparaison des systèmes éducatifs dans plusieurs pays. Ces enquêtes produisent des données sur une foule d'indicateurs. Ces indicateurs permettent de faire des études comparatives internationales sur le niveau de développement de l'éducation et le niveau de développement de la scolarisation des filles. Le taux brut de scolarisation (TBS) est un indicateur qui nous permet de mesurer et de comparer l'évolution de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Les analyses confirment qu'un faible niveau de développement de la scolarisation des filles constitue un enjeu important dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne (Unesco, 2010, 2008; Birger & Craissati, 2009; Banque mondiale, 2003a, 2003b, 2003c).

À titre d'indicateur, le taux brut de scolarisation (TBS) a une pertinence conceptuelle. Il prend en considération tous les élèves, quel que soit leur âge et quelle que soit la classe dans le niveau où ils sont inscrits ou scolarisés. De plus, il n'exclut pas les redoublants (Mingat et Suchaut, 2000; UNESCO, 1995b). Dans cette optique, il mesure la couverture globale de l'éducation. Il peut être calculé pour les filles et les garçons. Il permet d'évaluer la représentation des genres dans les systèmes éducatifs. Dans le tableau 1 ci-dessous, les taux

brut de scolarisation (TBS) sont présentés en distinguant d'une part les deux sexes et d'autre part les trois niveaux d'enseignement du système éducatif (primaire, secondaire et supérieur). Notons que les données statistiques informent et donnent à découvrir les écarts non comme un problème social important, mais comme une photographie du système éducatif qui pose des défis aux pays. Dans cette optique, examinons la scolarisation des filles et des garçons dans les pays en développement selon l'UNESCO sur la base des données pour les années 1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 1996 et 1997.

Tableau 1: Évolution des TBS des filles et des garçons dans les pays en développement, entre 1970 et 1997 (%)

Pays en développement	Année	Primaire			Secondaire			Supérieur		
		MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
	1970	81.2	90.3	71.7	22.7	29.1	16.0	2.9	4.0	1.7
	1975	92.6	101.7	83.0	30.9	37.5	24.0	3.9	5.1	2.7
	1980	94.9	103.7	85.7	35.3	41.9	28.3	5.2	6.7	3.7
	1985	99.3	107.5	90.7	38.0	44.4	31.4	6.6	8.2	4.9
	1990	98.8	105.6	91.7	42.2	48.2	36.0	7.1	8.5	5.7
	1995	100.0	106.0	93.7	49.3	54.3	44.1	9.1	10.6	7.5
	1997	101.6	107.5	95.4	51.7	56.6	46.4	10.3	12.0	8.6

Source : UNESCO 1999, p. II-20.

Selon les données de l'UNESCO (1999), dans la période de 1970-1997, au niveau du primaire, on observe chez les filles, un taux brut de scolarisation (TBS) qui passe de 71.7 % à 95.4 %, soit un gain de 23.7 points; chez les garçons les valeurs correspondantes sont respectivement de 90.3 % et de 107.5 %, matérialisant un gain comparable de 17.2 points. Au niveau du secondaire, chez les filles, il y a un gain de 30.4 points (les chiffres sont respectivement de 16 % et 46.4 % en 1970 et 1997) contre 27.5 points pour les garçons (29.1% et 56.6 %). Dans le supérieur, le TBS des filles gagne 6.9 points (1.7 % et 8.6 %), alors que celui des garçons gagne 8 points (4 % et 12 %).

Pour illustrer la dynamique des disparités dans la scolarisation entre les filles et les garçons prenons les écarts au niveau du primaire : ils se traduisent par une différence de 18.6 points en 1970 en faveur des garçons, sachant que la différence diminue progressivement pour valoir 16.8 points en 1985 et s'établir à 12.1 points en 1997. Sur la base de ces chiffres, la réduction

moyenne des disparités entre garçons et filles dans les pays en développement a été modeste entre 1970 et 1985 (1.8 points), alors qu'elle a été plus vigoureuse entre 1985 et 1997 (4.7 points).

On peut d'ailleurs noter qu'entre 1985 et 1997, le TBS moyen des garçons reste, dans le primaire, à une valeur moyenne inchangée (107.5), alors que celui des filles progresse de 90.7 à 95.4. Il reste toutefois que, sur la base de la dernière année documentée, les différences de TBS entre les deux sexes sont relativement substantielles dans le primaire. Il y a en effet lieu de noter que les garçons atteignent 100 % de TBS en 1975 alors que les filles ne l'ont pas encore atteint en 1997. Kelly & Elliott (1982), Kelly & Slaughter (1991), King & Hill (1993) et Smock (1981) l'observent dans leurs travaux, ce qui fait dire à Kelly & Elliott (1982) que les inégalités dans la répartition de la scolarisation entre les filles et les garçons s'accroissent beaucoup au niveau du secondaire dans les pays en développement. La même observation est faite par Boulfekhar & Bedrouni (2007) dans le cas de l'Algérie malgré les progrès. Examinons dans quelle mesure cette observation, faite en 1982, garde aujourd'hui son actualité.

Dans le secondaire, la dynamique de réduction des disparités de scolarisation entre garçons et filles est moins nette avec, toutefois, une périodisation plus ou moins comparable à celle enregistrée dans le primaire. Ainsi, l'écart entre le TBS des deux sexes est en moyenne (sur l'ensemble des pays en développement) de 13.1 points en 1970 pour rester globalement stable entre 1970 et 1985 (écart de 13.0 points en 1985) et diminuer pour s'établir à 10.2 points en 1997. Il faut signaler que les disparités entre garçons et filles sur la base du rapport des TBS est à la fois plus substantielle et plus continue entre les périodes. Sans identifier la période comprise entre les années 1970 et 1985 comme une période de stagnation, le rapport des TBS passe de 1.82 en 1970 à 1.41 en 1985 pour atteindre la valeur de 1.22 en 1997.

Dans l'enseignement supérieur, on retrouve la même structure d'évolution des disparités de scolarisation qu'au secondaire entre les garçons et les filles. Elle est plus accentuée (et plus paradoxale) dans la mesure où les disparités augmentent au cours du temps. Le rapport des TBS passe de 2.35 en 1970 à 1.67 en 1985 et à 1.40 en 1997. Si on mesure par la différence entre la valeur des TBS, on obtient 2.3 points en 1970, 3.3 points en 1985 et 3.4 points en 1997.

Les résultats du tableau 2 font apparaître une fois de plus les inégalités et les écarts entre les TBS des filles et celui des garçons entre les différentes régions en développement. On peut parler de prime d'abord de différenciations sexuelles et géographiques, couplées des aspects linguistiques et religieux d'accès et de participation scolaires. Au niveau primaire, en Asie de l'Est et Océanie, la scolarisation des filles croît comparativement aux autres régions. Ici, en 1975, des TBS de 105.9 % sont déjà enregistrés pour les filles. Cette région frôle la parité entre les sexes (F=117.6 %; G=118.3 %) en 1997.

La situation de l'accès des filles à l'école primaire est meilleure en Asie de l'Est et en Océanie comparativement aux autres régions. Au secondaire et au supérieur, l'Amérique Latine et aux Caraïbes se présentent mieux par rapport à l'ensemble des régions. De plus, l'inégalité d'accès est en faveur des filles au secondaire en Amérique latine et aux Caraïbes en 1997 (TBS: F=65.3%; G=59.2%). Les filles ont ainsi un TBS supérieur de 6.1 % à celui des garçons. Au niveau de l'enseignement supérieur, les garçons prennent sensiblement le dessus en 1997 (TBS: F=18.7%; G=20.1%). L'écart se creuse dans le secondaire et le supérieur entre les filles et les garçons en Asie de l'Est et l'Océanie (TBS: F=63.1%; G=69.3%), comme c'est le cas dans le reste des régions en développement pour l'année 1997. On remarque que les filles en Asie de l'Est et l'Océanie (F=63.1%) sont plus scolarisées que dans les États arabes (F=52.3%), Asie du Sud (F=35.8) et Afrique subsaharienne (F=23.3%).

Les TBS de l'Asie du Sud se trouve en 1997 (83.3 %) là où l'Asie de l'Est et l'Océanie étaient en 1970 (TBS=84.9%). Si on la compare à l'Amérique latine et aux Caraïbes, on constate que cette dernière a atteint les 100 % de TBS depuis 1970 (104.3 %), mais que les progrès demeurent lents et la parité inachevée. On note 6 % d'écart entre les filles et les garçons en 1997 (F=110.2; G=116.9). Par ailleurs, en Asie du Sud, la croissance se maintient même si la scolarisation des filles n'atteint pas les TBS de 100 %. Sa situation est meilleure que celle des États arabes (TBS=76.9 %) et de l'Afrique subsaharienne (TBS=69.4 %).



Tableau 2: Évolution des TBS des filles et des garçons dans les régions en développement, entre 1970-1997 (%)

Régions	Année	Primaire			Secondaire			Supérieur		
		MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
Afrique Subsaharienne	1970	52.5	62.3	42.8	7.1	9.6	4.6	0.8	1.3	0.3
	1975	62.1	71.9	52.3	11.2	14.5	7.9	1.2	1.8	0.5
	1980	79.5	88.7	70.2	17.5	22.2	12.8	1.7	2.7	0.7
	1985	78.9	87.2	70.6	22.1	26.3	17.9	2.3	3.5	1.1
	1990	74.8	81.9	67.6	22.4	25.5	19.2	3.0	4.1	1.9
	1995	76.6	83.8	69.4	25.4	28.1	22.7	3.7	4.8	2.5
	1996	76.9	84.3	69.5	25.8	28.7	23.0	3.8	5.0	2.7
	1997	76.8	84.1	69.4	26.2	29.1	23.3	3.9	5.1	2.8
États Arabes	1970	64.3	79.5	48.4	20.2	27.6	12.5	4.3	6.6	2.1
	1975	74.6	89.9	58.6	28.1	36.0	19.7	7.0	9.8	4.1
	1980	79.0	90.1	67.5	38.5	47.1	29.6	9.6	12.9	6.1
	1985	81.8	90.7	72.4	47.0	54.9	38.7	11.3	14.7	7.6
	1990	81.4	90.0	72.4	52.2	59.1	44.9	11.4	14.1	8.6
	1995	84.2	91.7	76.4	55.5	60.4	50.4	13.2	15.4	11.0
	1996	84.2	91.6	76.5	55.8	60.1	51.3	14.1	16.4	11.7
	1997	84.7	92.1	76.9	56.9	61.2	52.3	14.9	17.3	12.4
Amérique Latine/Caraïbes	1970	105.9	107.4	104.3	27.0	27.8	26.3	6.3	8.1	4.5
	1975	97.8	99.4	96.2	36.4	37.3	35.5	11.9	13.8	10.0
	1980	104.1	105.6	102.7	44.4	44.1	44.7	13.7	15.5	11.9
	1985	104.7	106.8	102.6	49.7	48.3	51.1	15.7	17.2	14.2
	1990	105.0	106.2	103.7	50.9	49.0	52.8	16.8	17.3	16.4
	1995	110.6	113.2	107.9	56.5	53.9	59.2	17.9	18.2	17.6
	1996	111.9	114.6	109.1	59.8	57.1	62.5	18.8	19.4	18.1
	1997	113.6	116.9	110.2	62.2	59.2	65.3	19.4	20.1	18.7
Asie de l'Est/Océanie	1970	90.7	96.2	84.9	25.2	31.7	18.4	1.4	1.6	1.2
	1975	112.3	118.4	105.9	41.4	48.0	34.5	1.8	2.1	1.5
	1980	110.4	117.4	103.0	43.9	50.3	37.0	3.8	4.9	2.7
	1985	117.7	124.2	110.9	41.6	47.0	35.8	5.4	6.8	3.9
	1990	118.5	122.0	114.8	47.4	52.3	42.3	5.9	7.1	4.7
	1995	114.5	115.8	113.2	61.3	64.2	58.3	9.0	10.6	7.3
	1996	116.0	116.7	115.2	64.5	67.4	61.5	10.0	11.6	8.3
	1997	118.0	118.3	117.6	66.3	69.3	63.1	10.8	12.5	9.0
Asie du Sud	1970	69.8	86.0	52.4	22.8	31.6	13.2	4.1	6.2	1.8
	1975	74.6	90.5	57.4	24.6	33.2	15.3	4.3	6.4	2.1
	1980	75.9	90.5	60.1	27.6	36.3	18.2	4.3	6.2	2.3
	1985	85.1	98.5	70.7	34.1	43.6	23.8	5.4	7.4	3.2
	1990	90.3	102.6	77.1	39.8	49.2	29.7	5.7	7.4	3.7
	1995	94.6	105.9	82.5	44.8	53.6	35.3	6.5	8.2	4.6
	1996	94.8	106.0	82.9	45.4	53.8	36.4	6.8	8.6	4.9
	1997	95.4	106.8	83.3	45.3	54.1	35.8	7.2	9.1	5.1

Source: UNESCO, 1999, pp. II-18 – II-20.

Cependant, la parité n'est atteinte nulle part dans les régions en développement (UNESCO, 2004, 2002; World Bank, 2003; UNICEF, 1998). L'écart des TBS en matière de scolarisation des filles, obtenu pour l'Afrique subsaharienne est aussi le plus grand parmi toutes les régions. L'Afrique subsaharienne ne cesse d'être à la traîne à tous les niveaux d'enseignement. Ici, les deux tiers des filles n'accèdent pas au niveau secondaire (TBS: P=69.4%; S=23.3%). Ces analyses amènent Makhubu (1998 :551) à conclure que «le passage de l'école secondaire à l'université constitue l'étape la plus difficile» pour les filles. Pour

l'UNESCO (2002, 1995a), la disparité des chances est persistante dans toutes les régions et principalement en Afrique subsaharienne.

L'approche statistique est très importante dans une perspective descriptive. Elle permet d'identifier l'ampleur des disparités existantes entre les filles et les garçons dans plusieurs régions en développement à une période donnée (Mingat, Améléwonou, Ndem, Reuge & Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2010 ; Mingat & Ndem, 2008; Baux, 2007; Banque mondiale, 2003b, 2003c). En distinguant les taux bruts de scolarisation aux différents cycles du système éducatif, elle situe les inégalités dans leurs niveaux respectifs et leurs contextes comparatifs. Il n'est donc pas possible d'utiliser des arguments génériques compte tenu de la très grande variété existant entre les régions et ultérieurement entre les pays de ces régions. Toutefois, il est important de construire cette carte pour remarquer où sont les problèmes et les retards de la scolarisation des filles par rapport aux garçons: dans quelles régions et à l'intérieur des régions, dans quels pays se trouvent les différences, afin d'étudier les facteurs qui influent sur les niveaux de scolarisation les parcours scolaires et explorer les liens qui existent avec divers phénomènes sociaux, culturels et économiques (Birger & Craissati, 2009; Baux, 2007; Ilon, 1998).

Nous travaillons à partir des données statistiques de la scolarisation des filles et des garçons dans le primaire et le secondaire en Afrique subsaharienne entre 1990 et 1998. Ces données sont disponibles dans la base des données de l'UNESCO (2002, 1999). Les principales informations sont consignées dans le tableau 3. D'abord, on constate pour l'ensemble des pays une réduction modeste des TBS entre les filles et les garçons. Cette réduction passe de 13.9 points en 1990 à 12.8 points en 1998 pour le primaire. Une autre observation sur la période montre une faible augmentation de la valeur du TBS au niveau primaire pour les filles uniquement. Les TBS passent de 77.9 % en 1990 à 78.4 % en 1998, une augmentation modeste de 0.5 point. Observons également que sur 33 pays, les TBS sont en 1998 inférieur à ce qu'il était en 1990 dans 14 pays, ce qui rend vains les espoirs de la scolarisation primaire universelle en 2000 de la Conférence de Jomtien (1990). Il existe une grande variation entre les pays. En 1998, les TBS du primaire s'échelonnent entre 31 % (Niger) et 124 % (Togo). L'évolution n'a pas été négative partout. En effet, on enregistre des gains de TBS. Ces TBS souvent supérieurs à 15 points entre 1990 et 1998 au niveau du primaire dans des pays tels que le Bénin, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali ou le Rwanda. Outre

cette modeste dynamique, notamment au niveau du primaire, on observe la variabilité de la situation de la scolarisation dans les différents pays d'Afrique subsaharienne.

Au niveau secondaire, la valeur moyenne du TBS passe de 22.6% en 1990 à 26.4% en 1998. C'est un gain de 3.8 points, représentant une augmentation relative de 17% sur les huit années. Toujours dans le secondaire, une variabilité comparable est enregistrée, avec des chiffres allant de 7% au Burundi, au Niger ou en Tanzanie à des chiffres autour de 50% au Botswana, en Namibie, au Swaziland ou au Zimbabwe.

C'est dans ce contexte que nous proposons des éléments de description de la scolarisation des filles et son évolution entre 1990 et 1998. En 1998, on retrouve la variabilité enregistrée entre les pays (Madana Nomaye, 2006). Les TBS des filles dans le primaire varient de 24% au Niger à plus de 100 % au Botswana, au Lesotho, à Maurice, en Namibie, au Togo ou au Zimbabwe.

En termes d'évolution entre 1990 et 1998, les progrès moyens des TBS des filles dans le primaire pour l'ensemble des pays sont meilleurs que pour les garçons (1.8 point pour les filles contre 0.7 point pour les garçons). Toutefois, pour que ces progrès en matière de scolarisation des filles se réalisent rapidement, il faut des causes multiples et surtout structurelles. Avant de les analyser, il faut se demander quelles sont les raisons qui ont pu dans le passé récent rendre possible l'émergence d'une telle participation qui semblait encore tabou il y a quelques années.

Tableau 3: TBS des filles et des garçons du primaire et du secondaire dans les pays d'Afrique, en 1990 et 1998 (%)

Pays d'Afrique	1990						1998					
	Primaire			Secondaire			Primaire			Secondaire		
	G	F	G+F	G	F	G+F	G	F	G+F	G	F	G+F
Afrique du Sud	123	121	122	69	80	74						
Angola	95	88	92			12	99	83	91	19	13	16
Bénin	78	39	58	17	7	12	102	66	84	30	13	21
Botswana	109	117	113	41	45	43	106	105	105	73	80	77
Burkina Faso	41	26	33	9	5	7	50	34	43	12	7	10
Burundi	77	63	70	7	4	6	56	46	51			7
Cameroun	109	93	101	33	23	28	99	82	90	23	18	20
Cap Vert	133	129	131			21				54	56	55
RCA	80	51	65	17	7	12	69	46	57			
Tchad	75	34	54	13	3	8	85	49	67	17	4	11
Congo	141	124	133	62	44	53	59	56	57			
R. D. Congo	81	60	70	28	14	21	48	44	46	24	13	18
Côte-d'Ivoire	79	56	67	30	14	22	89	66	78	30	16	23
Érythrée	51	41	46	17	14	15	58	48	53	28	18	24
Éthiopie	39	26	33	16	13	14	79	48	63	21	13	17
Gambie	77	52	65	25	12	19	88	75	81	38	25	31
Ghana	82	68	75	45	28	36						
Guinée	50	24	37	15	5	10	72	45	59	21	8	15
Guinée Bissau	70	38	54				98	67	82	26	14	20
Kenya	97	93	95	28	21	24	92	92	92	32	29	31
Lesotho	100	123	112	20	30	25	97	106	102	26	37	32
Madagascar	103	103	103	18	18	18	94	92	93	16	16	16
Malawi	74	62	68	11	5	8						
Mali	34	19	26	9	5	7	63	44	54	19	10	14
Mauritanie	56	41	49	19	9	14	86	81	83	21	15	18
Maurice	109	109	109	53	53	53	108	108	108	70	71	71
Mozambique	77	57	67	10	6	8	83	60	71	11	7	9
Namibie	134	139	136	39	49	44	135	127	126	55	64	59
Niger	37	21	29	9	4	7	38	24	31	9	5	7
Nigeria	104	79	91	29	21	25						
Ouganda	83	66	74	17	10							
Rwanda	70	69	70	9	7	8	115	114	114	10	9	9
Sénégal	67	50	59	21	11	16	76	63	70	21	13	17
Sierra Leone	60	41	50	22	13	17	60	55	57	24	19	22
Soudan	60	45	53	27	21	24	60	51	56	30	28	29
Swaziland	114	109	111	44	43	44	121	114	117	56	55	56
Tanzanie	70	69	70	6	4	5	65	65	65	8	6	7
Togo	132	86	109	35	12	24	141	107	124	47	19	33
Zambie			99			24	89	84	86	30	23	27
Zimbabwe	117	115	116	53	46	50	111	107	109	52	46	49
<b>Moyenne</b>	<b>84.3</b>	<b>70.4</b>	<b>77.9</b>	<b>25.64</b>	<b>19.61</b>	<b>22.58</b>	<b>85.03</b>	<b>72.18</b>	<b>78.38</b>	<b>29.8</b>	<b>24.1</b>	<b>26.4</b>

Source : UNESCO, 2002, pp. 60 et 72.

La première est sans doute la conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990. La différence n'étant pas considérable, on retrouve dans ces TBS la marque des progrès ou des reculs réalisés par les pays entre 1990 et 1998. Le Bénin, l'Éthiopie, la Guinée, le Mali et la Mauritanie ont développé leur TBS du primaire sur la période. De plus, ils ont connu des avancées significatives dans la scolarisation des filles. Il convient de dire que ce sont les pays qui ont le plus porté attention à la scolarisation des filles qui ont en fait réussi les meilleurs progrès généraux de scolarisation (filles et garçons) dans leur système scolaire.

Des écarts comparables sont observés au niveau du secondaire. Il existe de fortes disparités entre les différents pays en termes de TBS. Ils varient en 1998, de 7% au Burundi à 77% au Botswana, comme dans les TBS spécifiques aux filles. La variation est de 4% au Tchad ou 6% en Tanzanie, à 80% au Botswana. Ces résultats révèlent que les écarts observés sont attribuables aux inégalités dans le niveau de développement de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne.

Les données du secondaire montrent que l'écart comparable est de 6.0 points en 1990 et de 5.7 points en 1998. Nous distinguons ainsi:

- a) Des pays tels que le Botswana, le Lesotho, le Madagascar, l'Île Maurice, le Rwanda, la Tanzanie ou le Zimbabwe où la situation est restée stable avec une absence de disparités entre les filles et les garçons dans la scolarisation primaire.
- b) Des pays où la situation de scolarisation différentielle des filles et des garçons s'est détériorée: c'est le cas de l'Angola, de la RCA, de la Côte-d'Ivoire, du Mozambique, du Niger et du Togo.
- c) Des pays qui font des progrès de réduction des disparités filles-garçons dans la scolarisation primaire comme le Bénin, la Gambie, la Guinée, la Mauritanie, la Sierra Leone et le Soudan.

Les disparités entre les filles et les garçons peuvent varier d'un pays à l'autre même pour des pays caractérisés par des niveaux comparables de TBS. D'autres analyses des données, avec des hypothèses, stipulent que cette scolarisation faible et limitée au niveau du secondaire est en lien avec le passage à l'âge de la puberté et au manque de soutien des parents parfois lié à leur niveau de scolarité (UNESCO, 1995a; Hyde, 1993; Lahaye, 1989) et à la pauvreté

(Mingat, Améléwonou, Ndem, Reuge & Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2010 ; Mazzocchetti, 2009; Mingat & Ndem, 2008; Baux, 2007). Par ailleurs, d'autres raisons sont évidemment possibles; par exemple, au Malawi, une enquête montre que 50% des parents jugent que le secondaire n'est pas nécessaire pour leur fille (Davison & Kanyuka, 1992; Lockheed, Fuller & Nyirongo 1989).

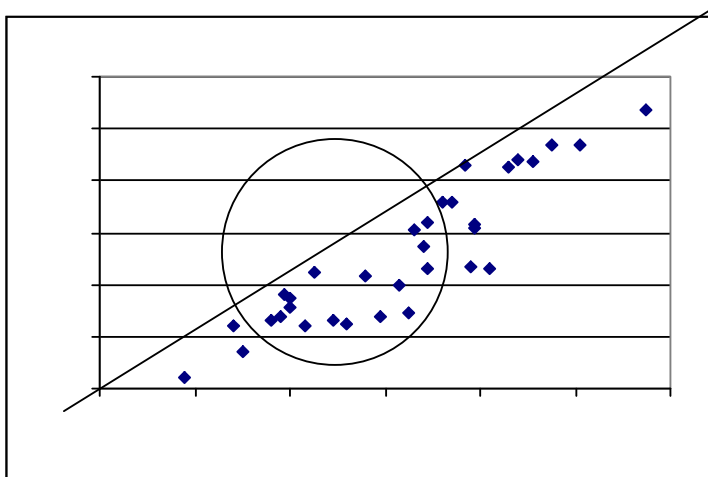
Les données de 1990 et de 1998 présentent bien la situation. Il faut noter que dans le secondaire, la situation est la même que dans le primaire, si ce n'est que les disparités filles-garçons ont évidemment tendance à se creuser davantage. C'est pourquoi Deblé (1980 :21) écrit que : «Moins l'enseignement primaire est développé et plus grands sont les obstacles que doivent franchir les filles pour accéder aux études supérieures».

Toutefois, ce phénomène doit être contextualisé dans les cultures locales pour comprendre pourquoi les niveaux d'éducation, la puberté, l'attitude des parents, la pauvreté etc. auraient un impact sur l'accès des filles à l'université dans certains pays et pas dans d'autres (Mazzocchetti, 2009; Clairat, 2007). Pour examiner l'intensité des inégalités dans la scolarisation des filles et des garçons dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne en 1998, on peut représenter la position de chacun des pays dans un espace contrastant le TBS des garçons sur l'axe horizontal et celui des filles sur l'axe vertical comme dans le graphique 1 ci-dessous (référence, tableau 3, p. 15). Pour juger de l'ampleur de ces disparités, on utilise comme référence la diagonale qui identifie les points où les TBS des filles et des garçons sont égaux. Le niveau de scolarisation des filles et des garçons a tendance à être lié. Si le point représentant un pays est au-dessus de la diagonale, cela manifeste que le TBS des filles est plus élevé que celui des garçons. Ce n'est pas le cas, car les points sont presque tous situés en dessous de la diagonale représentant l'équité selon le genre.

Le Botswana, le Kenya, le Lesotho, le Madagascar, l'Île Maurice, le Rwanda et la Tanzanie sont proches de la diagonale: là, il y a plus ou moins parité entre les sexes.

À l'inverse, plus un point représentant un pays est situé en dessous de la diagonale (c'est le cas des pays encadrés dans le graphique), plus grand est le degré d'inégalités de scolarisation défavorables pour les filles. C'est notamment le cas dans six pays: Bénin, République Centre-Africaine, Tchad, Éthiopie, Guinée et Niger.

Graphique 1: Taux bruts de scolarisation (TBS) primaire des filles et des garçons en Afrique subsaharienne en 1998



Ces disparités au sein des pays d'Afrique subsaharienne ne sont pas génériques, car même si les disparités sont patentes dans une majorité de ces pays, ce n'est pas le cas dans tous les pays. Il faut reconnaître que le degré varie d'un pays à l'autre. Compte tenu de l'ampleur des variations des situations nationales, il importe de circonscrire chaque contexte comparatif lors d'une analyse temporelle. C'est ce que tente de faire l'UNICEF par les enquêtes MICS menées dans plusieurs pays en Afrique subsaharienne (Mingat, Améléwonou, Ndem, Reuge & Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2010 ; Mingat & Ndem, 2008).

L'étude de la scolarisation et de la scolarisation des filles occupe une place de choix dans les statistiques sociales en Afrique subsaharienne (Locoh, 2007, Opheim, 2000; Traore, 1983). Cependant, plusieurs enquêtes de statistiques scolaires de l'UNESCO ne permettent pas une analyse précise de la différenciation de la scolarisation selon les milieux urbains et ruraux, de même que selon les ménages riches et les ménages pauvres. Ainsi, l'approche par les enquêtes de ménages (MICS 2000) permet de compléter les statistiques scolaires de l'UNESCO dans les pays en développement, et particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Le MICS (Multiple Indicator Cluster Survey) développé par l'UNICEF est une enquête empirique auprès des ménages. Il permet de mener des études de cas. Cette enquête explore des situations et des comportements familiaux. Elle est construite avec un échantillonnage en

grappes et recueille des informations sur un ménage (localisation, nombre de personnes, éléments de patrimoine, etc.) et sur chacun de ses membres (âge, sexe, niveau d'études, niveau de santé). Ces indicateurs rendent compte des inégalités dans l'accès à l'éducation et à la santé (Mingat, 2001; World Bank, 2003).

La taille des enquêtes est variable. Elle dépend des pays, mais elle rejoint toujours un nombre appréciable de ménages, soit entre 6000 et 20000. L'ensemble des ménages compte environ 20000 à 60000 individus. Les résultats des enquêtes servent à identifier les facteurs qui influent sur les secteurs de l'éducation et de la santé tout en révélant les besoins sociaux. Ces résultats peuvent donner lieu à des actions pertinentes, à la comparaison des enquêtes et à l'évaluation des progrès dans le temps de l'impact des politiques sociales.

### **1.1.2. La situation au Togo et au Cameroun**

Le Togo et le Cameroun ont fait l'objet des enquêtes MICS en 2000 (Banque mondiale, 2003b, 2003c; Mingat, 2001). Les données analysées dans cette thèse proviennent de ces différentes enquêtes. Elles présentent un intérêt pour l'analyse de la scolarisation des filles et des garçons au niveau national, dans différents milieux urbains et ruraux. Elles constituent ainsi un instrument pour étudier les différences entre plusieurs indicateurs dans le cas de la scolarisation au Togo et au Cameroun. Ces indicateurs révèlent les phénomènes et les tendances qui caractérisent les deux systèmes éducatifs aux niveaux primaire et secondaire.

Le Togo et le Cameroun sont deux pays de l'Afrique subsaharienne où la scolarisation des filles présentent certaines caractéristiques d'inégalités (Banque mondiale, 2003b, 2003c; Mapto Kengne, 1999; Lange, 1998b; Pilon, 1995; Monkam, Bilongo, Kamdeu & Gamini, 1993). Ces deux contextes nationaux servent aussi de terrain à l'enquête qualitative de cette thèse. Hormis les données statistiques dont nous disposons sur les deux pays, que savons-nous sur la trajectoire, l'expérience et le vécu scolaires des filles? Les éléments à notre disposition ne permettent pas de comprendre la dynamique de la scolarisation des filles, de saisir les processus et les mécanismes à la base de la persévérance et de la résilience scolaire des filles, ni les conditions sociales environnantes. De plus, sur le plan des représentations sociales et



scolaires, de quelle manière se recoupent les différents trajets des filles au Togo et au Cameroun ?

Au Togo et au Cameroun, l'enseignement primaire dure six ans, le premier cycle de l'enseignement secondaire quatre ans, le second cycle de l'enseignement secondaire trois ans. L'enseignement supérieur se subdivise en trois ans pour une licence, deux ans pour une maîtrise et enfin trois ans et plus pour un doctorat (Banque mondiale, 2003b, 2003c; Lange, 2003). Dans une perspective nationale, nous décrivons la situation et l'évolution de la scolarisation des filles dans les deux systèmes éducatifs. Ces deux systèmes éducatifs offrent la possibilité d'observer empiriquement le phénomène en introduisant d'autres indicateurs comme les profils de scolarisation. Les profils de scolarisation sont importants pour l'analyse. La notion de profils de scolarisation est systématisée dans les travaux de Mingat et Suchaut (2000). Elle vise à répondre aux problèmes inhérents au calcul des TBS. Dans cette optique, les profils de scolarisation, permettent d'avoir des données sur les taux d'accès, les taux de redoublement, les taux d'achèvement du primaire (TAP) et les taux de rétention en cours de cycle (Mingat, 2001).

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, une proportion des jeunes qui entre à l'école n'atteint pas la fin du cycle primaire (Matsinda, Nkonpa Kouomegne & Fonkoua, 2002; UNESCO, 2002; Diallo, 2001; Pilon, 1997; Stromquist, 1998b). Ce qui compte dans ces conditions, ce n'est ni l'accès à l'école, ni la valeur moyenne sur le cycle représenté par le TBS qui est alourdi de la fréquence des redoublements représentant en moyenne un taux de 19% dans les pays d'Afrique subsaharienne (Mingat & Suchaut, 2000). Ce qui est important, c'est le nombre d'élèves qui achèvent un cycle pour être durablement alphabétisés (Mapto Kengne & Mingat, 2001).

Sur le plan descriptif de la scolarisation, la prise en compte du profil est intéressante en ce qu'elle permet de distinguer l'accès à l'école, l'achèvement d'un cycle, la rétention en cours de cycle et la transition d'un cycle à l'autre. Ces profils sont construits de façon séparée pour les filles et les garçons; on peut identifier des disparités entre les sexes, dans l'accès à l'école et dans la rétention en cours d'études, sachant qu'il est possible que les facteurs explicatifs de l'un ou l'autre de ces deux aspects de la scolarisation soient effectivement différents. Lorsque les données le permettent, l'estimation des profils permet de diagnostiquer et de prévenir les

cas à risque, en identifiant des populations particulières telles les filles ou les garçons, en rapport avec les ressources, le niveau de revenu des parents et le lieu de résidence (urbain ou rural) (World Bank, 2003).

Pour les besoins de notre analyse, nous observons, au Togo et au Cameroun, les TBS, les taux d'accès, les taux d'achèvement du primaire (TAP), les taux de rétention en cours de cycle et les taux de transition d'un cycle à l'autre (le taux de transition est une observation sur deux années, un temps de référence  $x$  où on dénombre un nombre  $n$  d'effectifs à un niveau scolaire donné et un temps  $x+1$  d'observation réelle de ce groupe d'élèves). Les TBS varient selon les sources. Au Togo, les TBS des filles représentent 102/107% et celui des garçons 141%. Au Cameroun, en 1999, ils se situent à 82/85% pour les filles et 99% pour les garçons. Les taux d'achèvement du primaire (TAP) dans les deux contextes donnent les chiffres suivants: au Togo, 52% des filles terminent le primaire et 73% de garçons terminent le primaire (21 points en faveur des garçons). Au Cameroun 39% des filles achèvent le primaire et 46% des garçons achèvent le primaire (7 points en faveur des garçons). Au Cameroun, 24 % des filles rurales arrivent en 6<sup>e</sup> année du primaire. Au Togo, ce sont 46% des mêmes filles qui atteignent la 6<sup>e</sup> année du primaire (UNESCO, 2002). De manière générale, et ce malgré quelques contextes où les filles persévèrent, ce sont les garçons qui finissent par être plus représentés que les filles dans les deux systèmes éducatifs. De plus, dans les deux contextes, nous sommes très éloignés de l'accès universel et de la scolarisation universelle autant pour les filles que pour les garçons.

Au Togo, la situation des filles dans le système éducatif est semblable à la situation des filles en général dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. À la lecture du tableau 4, nous observons des disparités entre les filles et les garçons du Togo. Les filles accèdent moins que les garçons au CP1 et au CM2 dans les six provinces ou régions du Togo. Le taux d'accès des filles au CP1 oscille entre 82.8 et 87 % dans les six régions. Toutefois, un écart de 42.3 points est enregistré entre la scolarisation des filles dans la région la plus élevée Maritime (87%) et la scolarisation des filles dans Savanes, la région la plus faible (44.7%), alors que, chez les garçons, la différence n'est que de 27.4 points entre ces deux régions.

L'écart entre l'accès au CP1 des filles urbaines et des filles rurales de la région de Maritime est de 12.3 points. Dans la région Savanes, il est de 27.4 points. L'accès des filles à l'école est

bien diversifié d'une région à l'autre. L'examen des taux d'accès en CM2 entre les filles et les garçons en 2000 indique une fois de plus que les filles accèdent moins que les garçons en CM2 dans tout le pays. En toute hypothèse, l'accès au CM2 est davantage compromis pour les filles que pour les garçons au Togo, puisque la proportion des filles qui accèdent aux voies qui les mèneront au secondaire et à l'enseignement supérieur est inférieure à celle des garçons. La scolarisation ne diffère pas seulement selon les sexes. Elle diffère aussi selon que les filles ou les garçons habitent la ville ou la campagne. Les tableaux 4 et tableau 5 et le graphique 2 font voir que les garçons ont plus de chance que les filles, les citadins plus de chance que les ruraux et les enfants des ménages pauvres moins de chance que les enfants de ménages riches. Les degrés d'inégalités dans l'accès au CP1, la rétention entre le CP1 et le CM2 et l'accès au CM2 sont variables. Les intervalles d'inégalités sont encore plus grands dans l'accès aux classes supérieures (le CM2). En comparant les différents indicateurs, on obtient entre l'accès au CP1 des garçons urbains et des filles urbaines, un écart de 11.1 points (97.4%-86.3%). L'écart entre les garçons et les filles appartenant aux 20% qui ne sont pas les plus pauvres est de 12.6 points (96.1%-83.5%). Dans les 20% plus pauvres, l'écart entre les genres est de 26.7 points (69.5%-42.8%).

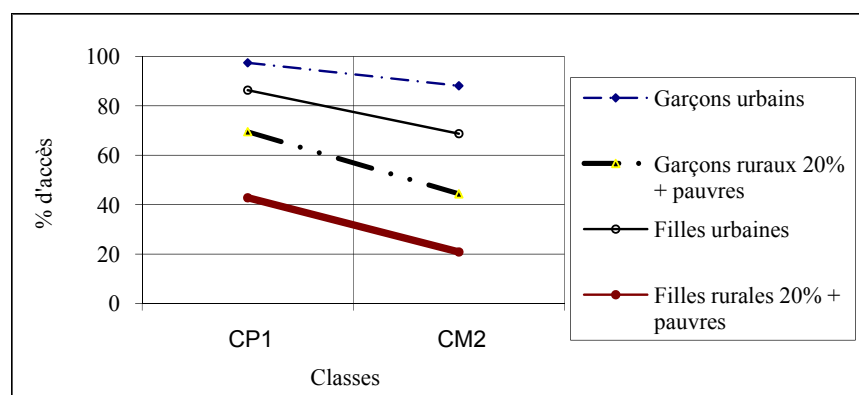
Les valeurs d'inégalités dans l'accès au CP1 entre les filles urbaines et les filles rurales dans les 20% plus pauvres sont de 43.5 points (86.3%-42.8 %). Cet écart n'est que de 2.8 points entre les filles urbaines et les filles rurales qui ne sont pas dans les 20% les plus pauvres. Quant aux filles rurales riches et les filles rurales pauvres, l'écart se creuse davantage à 40.7 points (83.5%-42.8 %). Les inégalités dans la scolarisation des filles sont faibles entre les filles urbaines et les filles rurales qui ne sont pas dans les 20% plus pauvres, mais fortes avec les filles rurales dans les 20 % les plus pauvres. Ainsi, c'est dans les familles les plus défavorisées que la scolarisation des filles est la plus faible, car seulement 42.8% des filles de ces familles ont accès au CP1 et 20.9 % au CM2. Cette analyse montre qu'une partie de la variation est attribuable à la différence des contextes urbains et ruraux.

Tableau 4: Taux d'accès (%) au CP1 et au CM2 (CP1 - CM2) selon le genre, la zone habitée et la région au Togo (MICS 2000)

Régions	Filles	Filles urbaines	Filles rurales	Garçons	Garçons urbains	Garçons ruraux
Lomé-Golfe	86.3 – 58.6	86.3 – 58.6		97.2 – 76.4	97.2 – 76.4	
Maritime	87 – 61	96.7 – 80.8	84.4 – 53.4	97.3 – 77.7	100 – 92.4	96.5 – 72.5
Plateaux	83.2 – 49.8	95.3 – 74.1	81.4 – 45	95.5 – 68	100 – 87.6	95 – 64.7
Centrale	82.8 – 56	94 – 74.7	78.7 – 45.2	95.3 – 74.2	100 – 88.4	93.7 – 65.7
Kara	83.8 – 62.8	94 – 79.5	78.7 – 50.9	95.8 – 80.2	100 – 92.1	93.7 – 71.6
Savanes	44.7 – 25.7	66.3 – 44.8	38.9 – 16.8	69.9 – 48.3	86.9 – 68.4	65.4 – 36.9

Source : Banque mondiale, 2003b, p. 73.

Graphique 2: Accès au CP1 et au CM2 par catégorie de population au Togo



Source: Banque mondiale, 2003b, p. 71.

Tableau 5: Simulation des taux d'accès et de la rétention en CP1 du primaire, selon le genre, la zone habitée et le niveau de revenu du ménage au Togo (%)

Sexe	Garçons			Filles		
	Urbains	Ruraux pas dans les 20 % + pauvres	Ruraux dans les 20 % + pauvres	Urbaines	Rurales pas dans les 20 % + pauvres	Rurales dans les 20 % + pauvres
Taux d'accès en CP1	97.4	96.1	69.5	86.3	83.5	42.8
Taux de rétention	90.5	77.2	63.8	79.5	63.2	48.7
Taux d'accès en CM2	88.1	74.2	44.4	68.7	52.7	20.9

Source: Banque mondiale, 2003b, p. 69.

Le tableau 6 et le graphique 3 permettent d'observer les profils de scolarisation des garçons et des filles pour l'ensemble du territoire national togolais. Le tableau 6 indique la valeur des taux de transition, des taux de rétention et des taux d'accès des effectifs à l'intérieur des cycles consécutifs, entre l'entrée à l'école primaire au CP1 et le début du second cycle du

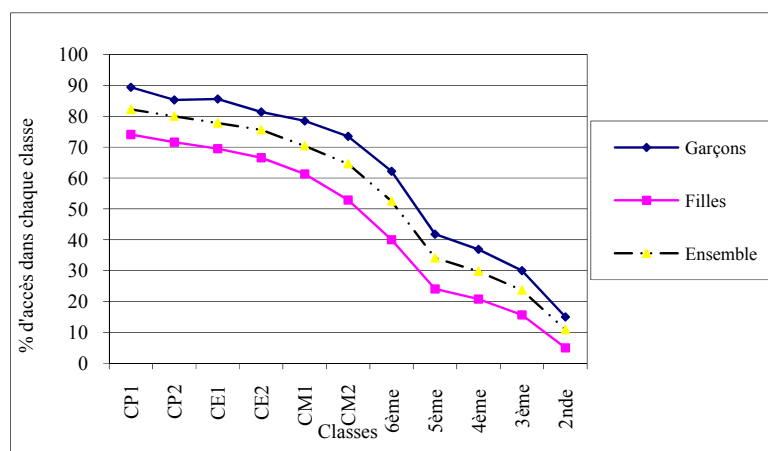
secondaire en Seconde. Il montre que les filles ont des taux inférieurs à ceux des garçons sur l'ensemble des indicateurs considérés. Les filles (74%) ont moins de chances d'avoir accès au CP1 que les garçons (89%). Elles ont aussi de moindres chances de rester scolarisées jusqu'en dernière année du primaire. Les taux de rétention, qui sont de 71% pour les filles contre 82% pour les garçons, ont des conséquences différenciées dans la vie adulte des filles et des garçons. Les filles ont tendance à être plus touchées par la pauvreté (Banque mondiale, 1997), l'absence de compétences (Aguilar-Retamal, 1996) et l'analphabétisme (UNESCO, 1999; Mbow, 1993). Dans cette perspective, l'analyse des statistiques disponibles fournit la pertinence des questions et mais ne fournit pas toujours les réponses. Ces dernières sont évidemment importantes d'un point de vue académique où l'analyse approfondie et la connaissance peuvent générer des actions et des politiques éducatives spécifiques.

Tableau 6: Profil de scolarisation du CP1 à la classe de Seconde, selon le genre au Togo en 2000 (%)

		CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Trans.	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	Trans.	2 <sup>nde</sup>
G	Taux d'accès	89.4	85.3	85.6	81.4	78.5	73.5	-	62.2	41.8	36.9	30	-	15
	Taux rétention	100	95.4	95.7	91.1	87.8	82.2	84.6	100	67.3	59.3	48.3	50.1	100
F	Taux d'accès	74.1	71.6	69.5	66.6	61.3	52.9	-	40	24.1	20.8	15.7	-	5
	Taux rétention	100	96.6	93.8	89.9	82.7	71.3	75.5	100	60.3	52.1	39.3	32	100
Ens	Taux d'accès	82.2	80	77.8	75.6	70.4	64.6	-	52.5	34.1	29.8	23.7	-	10.9
	Taux rétention	100	97.3	94.6	92	85.6	77	81.2	100	64.9	56.8	45.2	45.7	100

Source: Banque mondiale, 2003b, p. 66.

Graphique 3: Profil de scolarisation, selon le genre au Togo en 2000



Source: Banque mondiale, (2003b, p. 67).

Après le primaire, les élèves du Togo n'ont pas les mêmes chances de transiter vers les deux cycles du secondaire. Les chances des filles sont plus faibles que celles des garçons. Les taux de transition effectifs entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> sont respectivement de 76% pour les filles et de 85% pour les garçons. De plus, 62% des garçons du pays ont accès à la classe de seconde contre 40% des filles. Au cours du premier cycle du Secondaire la rétention des élèves est plus basse pour les filles (39%) que pour les garçons (48%). L'accès à la classe de 3<sup>e</sup> est différencié entre les filles (16%) et les garçons (30%). Les chances de transiter vers le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sont de nouveau plus faibles pour les filles (32%) que pour les garçons (50%). Les garçons (15%) du pays ont trois fois plus de chance d'avoir accès au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire que les filles (5 %). Le graphique 3 illustre la courbe décroissante pour l'ensemble de la population scolaire, et la disparité garçon-fille. Pour Lange (1998b :169-170), «les filles scolarisées restent, en majorité, issues de milieux sociaux favorisés». Par ailleurs, elle note que la réforme «n'a pas permis l'émergence réelle des filles dans le troisième degré».

Les données de l'UNESCO sur la scolarisation en Afrique subsaharienne entre 1990 et 1998 présentent également les tendances de la scolarisation des filles au Cameroun. Au primaire, les TBS des filles en 1990 se situent à 93% et en 1998 à 82%. La scolarisation baisse de 11 points (93%-82%) sur huit ans. La différence de TBS se manifeste dès le primaire entre les sexes: des écarts de 16 points (109%-93%) en 1990 et de 17 points (99%-82%) points en 1998 sont enregistrés en faveur des garçons. Les TBS baissent systématiquement entre 1990 et 1998. C'est une chute au passage du secondaire pour les filles et les garçons entre ces deux dates. Les TBS des filles passent 23% en 1990 à 18% en 1998, une perte de 5 points. Chez les garçons, les TBS passent de 33% en 1990 à 23% en 1998, une perte de 10 points maintenus en 1990 et 1998 ; tant au primaire qu'au secondaire. Chez les filles, les écarts se rétrécissent: de 11 points au primaire, ils passent à 5 points au secondaire. Toutefois, ces tendances générales cachent des fortes disparités régionales ou provinciales.

Le tableau 7 montre les statistiques scolaires du primaire de l'année 2002. Les TBS de l'ensemble du pays pour les filles et les garçons représentent 104.9 % (ils étaient à 90% en 1998 et 101% en 1990). Pour les filles, ils sont à 97.2 % (82 % en 1998 et 93 % en 1990). Nous constatons par les statistiques de 2002 une hausse et une variation sensibles suivant les dix provinces. Cinq provinces ont des TBS supérieurs à 100% pour l'ensemble des filles et des garçons (le Centre, le Littoral, le Nord, l'Ouest et le Sud). Pour les garçons, huit des dix

provinces ont un TBS supérieur à 100% (exceptions: les provinces anglophones du Nord-Ouest (87.5%) et du Sud-ouest (92.8%); soulignons que les TBS des filles sont respectivement supérieurs de 1.2 et 6.1 points à ceux des garçons dans ces deux provinces). Pour les filles, quatre provinces sur dix ont un TBS supérieur à 100% (le Centre, le Littoral, l'Ouest et le Sud). Cependant, on peut mieux cerner les disparités. D'abord, pour l'ensemble du pays, le TBS se situe à 97.2 % pour les filles et 109 % pour les garçons, un écart de 11.8 points en faveur des garçons. Ce niveau n'a pas été atteint avant 1998 et 1990, ce qui traduit une remontée et une tendance à la hausse davantage pour les filles que pour les garçons. Car, le TBS des filles accumule un gain de 15.2 points entre 1998 (82%) et 2002 (97.2%), contrairement à celui des garçons qui est de 10 points. Chez les filles, il y a un écart positif de 68.1 points entre le TBS de l'Ouest (132.1%) et le TBS de l'Extrême-Nord (64%). Chez les garçons l'écart positif est de 48.5 points entre ceux du Nord (135%) et ceux du Nord Ouest (87.5%). Au total, quatre provinces (Centre, Littoral, Ouest et Sud) sur dix ont accompli l'accès universel à l'école pour les filles et pour les garçons. Dans quatre provinces (Nord-Ouest, Ouest, Sud, Sud-Ouest) le rapport de scolarisation est en faveur des filles. Ces quatre contextes montrent que la sous-scolarisation des filles peut être relative au Cameroun.

Tableau 7: TBS au primaire, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%)

Provinces	Ensemble	Garçons	Filles	Indice de parité filles/garçons
Adamaoua	96.7	108.8	83.6	0.77
Centre	124.3	128.3	120.3	0.94
Est	99.5	101.5	97.1	0.96
Extrême-Nord	83.5	102.4	64	0.62
Littoral	106.9	111.2	102.9	0.93
Nord	107.2	135.9	78.8	0.58
Nord-Ouest	88.1	87.5	88.7	1.01
Ouest	124.4	117.9	132.1	1.12
Sud	118.7	115.6	122.3	1.06
Sud-Ouest	95.7	92.8	98.9	1.07
<i>Ensemble</i>	<i>104.9</i>	<i>109</i>	<i>97.2</i>	<i>0.89</i>

Source: Banque mondiale, (2003c, p. 159).

Au tableau 8, on observe, de manière globale, des disparités entre les filles et garçons dès l'accès en première année du primaire (indice de parité: 0.92). Les filles ont moins de chances d'être scolarisées jusqu'au CM2 (indice de parité: 0.83). Dans quatre provinces, les écarts sont en faveur des filles à l'accès en première année du primaire: Est (17.9 points), Littoral (9.9), Sud (2) et Sud-ouest (1.4). Cette situation s'inverse par la suite. Dans certaines

provinces, les filles entrent massivement, mais très peu parviennent à terminer le cycle du primaire. C'est le cas à l'Est: sur 121.3% de filles qui entrent au primaire, 33.6 % seulement achèvent le cycle primaire. Dans le Sud 51.7 % des filles arrivent en CM2 sur 109.9 % au départ. Les garçons prennent le dessus au CM2. Les écarts se creusent en leur faveur à l'Est (25.7 points) comme au Sud (27.5 points). Dans le Littoral, l'écart est en faveur des filles de l'accès (9.9 points) jusqu'à l'achèvement (6.6), mais on y note une perte de 37.9 points entre l'accès et l'achèvement du cycle chez les filles (en comparaison de 34.6 points pour les garçons). Dans la province du Centre, l'écart de 1.7 point en faveur des garçons à l'accès s'est transformé en 2.6 points en faveur des filles à l'achèvement. Les taux d'achèvement du primaire sont forts pour les filles dans les provinces de l'Ouest 90.8% et du Sud-ouest 84.4% (écarts de 25.5 points à l'Ouest et de 21.9 points au Sud-ouest). La rétention des filles est meilleure que celle des garçons dans ces trois provinces: Centre (G=58.4; F=61.8), Ouest (G=58.4; F=82) et Sud-ouest (G=80.6; F=107).

Tableau 8: Accès, rétention et achèvement dans le cycle primaire, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%)

Provinces	Taux d'accès en 1 <sup>ère</sup> année du cycle				Taux d'achèvement du cycle				Taux transversal de rétention sur le cycle			
	Ens.	Garçons	Filles	F / G	Ens.	Garçons	Filles	F / G	Ens.	Garçons	Filles	F / G
Adamaoua	104.8	116.7	92.0	0.79	32.9	41.4	24.6	0.59	31.4	35.5	26.5	0.75
Centre	106.4	107.2	105.5	0.98	63.9	62.6	65.2	1.04	60	58.4	61.8	1.06
Est	111.2	103.4	121.3	1.17	44.8	59.3	33.6	0.57	40.3	57.3	27.7	0.48
Extrême-Nord	87.4	97.9	75.8	0.77	39.8	72.4	17	0.23	45.5	73.9	22.5	0.30
Littoral	103.9	99.3	109.2	1.10	67.9	64.7	71.3	1.10	65.3	65.1	65.3	1
Nord	90.5	108.7	73.5	0.68	51.8	76.5	28.3	0.37	57.3	70.3	38.5	0.55
Nord-Ouest	86.9	89.7	83.9	0.94	60.4	70.9	52.4	0.74	69.7	79.1	62.5	0.79
Ouest	111.3	111.9	110.7	0.99	76.	65.3	90.8	1.39	68.3	58.4	82	1.40
Sud	108.9	107.9	109.9	1.02	63.2	79.2	51.7	0.65	58.1	73.3	47.1	0.64
Sud-Ouest	78.2	77.5	78.9	1.02	71.6	62.5	84.4	1.35	91.6	80.6	107	1.33
Ens.	97.2	101	93	0.92	57.2	65.5	51.9	0.79	58.8	65.2	54.1	0.83

Source: Banque mondiale, (2003c, p. 160).

Pour le niveau secondaire, nous avons beaucoup de réserve à comparer les données de l'UNESCO (2004, 2002 et 1999) avec les données des statistiques scolaires pour le niveau secondaire, car nous ignorons s'il s'agit de tous les secondaires dont tous les cycles de 4 ans et de 3 ans et de tous les secteurs général, technique et professionnel. Soulignons que ces



analyses donnent plus les tendances de la situation scolaire des filles et des garçons et que toute généralisation serait fortuite.

Le taux national d'accès au secondaire pour les filles et les garçons est de 28% en 1990 et de 20% en 1998 (filles: 23% et 18%; garçons: 33% et 23%). En 2000, le taux national est de 32.7% pour l'ensemble des filles et des garçons: une hausse de 12.7% par rapport à 1998, et de 4.7 par rapport à 1990. En 2000, le taux d'accès des filles en première année du cycle est de 31% (garçons: 35.5%). Pour les filles, sur dix provinces, cinq ont un taux supérieur à 30% et quatre un taux inférieur à 20%. La province de l'Extrême-Nord se démarque avec 5.7%. Les taux les plus forts sont enregistrés dans le Centre (66.5%) et le Littoral (57.5%).

La transition du primaire au secondaire est en moyenne de 55% pour l'ensemble des filles et des garçons. Cependant, il existe des disparités très fortes d'une province à l'autre. Les taux de transition les plus faibles pour les filles et les garçons sont de 32% dans l'Extrême-Nord et de 29% à l'Est. Les provinces du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-ouest sont caractérisées par une transition inférieure à 50%. Les taux les plus forts sont de 87% dans le Littoral et 91% dans le Centre. Ces deux provinces cumulent un taux d'achèvement du primaire supérieur à la moyenne. Les disparités dans l'accès au secondaire selon le genre et selon la province de résidence, résultent des disparités dans l'achèvement du primaire. Les écarts entre les filles (56%) et les garçons (54%) se sont réduits par rapport à la dernière classe du primaire, du fait que la transition entre ces deux cycles d'études est favorable aux filles. Par contre, les disparités entre les provinces se sont accrues. Les provinces comme l'Est (44.8%) ou l'Extrême-Nord (39.8%) qui étaient en retard dans l'achèvement du primaire sont aussi caractérisées par une transition déficitaire (respectivement de 29% et 32%).

La rétention au premier cycle secondaire (73.7%) se situe à un meilleur niveau que dans le primaire (58.8%) pour l'ensemble. Cette rétention est un peu plus élevée pour les filles (75.9%) que pour les garçons (73.4%). Pourtant dans le primaire, la rétention est de 54.1 % pour les filles et 65.2 % pour les garçons. Au secondaire, les écarts entre les genres sont de 2.5 points (11.1 au primaire). Il faut noter qu'il y a un écart de 20.9 points entre les filles qui achèvent le primaire (51.9%) et celles qui accèdent en 1<sup>e</sup> année du secondaire (31%); chez les garçons, l'écart est de 30 points (65.5%-35.5%). Dans le Nord (53.2%) et le Sud-ouest (45.3%), la rétention dans le 1<sup>er</sup> cycle secondaire est spécialement faible pour l'ensemble et meilleure pour les filles

(59.1% et 48.1%) que pour les garçons (51.5% et 43.5%). En moyenne, les filles ont une meilleure rétention que les garçons. Toutefois, la situation est moins bonne pour les filles que pour les garçons dans l'Extrême-Nord (54.1% et 81.2%) et au Nord-Ouest (64.7% et 111.2%). Dans sept provinces, l'accès 1<sup>ère</sup> année du secondaire est en faveur des garçons. Dans trois provinces (Centre, Ouest et Sud-ouest), il est en faveur des filles. L'accès et l'achèvement en faveur des filles se maintiennent dans le Sud-ouest au primaire et au secondaire. L'achèvement se maintient en faveur des filles au primaire et au secondaire dans le Centre, le Littoral et l'Ouest. Dans l'Est, l'accès au primaire et l'achèvement au secondaire sont en faveur des filles.

Tableau 9: Accès, rétention et achèvement dans le premier cycle secondaire général, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%)

Provinces	Trans. prim./sec.				Accès en 1 <sup>ère</sup> an. du cycle				Achèvement du cycle				Rétention sur cycle			
	Ens	Gar	Fil.	F.G	Ens	Gar	Fil.	F.G	Ens	Gar	Fil.	F.G	Ens	Gar	Fil.	F.G
Adamaoua	62	57	67	1.16	20.5	23.8	16.4	0.69	18.8	22	14.9	0.68	91.6	92.4	91.2	0.99
Centre	91	83	1.0	1.2	58.	51.	66.	1.2	42.	40.	44.	1.1	72.	77.	67.	0.8
			2	3	4	9	5	8	5	5	7	0	7	9	2	6
Est	29	27	31	1.15	13.0	16.0	10.4	0.65	8.5	7.9	9.2	1.16	65.0	49.3	88.7	1.80
Extrême-Nord	32	27	34	1.26	12.8	19.2	5.7	0.30	9.1	15.6	3.1	0.20	71.3	81.2	54.1	0.67
Littoral	87	93	81	0.8	58.	60.	57.	0.9	45.	41.	48.	1.1	76.	69.	84.	1.2
				7	8	2	5	6	1	9	4	6	6	7	1	1
Nord	39	39	37	0.96	20.2	30.0	10.6	0.35	10.8	15.5	6.3	0.41	53.2	51.5	59.1	1.15
Nord-Ouest	46	43	49	1.14	27.9	30.7	25.9	0.84	22.5	34.2	16.7	0.49	80.7	111.2	64.7	0.58
Ouest	52	52	52	0.9	39.	34.	47.	1.3	30.	24	42.	1.7	76.	70.	89.	1.2
				9	8	1	1	8	6		3	6	9	4	7	7
Sud	64	70	61	0.87	40.6	55.8	31.7	0.57	41.9	48.3	35.6	0.74	103.2	86.6	112.2	1.30
Sud-ouest	49	52	45	0.86	35.3	32.8	38	1.16	16.0	14.2	18.3	1.29	45.3	43.5	48.1	1.11
Ens.	.55	.54	.56	1.0	32.	35.	31.	0.8	24.	26.	24	0.9	73.	73.	75.	1.0
				3	7	5	0	7	6	4		1	7	4	9	3

Source: Banque mondiale, (2003c, p. 162).

Le tableau 10 illustre la place des filles dans le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. La transition entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire général est de 56% pour l'ensemble, un gain de 1 point comparativement à celle du primaire et du premier cycle du secondaire. Entre les filles (53%) et les garçons (59%), l'écart est de 6 points en faveur des garçons. Dans quatre provinces, les taux de transition sont en faveur des filles (Adamaoua, Extrême-Nord, Nord et Nord-Ouest).

Trois provinces se caractérisent par des chances de transition spécialement faibles chez les filles: l'Est (37%), l'Ouest (36%) et le Sud-ouest (31%). Les taux d'accès en 1<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire vont de 2.1% dans l'Extrême-Nord à 27.2% dans le Centre, ce qui révèle une grande disparité. Le taux moyen est de 11.6%. L'unique province de l'Ouest où l'accès est en faveur des filles a un taux de 15.1%, ce qui est sensiblement supérieur à la moyenne de 3.5 points. Les écarts restent en faveur des garçons: dès l'accès, il est de 3.7 points, à l'achèvement, de 4.7 points et à la rétention, de 20.2 points. Le taux de rétention des filles connaît une chute de 21.6 points entre les deux cycles du secondaire. Il passe de 75.9% au premier cycle du secondaire à 54.3%, un taux de rétention égal à celui du niveau primaire (54.1%). Les filles ont du mal à se maintenir dans le système éducatif à ce niveau. Les taux d'achèvement et de rétention des filles, ne sont nuls parts meilleurs que ceux des garçons.

Tableau 10: Accès, rétention et achèvement dans le second cycle secondaire général, selon le genre et la province au Cameroun en 2002 (%)

Provinces	Trans. prim./sec.				Accès en 1 <sup>ère</sup> an. du cycle				Achèvement du cycle				Rétention sur cycle			
	Ens	Gar	Fil.	F. G	Ens	Gar	Fil.	F.G	Ens	Gar	Fil.	F.G	Ens	Gar	Fil.	F.G
	.	.		G	.	.			.	.			.	.		
Adamaoua	62	57	67	1.16	20.5	23.8	16.4	0.69	18.8	22	14.9	0.68	91.6	92.4	91.2	0.99
Centre	91	83	1.0	1.2	58.	51.	66.	1.2	42.	40.	44.	1.1	72.	77.	67.	0.8
			2	3			4	9			5	8			5	5
Est	29	27	31	1.15	13.0	16.0	10.4	0.65	8.5	7.9	9.2	1.16	65.0	49.3	88.7	1.80
Extrême- Nord	32	27	34	1.26	12.8	19.2	5.7	0.30	9.1	15.6	3.1	0.20	71.3	81.2	54.1	0.67
Littoral	87	93	81	0.8	58.	60.	57.	0.9	45.	41.	48.	1.1	76.	69.	84.	1.2
				7			8	2			5	6			1	9
Nord	39	39	37	0.96	20.2	30.0	10.6	0.35	10.8	15.5	6.3	0.41	53.2	51.5	59.1	1.15
Nord-Ouest	46	43	49	1.14	27.9	30.7	25.9	0.84	22.5	34.2	16.7	0.49	80.7	111.2	64.7	0.58
Ouest	52	52	52	0.9	39.	34.	47.	1.3	30.	24	42.	1.7	76.	70.	89.	1.2
				9			8	1			1	8			6	3
Sud	64	70	61	0.87	40.6	55.8	31.7	0.57	41.9	48.3	35.6	0.74	103.2	86.6	112.2	1.30
Sud-ouest	49	52	45	0.86	35.3	32.8	38	1.16	16.0	14.2	18.3	1.29	45.3	43.5	48.1	1.11
Ens.	.55	.54	.56	1.0	32.	35.	31.	0.8	24.	26.	24	0.9	73.	73.	75.	1.0
				3	7	5	0	7	6	4		1	7	4	9	3

Source: Banque mondiale, (2003c, p. 164).

Les statistiques sur l'éducation au Cameroun montrent de prime abord une situation quasi-idéale où le pourcentage de scolarisation dans le primaire avoisine les 100% de TBS. Les mêmes statistiques sont moins satisfaisantes dès que l'on se penche sur le pourcentage de

scolarisation dans le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et encore moins dans le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Quand on passe du taux d'accès au taux d'achèvement, on constate et on comprend très vite qu'un grand nombre de jeunes filles et garçons abandonnent l'école avant et au terme de la scolarité primaire.

À présent, à l'aide du tableau 11 et du graphique 4, nous comparons les statistiques sur les populations urbaines et rurales. D'entrée de jeu, les chiffres sont toujours plus bas dans les milieux ruraux et particulièrement pour les filles rurales. Les statistiques dont nous disposons ici montrent que les filles rurales pauvres sont nettement désavantagées, car 16.2% seulement accèdent au CM2. Ces données nous amènent à dire qu'il existe un lien, et dans le cas des filles, un lien étroit entre le contexte géographique, l'inégalité de revenu, le capital éducatif et le capital humain (World Bank, 2003; Stromquist, 1998b).

Tableau 11: Accès, rétention et achèvement dans l'enseignement primaire, selon le genre, le lieu de résidence et le niveau de vie de la famille au Cameroun en 2000

	Garçons				Filles			
% accès prim.	91,5				80,4			
% rétention cycle	59.2				49.8			
% accès au CM2	54.2				40			
	Garçons urbains		Garçons ruraux		Filles urbaines		Filles rurales	
% accès au prim.	96.3		88.7		90.6		74.3	
% rétention cycle	78.8		40.6		72.3		32.4	
% accès au CM2	75.9		36		65.5		24.1	
	Urbains Q345 *	Urbains Q12 **	Ruraux Q345 *	Ruraux Q12 **	Urbaines Q345 *	Urbaines Q12 **	Rurales Q345 *	Rurales Q12 **
% accès au prim.	96.9	88.6	95.5	84.2	92	74.3	88.8	66.6
% rétention cycle	80.2	61.7	53.6	31.4	74.1	53.1	44.8	24.4
% accès au CM2	77.7	54.7	51.2	26.5	68.2	39.5	39.8	16.2

Source: Banque mondiale, (2003c, p. 174).<sup>1</sup>

\* Correspond aux trois quintiles les plus riches de la population = 60 %.

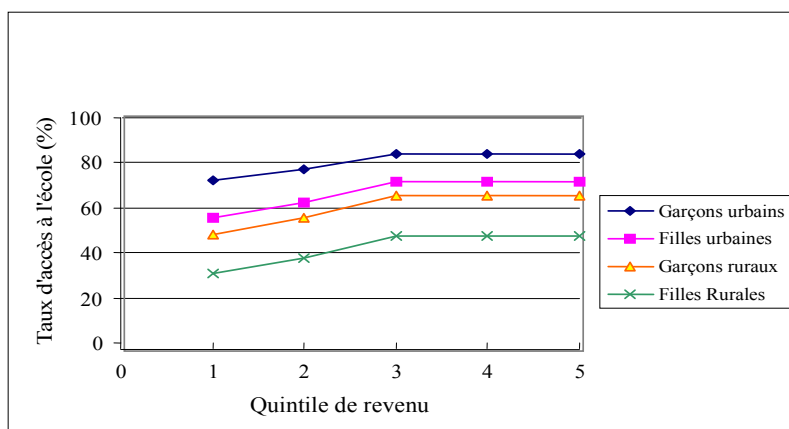
\*\* Correspond aux deux quintiles les plus pauvres de la population = 40 %.

<sup>1</sup>Le niveau de revenu n'est pas directement disponible dans l'enquête MICS; une estimation des quintiles de revenu a été établie sur la base des actifs possédés par le ménage et les conditions de vie déclarées dans l'enquête en utilisant une méthode factorielle.

Le graphique 4 permet de comparer l'accès à l'école selon le revenu, le genre et le lieu de résidence. Il illustre bien la structure rencontrée des inégalités. Elles ne sont pas visibles mais persistent dans le milieu urbain versus le milieu rural. Parmi les facteurs qui expliquent les différences observées dans la scolarisation des filles et des garçons, deux sont particulièrement importants: le sexe de l'élève et le fait d'habiter en zone rurale (Mingat, 2006, 2001; World Bank, 2003; Pilon, 1995). Ces inégalités persistent et limitent les chances d'accéder aux études primaires et de les compléter. Plus du tiers des enfants appartenant au 40% des familles les plus pauvres n'achèvent pas le cycle primaire, soit un taux d'échec deux fois plus élevé que celui des enfants des 60% de familles les plus riches. Au niveau de l'enseignement secondaire, ces inégalités se creusent davantage entre les enfants les plus pauvres et les autres.

L'accès, la rétention et l'achèvement à l'école sont diversifiés en zone rurale et en zone urbaine. Le problème de la rétention scolaire des filles reste critique. En réalité, les disparités territoriales rejoignent les disparités sociales dans les cas togolais et camerounais, bien que l'on ne puisse généraliser ce constat à toute l'Afrique subsaharienne sans tenir compte des variations contextuelles (Mingat & Ndem, 2008).

Graphique 4: Taux d'accès à l'école selon le revenu, le genre et le lieu de résidence dans les provinces du grand nord au Cameroun



Source: Banque mondiale, (2003c, p. 172).

Les taux bruts de scolarisation des filles ont grimpé dans le primaire (21 points) et le secondaire (7 points) au Togo entre 1990 et 1998. Ils sont restés plus ou moins stables,

cumulant un gain de (7) entre 1998 et 2002 (voir tableau 12). Les TBS sont en baisse au Cameroun entre 1990 et 1998 dans le primaire (11 points) et le secondaire (5 points). Ils remontent après 1999 et accusent un gain positif de (17 points) en 2002. Dans les deux contextes entre 1990, 1998, 2000, 2002 les écarts restent en faveur des garçons: et en montant dans les classes, les garçons conservent leur majorité. Ce n'est pas le diplôme de fin d'études primaires qui constitue le seuil souhaité autant pour les filles que pour les garçons. Mais, dans les deux pays, les taux d'achèvement dépassent à peine le 55% au primaire et le 30% au secondaire pour les filles. Ces deux phénomènes montrent que la rétention scolaire des garçons (65.2%) est toujours meilleure que celle des filles (54.1%) dans le cycle primaire et secondaire comme dans l'ensemble du système éducatif.

En ce qui concerne la scolarisation des filles au Togo et au Cameroun, nous assistons à l'émergence de trois sortes de problématiques aux niveaux individuel, social et institutionnel. La première part de l'accès des filles à l'école. La deuxième a trait à la rétention des filles, et elle se pose une fois que les filles ont eu la chance d'entrer dans une école. La troisième est liée aux contraintes de l'accès et aux impacts de la rétention sur l'achèvement: pour achever un cycle, il s'agit de combiner les modalités d'accès et le phénomène de rétention. Le problème de rétention est majeur lorsqu'on étudie la scolarisation des filles sous un angle national. Pour réussir un parcours scolaire, il interroge davantage les processus qu'exigent les environnements, les contextes culturels et familiaux, de même que la personnalité des participantes. C'est ainsi que dans cette thèse, nous cherchons à comprendre comment se fait la trajectoire de scolarisation d'une fille qui devient étudiante. Plus que comprendre, nous voulons analyser et interpréter le processus par lequel les filles acquièrent des habitudes de fréquentation scolaire post-secondaire afin de devenir étudiantes. Comment construisent-elles leur chemin vers l'université ? Comment apprivoisent-elles le système scolaire et quelles sont les étapes qu'elles franchissent? Comment franchissent-elles ces étapes? Quelle est la nature des liens, des représentations et des interactions avec les personnes qui jalonnent ce chemin? La partie qui suit est consacrée à la discussion de ces enjeux.

Tableau 12: Synthèse des effectifs scolaires au Togo et au Cameroun

Togo							Cameroun					
Année	Primaire			Secondaire			Primaire			Secondaire		
	E	F	G	E	F	G	E	F	G	E	F	G
1990	109	86	132	24	12	35	101	93	109	28	23	33
1998	124	107	141	33	19	47	90	82	99	20	18	23
98/99	132	114	150	34	19	48	88	43	96	27	24	29
99/00	123	108	138	36	22	51	90	83	97			
00/01	123	109	137				106	99	114			
01/02	124	112	136				107	99	115	33	29	36
Taux brut d'admission												
00/01	110	103	118				123	113	132			
01/02	110	104	117				107	99	115			
Effectifs scolarisés												
00/01	945103	44					2689052	46				
01/02	977534	45					2741627	46				
TBS CM2												
00/01							54	53	55			
01/02	83	66	99				56	55	58			
Secondaire, tous les programmes en TBS												
	Premier cycle			Second cycle			Premier cycle			Second cycle		
00/01							29	26	31	38	34	43
01/02	61	41	80									

Compilation UNESCO, 2004, 2002, 1999.

La plupart des données que nous utilisons dans ce tableau sont estimées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

## 1.2. Enjeux de la scolarisation des filles

La scolarisation des filles pose d'emblée des questions à propos des formes légitimes de rapport au savoir selon le sexe, le contexte familial, le contexte social et le niveau de revenu du ménage. Les facteurs socio-historique, socio-économique, géographique, culturel, économique et politique sont aussi interpellés. Ces questions sont envisagées sous un double point de vue. Une première partie de la recherche est consacrée à la description de la

scolarisation des filles. Dans le contexte mondial actuel, la problématique de la scolarisation des filles en Afrique en général et en Afrique subsaharienne en particulier est de plus en plus posée (Kane, 2004; UNESCO, 2004; Mapto Kengne, 2003, 1999). Ainsi, la problématique générale de cette thèse, qui sous-tend notre questionnement et notre recherche, tout en orientant nos analyses, est construite à partir de plusieurs sources. Dans la littérature, la notion de pays en développement est largement utilisée pour désigner les écarts qui existent entre les pays développés et les autres pays du monde (UNESCO, 2010, 1999). Les pays en développement sont situés en Afrique, en Amérique latine, en Asie, aux Caraïbes et en Europe de l'Est. Dans ces pays, les problèmes d'inégalités touchent plusieurs secteurs, tels l'agriculture, l'environnement, la santé et évidemment l'éducation et la formation (Banque mondiale, 2010, 2000; Banque mondiale, 2003a, 2003b, 2003c). En 1995, le PIB/PNB par habitant de ces pays varie entre 200\$ et 10000 US\$. Cependant, la majorité des pays ont un PIB de moins de 2000\$ US (Banque mondiale, 2010, 2000, 1997). Dans ces pays, la croissance économique est faible, les économies sont duales, avec une agriculture qui occupe 70% de la population active, un secteur moderne très peu développé et une industrie naissante présentant des rendements faibles (Filmer, 2000; Mingat & Suchaut, 2000).

Dans ces contextes en développement, la question de *la scolarisation des filles* est un phénomène, un problème, voire une question d'actualité (UNICEF, 2010; UNESCO, 2010 ; Glick & Sahn, 2010; Filmer & Schady, 2008; Glick, 2008; Mapto Kengne, 2004, 2003, 1999). C'est une expression que plusieurs institutions, acteurs sociaux et chercheurs utilisent pour explorer, décrire et comprendre les problèmes d'une scolarité contrastée, différenciée et déséquilibrée entre les sexes et souvent en faveur des garçons (Mingat, 2006; World Bank, 2003; UNESCO, 2002; Lange, 1998a, 1998b). Elle permet d'observer une absence de parité entre les sexes dans ces systèmes éducatifs (UNESCO, 2004 ; UNICEF, 1998; Pilon, 1996).

Le taux brut de scolarisation (TBS), qui est souvent l'indicateur utilisé, comptabilise tous les élèves quel que soit leur âge et quelle que soit la classe dans le niveau où ils sont inscrits. En 1997 dans les pays en développement, au niveau primaire, on observe des taux bruts de scolarisation (TBS) primaire de 95.4% pour les filles comparativement à 107.5% pour les garçons (une différence 12.1 points). Au niveau secondaire, les filles ont un TBS de 46.4% et les garçons de 56.6 % (une différence de 10.2 points). Au niveau post-secondaire, le TBS des filles n'est que de 8.6% (UNESCO, 1999). On estime qu'il y avait, à la fin de la dernière



décennie 1.13 garçons pour une fille au primaire, 1.23 au secondaire et 1.41 au post-secondaire.

L'Afrique subsaharienne a des taux bruts de scolarisation inférieurs à ceux de toutes les autres régions en voie de développement (Clairat, 2007). Elle cumule donc des faibles TBS et la sous-scolarisation des filles (Clairat, 2007; UNESCO, 2002, 1999; Lange, 1998; UNICEF, 1998; Pilon, 1996). C'est dans cette optique que *la scolarité des filles* présente un intérêt, car elle est devenue «une scolarisation sous conditions» (Lange, 1998a). On sait que les filles ont accès à l'école, que certaines réussissent, mais on n'a pas un portrait clair de la trajectoire de scolarisation de celles qui réalisent le projet d'étudier le plus loin possible. De plus, les filles qui étudient le plus loin possible peuvent poursuivre leurs études à l'étranger encouragé par leurs mères. Partir pour l'étranger représente à travers l'éducation, un avenir meilleur (Djachechi Monga, 2000). Ce sont des parcours encouragés, assistés, engagés et volontaires qui sont empreint d'un nouvel esprit de migration scolaire et académique. Ces déplacements montrent la place qu'occupent les chemins de la connaissance dans les représentations sociales des personnes et de leurs entourages.

À la lumière de cette problématique, la théorie du capital humain (Hajji-Hassani, 1996; Becker, 1993) et le concept de développement durable dans sa dimension socio-économique (Banque mondiale, 1995) affrontent les pratiques culturelles des communautés abordées dans une perspective ethnologique, sociologique et féministe (Lange, 1998a; Stromquist, 1998b, 1997b, 1990). La pensée économique et la théorie du capital humain, présentées en éducation par les organisations internationales comme la Banque mondiale, stipulent que l'éducation est un bien rentable. L'éducation est un investissement dont la valeur dépend des coûts et des bénéfices anticipés procurés par l'information, les attitudes et les représentations des personnes concernées et de leurs entourages. Le capital humain de ce fait est un ensemble de connaissances, de qualifications, de compétences et d'autres qualités acquises, apprises, construites et possédées par un individu en vue de s'épanouir dans un secteur d'activité économique. Les systèmes éducatifs qui instruisent, qualifient et produisent les personnes diplômés comptent moins de filles et de femmes. Le diplôme apporte de l'information sur les qualités intellectuelles et l'intelligence des personnes. Peu de femmes ont des diplômes secondaires et universitaires dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne (Stromquist, 1998b, 1997b, 1990; Monkam, Bilongo, Kamdeu & Gamini, 1993). Pourtant,

elles ont un rôle à jouer dans l'économie pour le développement. Quant au développement durable, il est un processus qui vise à répondre aux besoins des personnes de manière permanente (Banque mondiale, 2003a). Cependant, les stéréotypes habituels sur les qualités des filles et des femmes dans les pays en développement tentent d'exclure ces dernières du processus d'accumulation du capital humain. C'est ce qui explique que la scolarisation des filles soit le troisième objectif du millénaire que la Banque mondiale doit atteindre en 2015 et la cinquième priorité de l'UNICEF pour aider les filles à s'inscrire dans les écoles et à poursuivre leur scolarité afin d'améliorer la vie des enfants. Les travaux et les recherches empiriques se multiplient dans les pays en développement où le nombre de filles inscrites et réussissant à l'école est nettement inférieur à celui des garçons. Il s'agit d'une part, de savoir si les problèmes rencontrés par les filles renvoient à l'institution scolaire, aux familles ou aux filles elles-mêmes. Dans quelle mesure les économies duales déterminent-elles le rapport des filles à l'école? Existe-t-il un éclairage autre entre scolarisation des filles et pays en développement? Autrement dit, la scolarisation des filles serait-elle une question liée à la richesse des pays ou des ménages comme le laissent penser les écrits de la Banque mondiale (2003a), de l'UNESCO (2004), de Filmer (2000) et de Baudelot et Establet (1992).

Cette recension des écrits a pour objectif de faire une analyse plus ou moins critique des écrits et des recherches dans le domaine de la scolarisation des filles en général. Sur un tout autre plan, elle vise à comparer et à comprendre l'évolution de la scolarisation des filles dans les pays en développement, en Afrique subsaharienne et particulièrement au Togo et au Cameroun. À travers les écrits, nous présentons la situation des filles et l'évolution des taux bruts de scolarisation aux trois niveaux du système éducatif. Le niveau primaire comprend 6 années de scolarité, le niveau secondaire 7 années et le niveau supérieur au moins 5 années.

Nous comparons la scolarisation en fonction de ces trois niveaux dans l'intervalle des années 1970-1997 pour l'ensemble des pays en développement. Puis, nous observons en 1990 et en 1998 l'évolution du primaire et du secondaire pour certains pays de l'Afrique subsaharienne. Ensuite, nous analysons les facteurs qui influent sur le développement de l'école des filles dans les pays dits en voie de développement et en Afrique subsaharienne.

Tout le monde accrédite l'idée que la scolarisation serait un droit autant pour les filles que pour les garçons (Pilon, Martin & Carry, 2010; World Bank, 2003; Makhubu, 1998;

Antonioli, 1993). L'amélioration de la scolarisation des filles s'inscrit dans cette optique pour atteindre les objectifs de «L'éducation pour tous (EPT)», comme cela a été déclaré à la Conférence de Jomtien de 1990 et renouvelé au forum de Dakar en avril 2000. Cette scolarisation est un pas vers l'égalité, l'équité et la parité entre les sexes (Stromquist, 1998a, 1998b, 1997a, 1997b; UNICEF, 1998). L'égalité comme valeur est encouragée, afin que l'éducation et l'école ne deviennent une barrière de genre (Banque mondiale 2003a, Rihani, Kays & Psaki, 2006). Elle est encouragée par les agents de mutation et de déconstruction sociales tels que: les organismes internationaux, les organisations non gouvernementales et les associations féministes qui s'emploient à dénoncer l'exclusion des filles et des femmes et à décrier «la domination masculine» (Bourdieu, 1998) dans les statuts et les rôles sociaux (FAWE, 2001; Maundeni, 1999; Yana, 1997).

Pour les féministes, il s'agit d'un problème de rapports sociaux de genre qui s'articule à une perspective culturelle (Locoh, 2007; Rihani, Kays & Psaki, 2006). Le genre est marqué d'identité subjective construite à partir des expériences, des valeurs culturelles et des structures sociales. Il est le fruit d'un processus familial, social, historique, économique et politique. Le genre est aussi inscrit dans un processus discursif, voire langagier, construit dans un contexte culturel (Demazière & Dubar, 2004).

Des recherches sur la scolarisation des filles dans les pays en développement ont été conduites selon plusieurs points de vue disciplinaires. On peut citer: les sciences de l'éducation (Kaboré-Paré, 1996), l'économie de la population (Filmer, 2000), l'économie de l'éducation (Mingat & Suchaut, 2000), la psychosociologie (Tchombé, 1994), la sociologie et l'anthropologie (Bonini, 1998; Marcoux, 1998; Ouédraogo, 1998; Proteau, 1998; Lockheed, Fuller & Nyirongo, 1989), la démographie (Zoungrana, Tokindang, Marcoux & Konaté, 1998; Pilon, 1996, 1995). Dans la perspective démographique et de la santé des populations, les démographes abordent et explorent en même temps d'autres phénomènes qui relèvent de la santé et du développement en lien avec l'éducation (Sidze & Kuate-Defo, 2007; Kuate Defo, 1998). Pour un géographe de l'éducation, il est question de développement endogène (Clairat, 2007). Les résultats de ces recherches orientent les politiques en matière d'égalité et d'équité dans les systèmes éducatifs de ces pays (Assié-Lumumba, 2000, 1994; Banque mondiale, 1995; Mingat & Suchaut, 2000; Stromquist, 1997a; UNICEF, 2010, 1998; UNESCO, 2010, 2008).

Deux enjeux majeurs traversent ces écrits. Le premier est humaniste et épistémologique: il concerne la nouvelle importance que revêt l'éducation et la scolarisation des filles dans les sociétés africaines en mutation (Grant & Hallman, 2008; Rihani, Kays & Psaki, 2006; Gregson, Waddel & Chandiwana, 2001; Assié-Lumumba, 2000, 1997) et la nécessité d'offrir un accès précoce au système d'éducation aux filles et de les y maintenir (Mingat, Ramahatra Rakotomalala & LeDoux, 2010; Birger & Craissati, 2009; Mingat & Ndem, 2008; Glick, 2008; Diallo, 2001; Maïga, 2001a, 2001b). Le second est d'ordre social: la scolarisation des filles répond au souci de concilier dans le cadre de la réduction de la pauvreté et du développement durable des pays, un meilleur ajustement aux besoins de l'économie (Banque mondiale, 2010; Lange, 2002; Filmer, 2000; Palmer, 1991; Smock, 1981), de l'éducation, de la formation et de l'efficacité sociale (Stromquist, 1998b). Une garantie d'égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons légitime le principe d'équité qui est au cœur de toutes les actions des organismes internationaux, à l'instar de la Banque mondiale et de l'UNICEF (Banque mondiale, 2003a, 2003b, 2003c; World Bank, 2003; UNESCO, 2010, 2008; Filmer, 2000; UNICEF, 2010, 1998; Banque mondiale, 1997, 1995).

Pour certains, la scolarisation des filles semble s'inscrire dans un processus d'indépendance, de promotion et d'émancipation (Tembon & Fort, 2008; Massamba, 1996; Assié-Lumumba, 1994; Deblé, 1980). Pour les féministes, il s'agit de libérer les filles et les femmes du joug de la domination. L'enjeu de la scolarisation des filles pour les pays en développement dépasse les limites des différentes problématiques recensées dans la littérature ci-dessous. En mettant en perspective une éducation au service du développement, la scolarisation des filles est investie d'une finalité lourde et noble: contribuer à faire accéder les pays en développement, et l'Afrique subsaharienne, en particulier à la modernité.

Les recherches autour de la scolarisation des filles peuvent être séparées en deux catégories :

- 1- Celles qui identifient pourquoi la scolarisation des filles est nécessaire compte tenu de l'ampleur de ses impacts économique et social dans la société.
- 2- Celles qui identifient les raisons, les facteurs et les causes pour lesquels la scolarisation des filles est en retard dans de nombreux pays à faible revenu, et notamment les pays africains au sud du Sahara et au Cameroun précisément (Monkam, Bilongo, Kamdeu et Gamini, 1993).

Tout en traitant de ces questions, soulignons d'abord pourquoi la question de la sous-scolarisation relative des filles est socialement légitime.

Dans tous les pays, la scolarisation de la jeunesse constitue une activité de nature économique et sociale essentielle pour préparer les jeunes générations à devenir des citoyens responsables (UNESCO, 1995a). Dans le contexte des pays africains, l'éducation est un des instruments pour réduire la pauvreté et favoriser la croissance économique (Banque mondiale, 2010, 2000; Tembon & Fort, 2008). Par ailleurs, l'éducation constitue aussi un fondement essentiel pour le développement d'un contexte démocratique favorable à la paix (UNESCO, 1995a). Enfin, la globalisation de l'économie est une chance potentielle pour les économies duales des pays à faibles revenus. Dans cette perspective, le rôle du savoir et de l'école des filles est essentiel pour tous par ses effets et ses impacts (Ilon, 1998; Assié-Lumumba, 1997; Kearney, 1997; UNESCO, 1993).

Les arguments en faveur d'un développement global de la scolarisation, de l'enseignement de base en particulier, sont très nombreux et il existe une littérature abondante à ce sujet (Banque mondiale, 1995; UNESCO, 1995b; ABEL, 1991). Cette littérature concerne en premier lieu des approches économiques. Au niveau macroéconomique, elle montre le rôle que l'éducation joue sur la croissance économique de chaque pays (Hanushek & Kimko, 2000). Dans les analyses comparatives internationales, elle montre les performances de plusieurs pays selon les stratégies qu'ils ont suivies en matière scolaire (Mingat & Suchaut, 2000; Barro, 1999b). Elle concerne aussi le niveau micro-économique, sur la base de la mesure des taux de rendement de l'éducation. Psacharopoulos & Patrinos (2002) identifient un taux de rendement moyen de 27% dans les pays à faibles revenus pour les investissements consentis dans l'enseignement primaire.

Jarousse & Mingat (1992) mesurent l'influence de l'éducation sur la productivité du travail dans le secteur informel et concluent que le salaire, les gains et les rendements croissent avec le niveau d'étude. Lau, Jamison & Louat (1991) et Rosenzweig (1995) observent un meilleur rendement dans le secteur agricole. La littérature identifie, en outre, l'influence de l'éducation dans des domaines très divers hors du champ traditionnel de l'économie comme la santé. Les travaux de Barro (1999a) présentent des observations faites pendant trente-cinq ans sur une centaine de pays. Le développement de la démocratie serait en lien avec le développement de

l'enseignement primaire et la réduction des disparités entre garçons et filles dans l'enseignement.

Les travaux de Godoy & Contreras (2001) présentent la contribution de l'enseignement primaire à une meilleure gestion de la forêt tropicale en Bolivie. Dans un registre différent, Gregson, Waddel & Chandiwana (2001) montrent l'influence positive de l'éducation en matière de prévention du SIDA dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. En clair, la scolarisation des filles est en relation avec plusieurs indices positifs dans les pays en développement (Aguilar-Retamal, 1996).

Tous ces arguments valent à priori de façon homogène pour les garçons comme pour les filles. Il existe toutefois des éléments factuels qui les renforcent lorsqu'il s'agit des jeunes filles. L'essentiel concerne les effets de la scolarisation des filles dans les domaines de la population, de la nutrition, de la santé, de la mortalité infantile, de l'espérance de vie (Sagna, 2006; Ngnié-Teta, 2005; Opheim, 2000; Kuate-Defo, 1998; Sutherland & Cammish, 1997; King & Hill, 1993; Mbuh, 1992) et de l'éducation des enfants (Marcoux, 1998, 1995). Une étude comparative internationale de Smith & Haddad (2000) explique que plus de 40% des gains réalisés en matière de nutrition au cours des vingt dernières années résulteraient des progrès dans l'éducation des mères. Il a été montré qu'une femme instruite a moins d'enfants (Banque mondiale, 2000; Mbuh, 1992). Par ailleurs, les études précisent que les enfants de moins de 3 ans ont 50% de chances d'être vaccinés lorsque leur mère a une éducation primaire complétée.

Dans une direction comparable, une analyse de l'enquête démographique et de santé conduite en 1999 en Guinée (Banque mondiale, 2002) indique que la mortalité infantile était de 112 pour 1000 lorsque la mère n'avait pas fréquenté l'école alors qu'elle était de 78 pour 1000 si la mère avait une scolarité primaire complète et 61 pour 1000 avec une scolarité secondaire. Concernant de façon plus spécifique la population, la Banque mondiale (2002) confirme qu'une année supplémentaire de scolarisation des femmes est associée à une réduction du taux de fertilité de 0.23 naissance. Autrement dit, les bénéfices de l'éducation des filles s'accumulent d'une génération à l'autre. C'est également pour toutes ces raisons que Summers (1994) soutient que les seuls effets et impacts sur la santé et la population suffisent à justifier les investissements éducatifs pour la scolarisation des filles.

Dans les pays en développement, se doter d'un établissement d'enseignement pour la population est une opportunité considérable pour le progrès de la scolarisation. Cependant, cela opère une discrimination entre les filles et les garçons lorsque les populations ne sont pas préparées, notamment dans les ménages pauvres. De ce fait, les bénéficiaires de l'école approfondissent les inégalités et les différences entre les sexes (Banque mondiale, 2003a, 2003b; World Bank, 2003).

Trois questions principales traversent les travaux sur la scolarisation des filles dans les pays en développement:

- a) Pourquoi les filles ne vont-elles pas à l'école en proportion égale à celle des garçons (De Grauwe, 1995)?
- b) Quelles sont les caractéristiques de ces filles qui ne fréquentent pas l'école et quels sont les contextes dans lesquels les filles apparaissent désavantagées?
- c) Comment les disparités de scolarisation entre filles et garçons s'inscrivent-elles au sein des disparités générales existant dans les systèmes éducatifs des pays en développement (selon le milieu géographique, le niveau de revenu des parents, les caractéristiques de l'offre scolaire, etc.).

Deblé (1980) cherche à savoir: «Une fois franchi le premier obstacle que constitue l'inscription à l'école, qu'advient-il des filles dans l'enseignement?». Pour l'UNESCO (1995 :77), les disparités observées suscitent une série d'interrogations :

*Les filles ont-elles des chances égales d'apprendre les mêmes choses, d'étudier les mêmes sujets et les mêmes disciplines que les garçons? Les contrôles et les examens sont-ils équitables à l'égard des filles? Les pratiques pédagogiques sont-elles efficaces pour les deux sexes? (p. 20) [...] le problème principal réside-t-il dans l'abandon précoce des études scolaires? Ou dans la réticence des parents à envoyer leurs filles à l'école?*

King & Hill (1993) cherchent à savoir pourquoi les filles sont plus absentes des écoles que les garçons? Pourquoi les disparités de genre sont si persistantes en éducation? Les coûts et les bénéfices influent-ils différemment sur l'école des filles et des garçons? Si l'éducation est un droit (article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, UNESCO 1948), pour Rwenge Mburano (1996:1) on est en droit de se demander: «Pourquoi les filles sont-elles sous-scolarisées au Cameroun?» et Pilon (1995:697) d'écrire, dans le contexte du Togo «la

sous-scolarisation des filles s'observe partout». Au delà de la théorie sur la culture, comment comprendre autrement cette disparité ?

Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, les mêmes questions sont posées sur l'identification des facteurs et des déterminants de la scolarisation en Afrique subsaharienne et particulièrement de la scolarisation des filles (Mingat, Ramahatra Rakotomalala & LeDoux, 2010; Mingat & Ndem, 2008; Mingat, 2006; Diallo, 2004; World Bank, 2003; Diallo, 2001; Lange, 1998; Pilon, 1997, 1996, 1995; Cammish, 1994; Abraha, 1991). Rwenge Mburano (1996:53) se demande pourquoi les filles sont sous-scolarisées au Cameroun? Sa question de recherche spécifique est: «Quels sont les facteurs à la base du faible accès des filles à l'éducation, en particulier au Cameroun?». Afsata Kaboré-Paré (1996) veut connaître les déterminants de la performance scolaire des filles au primaire à Ouagadougou au Burkina Faso. Parlant également des filles au Mali, Diallo (2001:38) veut savoir si «les persistantes diffèrent des décrocheuses?». Dans le cas de l'Éthiopie, ce sont les facteurs qui entravent les performances scolaires des filles qui retiennent l'attention d'Abraha (1991).

Les questions sur la scolarisation des filles dans les pays en développement ne s'inscrivent pas toujours dans une démarche scientifique. Avant de formuler de nouvelles questions et d'envisager un cadre d'analyse, nous avons examiné les questions et certains résultats de recherche. La scolarisation des filles est loin de se limiter aux discours, aux déclarations et aux conférences. Les fonctions de sensibilisation et de stratégies pour le développement qu'elles définissent font de ces enjeux une affaire de choix de société. Les pays ne peuvent ignorer les effets positifs et les impacts considérables sur la santé, l'économie et la politique. Car ces secteurs ont besoin de ressources et précisément de ressources humaines pour renforcer leur capacité et mettre en place de nouvelles logiques d'action pour faire évoluer le développement de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne.

Dans cette perspective, il est nécessaire de connaître les difficultés que les filles rencontrent, les facteurs associés à leur sous-scolarisation et aux disparités entre filles et garçons (Clairat, 2007). Lange (1998a:250) est perplexe et «la question reste posée de savoir quels sont les effets culturels, sociaux, économiques et politiques du développement de la scolarisation des filles». Cette question soulève des inégalités tant au niveau des pays en développement qu'au niveau de l'Afrique subsaharienne. Pour y répondre, certains chercheurs ont adopté



l'approche comparative afin d'analyser et interpréter les données statistiques dans l'espace et dans le temps (Lange, 1998a; Mingat & Suchaut, 2000; Smock, 1981). D'autres, comme Piron & Ringtounda (1993) ont fait une étude sur les parcours d'étudiantes sahéliennes au Québec (Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal) et cherchaient à savoir: Qui sont ces étudiantes? Quel chemin ont-elles parcouru depuis l'école primaire dans leur enfance? Que retirent-elles de ce parcours? C'est l'expérience racontée, des filles, des femmes et des étudiantes; qui fait l'objet des témoignages. Cette recherche traite à un autre degré la problématique dans laquelle nous nous inscrivons. Elle n'analyse pas de manière approfondie les propos des actrices. Cependant, elle nous indique que les étudiantes sont titulaires du BEPC et du baccalauréat avant leur accès à l'université. Les étudiantes poursuivent des études jusqu'à l'université pour avoir un emploi et être indépendante, particulièrement sur le plan financier. Dans cette logique, le savoir occidental est et devient important pour atteindre ces deux objectifs de vie afin de leur permettre d'accomplir leur mission. Pour ces filles, vouloir aller à l'université, c'est d'abord être motivée, être forte, avoir la volonté, affronter les difficultés et parfois la souffrance (Mazzocchetti, 2009). Dans ce contexte, certains facteurs déterminent l'accès à l'éducation et au parcours: la famille, l'origine rurale-urbaine, la situation financière de la famille et les relations des filles avec leurs parents. Le niveau de l'éducation est lui-même une fonction de plusieurs autres facteurs socioculturels, économiques et politiques. Les facteurs qui entravent la scolarisation des filles dans les pays en développement se posent en termes de facteurs d'offre et de facteurs de demande de scolarisation. Dans cette optique, abordons les recherches de nature explicative qui ont comme objet la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne. Il est utile de rechercher une grille de lecture susceptible d'ordonner quelque peu les travaux existants pour contribuer à clarifier le paysage global. Les filles ont moins accès à l'école, elles ne restent pas jusqu'à la fin du cycle ou encore, elles ne continuent pas leurs études.

Les facteurs de l'offre et les facteurs de la demande en éducation supposent que la scolarisation se matérialise à travers deux pôles. Le premier pôle est celui de l'existence d'une offre scolaire de nature institutionnelle. Le deuxième pôle est celui d'une demande scolaire qui a un fondement individuel, familial et social. En clair, la scolarisation se réalise par la conjugaison d'une offre scolaire et d'une demande scolaire. Cette observation faite, considérons deux catégories qui distinguent, d'un côté, les problèmes relatifs à l'offre et, de l'autre, les problèmes attachés à la demande familiale.

L'inégale distribution sociale de l'éducation a amené plusieurs auteurs à s'interroger sur l'environnement social et la structure sociale comme source du problème. L'importance de la famille comme déterminant de la scolarisation des enfants et des filles en particulier est solidement établie, notamment en ce qui concerne la scolarisation de la mère. La famille est l'une des principales institutions sociales autour de laquelle s'organise la vie scolaire. Elle reste un acteur central dans la satisfaction des besoins scolaires des enfants. Dans cet horizon, la reconnaissance du rôle de la famille fait d'elle une ressource importante dans le déploiement de la trajectoire scolaire des enfants.

En Afrique subsaharienne, c'est un système complexe de ressources qui affecte l'expérience scolaire des élèves entre autres dans les conditions de vie de la famille (niveau socioéconomique, structure familiale), environnement extra familial (perte d'un parent) et les obligations familiales et extra-familiales (cumul et conflits de rôle). La famille est aussi un lieu de soutien social où se construisent les ressources personnelles (estime de soi) permettant de persévérer dans les études. L'insuffisance des revenus serait une des principales sources de non persévérance (Mingat, 2006; Shapiro & Tambashe, 2001). On note dans les entretiens l'influence positive du mariage au niveau supérieur alors qu'au niveau inférieur l'impact est négatif.

Au niveau de l'offre de scolarisation, les facteurs plus globaux, tels que les facteurs politiques et institutionnels des pays et des organisations internationales, jouent un rôle notable. L'UNESCO et l'UNICEF, mais aussi la Banque mondiale, retiennent dans la majorité de leurs publications, les restrictions budgétaires, souvent liées aux programmes d'ajustement structurels (PAS) imposés à la majorité des pays africains à partir des années 1980. Les politiques d'ajustement structurel ont généré la crise de l'éducation dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne (Lange & Yaro, 2003; Proteau, 1998; Courade & Alary, 1994). Ces facteurs sont considérés non pas comme des facteurs déterminants, mais plutôt comme des facteurs de risque qui deviennent limitatifs dans la stratégie des actrices. Alors que diminuent les budgets de l'éducation en Afrique subsaharienne, ces facteurs de risque accentuent la discrimination des filles. Dans le contexte des PAS, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu des institutions scolaires faibles et modestes. Des institutions scolaires qui possèdent déjà des failles dans diverses dimensions. En clair, un contexte de PAS est un contexte

bloqué, risqué et de crise pour l'éducation en Afrique subsaharienne (Mingat & Suchaut, 2000; Mbaïosso, 1990).

Dans la dimension physique de l'offre scolaire, il y a plusieurs cas de figure. Soit, il n'existe pas d'école dans certains lieux, ce qui nuit évidemment à l'accès à la scolarisation. Soit, il existe une école qui n'offre pas la possibilité de poursuivre jusqu'à la fin du cycle d'études (cycle incomplet). Cette situation nuit à son tour à la rétention et à la persévérance scolaire. Ces deux aspects sont importants dans nombre de pays africains et ils concernent principalement les zones rurales (Courade & Alary, 1994). Ces contraintes de nature physique s'appliquent aux différentes catégories de populations (garçons et filles; riches et pauvres; citadins et ruraux) confrontées à la scolarisation. Toutefois, les conséquences de ces situations ne sont pas identiques sur les différents groupes de population.

Ainsi, les contraintes d'offre mentionnées sont contournées par les stratégies des familles et ces stratégies de famille ne s'appliquent pas de façon homogène pour chacun des deux sexes (Traore, 1983; Lange & Martin, 1995; Martin, 1980). Il faut considérer que s'il n'y a pas d'école dans le village, il en existe toujours une à une certaine distance. De même, si l'école n'offre pas localement tout le cycle de formation, il existe des possibilités de poursuivre la scolarité, soit en se déplaçant, soit en allant fréquenter une école dans un autre village, soit en envoyant certains enfants chez des parents résidant en ville ou ailleurs.

Les disparités sont réduites entre les filles et les garçons lorsque l'école est située dans le village. On observe dans les villages, et quelquefois ailleurs, que face à un cycle scolaire incomplet ce sont les garçons qui ont le privilège d'être envoyés, déplacés ou d'être placés en ville ou ailleurs chez des parents pour avoir une chance de poursuivre leurs études (Pilon, 2005, 1997, 1996, 1995; Sedel, 1999; Courade et Alary, 1994). On comprend dès lors que le déplacement fait partie des stratégies familiales pour favoriser la scolarisation des enfants et en particulier des garçons.

Les facteurs de l'offre et les facteurs de la demande ne sont pas toujours en accord. Ils nous situent parfois dans une configuration où l'école est physiquement présente et se trouve à une distance raisonnable des populations. Dans cette configuration, les populations et les familles ont le choix d'envoyer ou de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Elles peuvent aussi

choisir d'envoyer les enfants pour quelques années sans attendre qu'ils terminent la fin du cycle primaire avant de les retirer. Cela signifie que la construction de salles de classe, la formation des enseignants et l'élaboration des programmes scolaires ne sont pas toujours adéquates et suffisantes pour assurer la scolarisation effective pour tous les élèves en tous lieux (Mingat & Ndem, 2008; Bernard, 2007; Mingat, 2006, 2001).

Dans de nombreux pays africains, on constate l'inadéquation de l'école aux besoins de son contexte. Il existe des chiffres qui manifestent à la fois une certaine faillite des politiques éducatives en matière d'offre scolaire. En ce qui nous concerne, l'importance de la demande scolaire dans l'explication de la scolarisation en général et des disparités entre filles et garçons en particulier est relative aux caractéristiques du service demandé, c'est-à-dire du type d'école et des programmes. De même, les caractéristiques de l'école doivent dépendre des caractéristiques économiques, sociales et culturelles spécifiques des populations et des familles. Dans cette optique, l'analyse de l'interaction de l'offre et de la demande est incontournable.

On parle souvent du concept d'«école» comme si ses caractéristiques étaient homogènes ou sans importance (Baux, 2007; Clairat, 2007; Banque mondiale, 2003b, 2003c). La notion d'école et plus précisément d'école primaire peut en fait renvoyer à des réalités très différentes d'un contexte à l'autre, aussi petite ou aussi grande soit l'école. Ces différences ont des conséquences cruciales qui n'assurent pas la congruence entre les souhaits des familles vis-à-vis de l'enseignement de leurs enfants et le sexe de leurs enfants (Baux, 2007). De façon générale, pour les garçons comme pour les filles, les recherches de Mbaïosso (1990) et de Sedel (1999) montrent que les contenus de programme sont souvent perçus comme trop peu associés aux contextes culturels locaux, trop formels, insuffisamment orientés vers la résolution de problèmes et les questions ayant une signification concrète pour les familles. Deux aspects sont considérés. Le premier concerne la tension inévitable entre la tradition et la modernité (Diallo, 2004; Diallo, 2001; Assié-Lumumba, 1994; Cammish, 1994; Mbaïosso, 1990). La tradition est importante parce que les familles désirent se reconnaître dans l'école à laquelle leurs enfants sont scolarisés. La modernité, car il ne s'agit pas pour l'école de se contenter de reproduire les conditions courantes des parents. L'école, dans un monde qui s'oriente vers la globalisation, a en effet pour mission d'aider la nouvelle génération à progresser.

Le second aspect concerne les approches et les exemples pris pour transmettre les connaissances. Les méthodes utilisées sont souvent de type déductif en se fondant sur l'apprentissage par cœur et en utilisant des exemples qui ont peu de sens pour les populations concernées. Ce n'est que récemment que des approches plus inductives et le ciblage des compétences sont mis en avant. Autrement dit, les possibilités d'ajuster certains éléments du programme en fonction des intérêts des communautés et de ce qui est considéré comme important par elles en termes de contenus de formation pour les garçons et les filles sont limitées (Ouédraogo, 1998; Massamba, 1996; Mbaïosso, 1990).

Au-delà des contenus, le calendrier scolaire sur l'année ainsi que les horaires d'enseignement sur la journée et la semaine apparaissent également rigides et peu adaptés aux contraintes de temps qui s'imposent aux communautés et à leurs enfants. Le calendrier scolaire peut ainsi ne pas être en phase avec les travaux champêtres. Il n'est pas rare que l'école fonctionne à contretemps, lorsqu'on a besoin de la main-d'œuvre enfantine. Cet aspect semble toucher les deux sexes et peut-être davantage les garçons (Mingat, Barbara, Rakotomalala, 2003; World Bank, 2003). Par contre, les horaires d'enseignement sur la semaine, et surtout la journée, peuvent avoir des conséquences négatives sur la scolarisation des filles: par exemple, lorsque l'école commence à une heure où les filles sont occupées à aller chercher de l'eau ou à d'autres travaux (Marcoux, 1998).

L'offre scolaire est inégalement accueillante pour les filles et les garçons. Au moins trois éléments sont cités dans la littérature. L'élément le plus évident est le harcèlement sexuel dont sont victimes les filles dans le contexte scolaire, notamment lorsqu'elles approchent l'âge de la puberté (Sedel, 1999; Stromquist, 1997b; Sikounmo, 1992). Dans le contexte universitaire, des mesures sont prises pour protéger les filles contre le harcèlement des enseignants (Makhubu, 1998). Notons que nous avons lu à plusieurs reprises dans des journaux locaux des articles sur la sensibilisation à la scolarisation des filles et au problème du harcèlement. Il est difficile de connaître l'ampleur du phénomène, mais sa fréquence est suffisante pour freiner la demande familiale pour la scolarisation des filles. Visiblement, les enseignants représentent une difficulté pour certaines filles. Dans cette veine, une observation sur la base de comparaisons internationales montre que la rétention des filles en cours d'études primaires est meilleure lorsque l'enseignant est de sexe féminin. La présence d'une enseignante donne confiance aux parents pour leurs filles (Englander, 2007; Mapto Kengne & Mingat, 2002). La

littérature souligne aussi que la disponibilité de latrines séparées dans l'espace scolaire pour les garçons et les filles a un effet positif sur la fréquentation scolaire des filles (Deblé, 1980).

Certaines caractéristiques de l'école ont une incidence négative sur la scolarisation, et cette influence peut se révéler forte chez les enfants pour lesquels la demande de scolarisation est faible (Birger & Craissati, 2009, Mingat, 2001), les filles plutôt que les garçons, les enfants de milieu rural plutôt que les enfants de milieu urbain, les enfants de familles pauvres plutôt que les enfants de familles riches (Diallo, 2004; Hajji-Hassani, 1996). Cette observation se fait dans les deux situations. La première situation est associée aux frais imposés aux élèves (Courade & Alary, 1994; Korgho, 1990; Lahaye, 1989). Cette mesure a des effets négatifs sur la scolarisation, et son impact a tendance à être plus intense pour les groupes ci-dessus mentionnés. Inversement, on observe qu'une suppression de frais de scolarité engendre une hausse de scolarisation (Birger & Craissati, 2009), particulièrement chez les filles (Mingat, Barbara, Rakotomalala, 2003).

La seconde situation résulte d'une interaction entre les redoublements de classe et les abandons scolaires. Les redoublements sont fréquents en Afrique subsaharienne et il existe une relation positive entre la fréquence des redoublements et celle des abandons précoces en cours de cycle primaire (Mbekou, 1999). En effet, un point de redoublement en plus implique en moyenne 0.8 point d'abandon en plus (UNESCO, 2002; Mingat & Suchaut, 2000).

Devant cette situation, il semble que les parents font une sorte de bilan entre les avantages et les inconvénients de la scolarisation, c'est-à-dire les apprentissages des enfants et les perspectives d'une vie meilleure et les coûts qu'ils doivent supporter. Si l'enfant doit redoubler une ou plusieurs fois, les parents, souvent analphabètes ou agriculteurs, concluent que l'enfant ne réussit pas, qu'il n'est pas doué pour les études et, par conséquent, que les avantages attendus de la scolarisation ne se matérialiseront pas (Sedel, 1999; Courade & Alary, 1994; Tsafack, 1980).

Le bilan perceptif entre les inconvénients (redoublement et augmentation des coûts pour les familles et l'État) et les avantages devient alors moins favorable à l'école. Si, la famille a une demande forte de scolarisation, pour ses enfants et davantage pour ses garçons (parents éduqués, aisés), l'enfant va redoubler et aura un répétiteur pour l'aider. Cependant, si la

demande n'est pas forte, et ce surtout pour les filles (parents analphabètes, pauvres), alors le redoublement sera souvent le signal de l'arrêt des études et du retour à la maison pour les travaux domestiques. Si cette hypothèse est pertinente; on observe que l'impact du redoublement scolaire sur les abandons, est plus intense pour les filles que pour les garçons (Glick & Sahn, 2010; Banque mondiale, 2003b, 2003c; Mingat, 2006, 2001; Mlama, 1998; Tsafak, 1980). En réalité, l'impact moyen du redoublement est de 0.81 d'abandon. Cet impact est de 0.55 pour les garçons et de 1.05 pour les filles.

Parmi les facteurs de risque qui entravent la scolarisation dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne, les facteurs de la demande ne sont pas les moindres. Il est possible de proposer une classification des principales raisons, et deux catégories semblent utiles à considérer bien que n'étant pas étanches:

- 1- Les études prennent du temps pour les enfants qui y participent. Ce temps a une valeur pour les parents qui sont confrontés à des difficultés quotidiennes et aux rôles qu'ils attribuent au sexe des enfants dans leur culture locale. Car il ne faut pas ignorer que les enfants travaillent souvent dans leur famille, que ce soit en milieu rural ou urbain (Marcoux, 1998).
- 2- Les perceptions des bénéfices attendus de la fréquentation scolaire des enfants (Gregson, Waddel & Chandiwana, 2001), et les représentations sociales de l'école sont susceptibles de variations selon qu'il s'agisse des garçons ou des filles (Sedel, 1999). Ces dimensions non-matérielles entravent ou favorisent la scolarisation des enfants indépendamment des caractéristiques des services éducatifs offerts. De plus, certaines caractéristiques familiales sont associées à la scolarisation des enfants et peuvent avoir des conséquences différentielles sur les scolarisations des garçons ou des filles.

Ainsi, la première catégorie concerne les coûts impliqués par la contribution des enfants à l'économie domestique du fait de leur fréquentation scolaire. Plus les pays sont pauvres, plus les familles le sont aussi, parce que les économies sont traditionnelles. Leurs économies sont fondées sur l'autosuffisance, l'autarcie et une faible monétarisation de la vie ordinaire. Ainsi, les facteurs de demande sont susceptibles d'avoir une incidence forte sur la scolarisation. Dans les sociétés africaines, et en particulier dans les milieux ruraux (deux-tiers de la

population en Afrique subsaharienne), les rôles des garçons et des filles sont clairement établis (Mingat & Ndem, 2008; World Bank, 2003; Mbaïosso, 1990).

Les fonctions des filles sont nombreuses (Banque mondiale, 2003a). Elles assurent la garde des jeunes frères et sœurs, elles ramassent du bois pour la cuisine et elles vont chercher de l'eau, ce qui implique parfois des trajets relativement longs. Les filles reçoivent tôt une éducation pratique de ménagère. Les garçons sont employés dans des activités productives (Glick, 2008; Glick & Sahn, 2000; Odaga & Heneveld, 1996; Pilon, 1995; Mbaïosso, 1990). Les enquêtes ne précisent pas l'utilisation du temps des enfants pour ces activités. Toutefois, les demandes en temps sont généralement plus intenses et plus régulières pour les filles que pour les garçons lorsqu'ils ou elles sont en âge de fréquenter l'école (Marcoux, 1998, 1995; Pilon, 1995).

À ce propos, citons une enquête conduite au Niger où les résultats montrent qu'il existe une différence dans le volume du temps consacré par les enfants en âge de fréquenter le primaire aux activités domestiques et productives. La différence tient au sexe et au lieu de résidence (rural, urbain). En absence de scolarisation, les filles effectuent des activités en moyenne de 3 heures et demie en milieu rural et les garçons 3 heures. En milieu urbain, les filles et les garçons font en moyenne 2 heures de travaux. On observe que le temps a un coût et ces coûts effectifs en temps sont associés à la fréquentation scolaire (World Bank, 2003).

La compréhension qui en résulte tient à l'inégalité géographique de l'offre scolaire. Le Niger illustre une situation qu'on retrouve dans plusieurs pays de la région. On constate une meilleure couverture scolaire en milieu urbain qu'en milieu rural (des TBS de 71% et 20% en 1998). En milieu urbain, les écoles refusent des élèves, tandis qu'en milieu rural, lorsqu'elles existent, une proportion des enfants, notamment les filles, ne les fréquentent pas. Ces résultats dans le cas du Niger peuvent s'observer dans d'autres contextes africains avec des variances liées au degré d'urbanisation et des rôles respectifs accordés aux enfants des deux sexes.

La seconde catégorie vise à expliquer les facteurs de la demande différentielle de scolarisation des garçons et des filles selon leurs parents. Ces facteurs montrent le lien entre les perceptions des bénéfices de la scolarisation et les représentations de l'école. Ces représentations de l'école du point de vue des parents, ne sont pas sans impacts sur les itinéraires scolaires pour



les enfants des deux sexes. Les deux termes perceptions et représentations sont proches et il est intéressant de les distinguer. Lorsqu'une famille décide de la scolarisation d'un enfant, elle est confrontée à des choix, à des priorités. Les inconvénients des choix, c'est la balance entre payer les fournitures scolaires et renoncer à la contribution des enfants à l'économie domestique. Par ailleurs, les avantages n'interviennent que plus tard et notamment dans la vie adulte. Si les inconvénients sont immédiats et réels, les avantages sont de l'ordre de l'anticipation, de la prédiction, de l'avenir à la faveur des enfants. Les perceptions, voire les représentations des parents peuvent conduire à la réussite ou à l'échec de la scolarisation équitable, égalitaire des enfants, de leurs enfants.

Nous avons cerné les facteurs explicatifs des différences dans la scolarisation des filles et des garçons dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne. Deux sous-catégories sont à considérer: d'un côté, les problèmes relatifs à l'offre, et de l'autre, les problèmes attachés à la demande et particulièrement à la demande familiale (Pilon, 1996). La dimension de l'offre est conditionnée par les facteurs politiques, les facteurs institutionnels et les facteurs liés à l'école. La dimension de la demande est composée des facteurs socio-économiques et des facteurs culturels qui influent directement sur les choix des parents d'élèves et surtout de leurs filles (World Bank, 2003).

Les dimensions de la demande et de l'offre existent dans tous les pays en développement et ont un impact sur la scolarisation en général et plus particulièrement sur celle des filles (UNESCO, 1995a). Pour l'UNESCO (1995a:35), «un ensemble complexe de facteurs socioculturels et économiques entre en jeu». Car, il apparaît que: «Le système éducatif est [...] moins injuste» (p.40) et que «les facteurs extrascolaires liés à la famille et à la communauté jouent [...] un plus grand rôle» (p.42). Pour Deblé (1980:77), c'est «une interaction complexe entre les normes d'un système et le comportement de ses agents» qui expliquerait la situation des filles.

La demande dans les pays en développement touche les aspects économiques tels que la pauvreté (Banque mondiale, 2000; Stromquist, 1998b), les coûts directs de la scolarisation dans les ménages (Al-Samarrai & Reilly, 2000), les travaux et surtout les travaux domestiques des enfants et des filles en particulier (Stromquist, 1997b), le sous-peuplement et la rareté des emplois pour les diplômés (Ilon, 1998).

Au niveau des facteurs culturels, plusieurs paramètres, comme la discrimination de genre (Stromquist, 1998b), le faible niveau d'instruction des parents, le contexte urbain ou rural des populations, les croyances traditionnelles, le rôle et le statut dévolus aux femmes comme épouse et mère, les questions religieuses, le mariage et les grossesses précoces, et les problèmes linguistiques (Hajji-Hassani, 1996; Kelly & Elliott, 1982; Smock, 1981) font croire que l'accès à l'école des filles n'est pas une priorité. En clair, l'école n'est pas rentable pour elles. De plus, les facteurs politiques et institutionnels qui ne permettent pas de mettre en place des politiques de discrimination positive en faveur des défavorisés et des filles (en cas de grossesse), les conflits politiques, voire les guerres ethniques, les systèmes éducatifs inadaptés à leur contexte (axés sur la modernité) sont tous des facteurs défavorables au développement de la scolarisation en général et celle des filles en particulier.

En Afrique subsaharienne, les facteurs qui dépendent à la fois des dimensions de l'offre et de la demande sont majeurs et se posent avec acuité (Banque mondiale, 2002; Mingat 2001; Mingat & Suchaut, 2000; Odaga & Heneveld, 1996). La sous-scolarisation des filles s'explique par plusieurs d'entre eux. Nous retenons certains facteurs cités par différents auteurs. Sedel (1999) souligne que la scolarisation primaire en milieu rural en Côte d'Ivoire souffre de continuité éducative, en Tanzanie, il existe des disparités et davantage entre le milieu urbain et le milieu rural (Al-Samarrai & Reilly, 2000).

Le harcèlement sexuel dans plusieurs pays tourmente les filles et leurs parents en créant un sentiment d'insécurité à l'égard de l'école (Sedel, 1999; Mlama, 1998; Proteau, 1998; Sikounmo, 1992), les conséquences étant les grossesses et les mariages précoces qui sont des causes de déperdition scolaire (Yana, 1997; Hyde, 1993). Au Tchad, l'éducation de la fille porte sur les tâches pratiques et la préparation à son mariage comme épouse et mère au service de son époux (Mbaïosso, 1990).

Au Cameroun, Kamtchouing, Takougang, Ngoh et Yakam (1997) découvrent que les adolescentes qui deviennent enceintes sont contraintes «à quitter l'école à moins d'être légalement mariée» (p.799). Au Bénin, Lahaye (1989:235) rapporte que les filles sont confrontées à «la prostitution», car les parents retirent leur «soutien scolaire». Au Burkina Faso, le contenu sexiste des manuels (Ouédraogo, 1998), la famille et la communauté par sa structure et sa composition (Kabore-Pare, 1996), de même que les coûts et les dépenses de

financement de l'éducation par la famille (Korgho, 1990) entravent la scolarisation des filles. Au Congo, comme ailleurs en Afrique, les femmes et les filles sont parfois sous-informées par rapport aux débouchés et aux emplois auxquels mènent les études des filles (Banque mondiale, 2003a; Massamba, 1996; Rosenzweig, 1995; Bah Sylla, 1994).

Dans les dimensions non-matérielles, les perceptions des bénéficiaires de la scolarisation, les attitudes négatives et les représentations des parents à l'égard de l'école des filles limitent la continuité des études pour les filles; au Bénin (Lahaye, 1989); en Côte d'Ivoire (Sedel, 1999; Proteau, 1998); au Malawi (Davidson et Kanyuka, 1992; Lockheed, Fuller et Nyrongo, 1989); au Maroc (Hajji-Hassani, 1996) et en Mauritanie (Bunwaree, 1997). Les pratiques pédagogiques non équitables des enseignants sont également soulignées (Mlama, 1998).

Au Cameroun, les programmes d'ajustement structurel ont contribué à la sous-scolarisation, voire à la déscolarisation des filles d'agriculteurs (Courade & Alary, 1994). Pour Rwenge Mburano (1996), Monkam, Bilongo, Kamdeu & Gamini (1993), les facteurs socioculturels et socio-économiques sont dominants dans la sous-représentation du genre féminin dans l'éducation au Cameroun. Au Sénégal, Glick & Sahn (2010) constatent la difficulté pour les enfants de passer de la première à la deuxième année du primaire, le redoublement conduit à l'abandon scolaire et les parents n'investissent pas lors des échecs scolaires des enfants. Le contexte social comme le contexte familial influence la scolarisation primaire des enfants (Glick et Sahn, 2009; Clairat, 2007). Cependant, c'est la pauvreté des femmes et des mères de famille qui constitue un frein réel à l'éducation des filles (Mbow, 1993). Mlama (1998) rapporte l'expérience des filles de la Tanzanie et de l'Ouganda en montrant le rôle de la socialisation dans le rapport à l'école et aux savoirs chez les filles, celui-ci s'ajoutant à l'indifférence des enseignants et au manque de moyens financiers (p.532). Kaboré-Paré (1996), Maïga, (2001a, 2001b), Sedel (1999) et Tchombé (1994) montrent comment le choix d'envoyer un enfant à l'école diffère d'une famille à une autre.

La décision de scolariser les enfants vient généralement du père, quelle que soit la structure de la famille. Cependant, dans les familles polygames, la famille maternelle prend beaucoup d'importance et l'enfant peut continuer d'étudier grâce au soutien de ses oncles et de ses tantes (Kougoum, 2009; Kabubo-Mariara and Mwabu, 2007; Kaboré-Paré, 1996). Parlant de la scolarisation en Afrique subsaharienne, une enquête biographique auprès des élèves du

secondaire met en évidence le poids de la famille (Kaboré-Paré, 1996; Diallo, 2001; Baux, 2007; Lloyd, Grant & Ritchie 2008 ; Lloyd & Mensch 2008). Pour Proteau (1998 :68-69):

*[...] les destins scolaires féminins et la capacité de construire un avenir objectif dépendent de la position de la famille dans l'espace social et de la division moderne du travail: le degré de reconnaissance de la valeur sociale du titre scolaire et de la nécessité d'y investir déterminent la progression de la scolarisation féminine.*

De la lecture de l'ensemble des écrits émerge l'idée que la communauté et la culture jouent un rôle capital dans la scolarisation des filles. Cette communauté a, face à la scolarisation de ses filles des perceptions, des attentes et des représentations qui constituent souvent des barrières. «Les filles subissent d'énormes pressions sociales pour entreprendre des carrières» Makhubu (1998: 552). Cette dernière posture constitue une porte d'entrée à notre propre recherche qui se situe dans les champs des représentations sociales et de la résilience scolaire des étudiantes.

La scolarisation des filles pose plusieurs problèmes à retenir: il s'agit de la sous-représentation et de la sous-scolarisation des filles dans les systèmes éducatifs en Afrique (World Bank, 2003; Diallo, 2001; Lange, 1998; Marcoux, 1998; Pilon, 1997, 1996, 1995; Stromquist, 1997), du sous-financement de l'éducation des filles (Filmer, 2000; Courade & Alary, 1994) et d'une culture plus en faveur de l'éducation des garçons que des filles (Sedel, 1999; De Grauwe, 1995; Lahaye, 1989). Cette culture est le véhicule d'une conception, d'opinions, d'attitudes, de croyances et de stéréotypes quasi-négatifs sur la scolarisation des filles dans certains contextes africains (Ouédraogo, 1998; Tchombé, 1994; Davidson & Kanyuka, 1992; Tardits, 1962).

Il va sans dire que la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne repose sur l'existence des écoles proches des communautés et des familles (Glick & Sahn, 2009; Glick & Sahn, 2000). Elle repose également sur les attitudes, les perceptions et les représentations que les parents ont de l'école et des attentes qu'ils cultivent pour chacun de leurs enfants (Kabubo-Mariara & Mwabu, 2007). Les attentes ne sont pas uniquement de la part des parents, il y a aussi les attentes de la société qu'elle soit favorable ou défavorable à offrir une place aux filles après la scolarisation ou non (Baux, 2007; Tardits, 1962). Il s'agit d'un aspect déterminant, car scolariser les filles, qui sont les plus touchées, affectées, influencées dans les contextes de vulnérabilité, n'a pas d'intérêt seulement pour leur famille. L'intérêt est plus général et les impacts sont importants pour la vie et la société (Lloyd & Young, 2009 ; Patrinos, 2008; Grant & Hallman 2008; Tembon & Fort, 2008;

Rihani, Kays & Psaki, 2006). Les analyses empiriques montrent les facteurs déterminants la scolarisation des filles dans les différents contextes (UNICEF, 2010; Kabubo-Mariara & Mwabu, 2007 ; UNESCO, 2003/04; UNICEF, 2004; Worl Bank, 2003).

### **1.3. Problèmes, questions et objectifs de recherche**

Dans le contexte mondial actuel, les pays en développement sont de plus en plus amenés à faire la démonstration des valeurs d'équité (Solar, 1999) dans la scolarisation. En ce sens, la scolarisation des filles exige une attention particulière. Cette attention se manifeste par des conférences, des déclarations et des discours de la part des organismes internationaux et des demandes de reddition de comptes, voire des résultats de la part des États signataires. Malgré ces conférences, pourvoir un territoire des trois cycles d'enseignement - primaire, secondaire et universitaire - requiert des moyens et des ressources énormes. Pour scolariser les enfants sur plusieurs cycles, les États doivent composer avec plusieurs facteurs, ce qui fait que les politiques éducatives varient beaucoup d'un pays à l'autre. On peut croire que les différences entre les pays en matière de scolarisation sont liées aux divers facteurs rencontrés.

Toutefois, être un enfant de sexe féminin reste un facteur important de sous-scolarisation (World Bank, 2003; Pilon, 1995). Si l'on considère globalement la durée des différents cycles, le cycle primaire (cinq-six ans), le cycle secondaire (sept ans) et le cycle universitaire (deux ans et plus), nous constatons que dans les pays en développement, en 1997, 8.6% des filles avaient accès à l'enseignement supérieur contre 12% des garçons. En 1990, c'est-à-dire sept ans auparavant, 36% d'entre elles entraient au secondaire contre 48.2% des garçons. En 1985, 90.7% de filles avaient accès au primaire contre 107.5% de garçons (UNESCO, 1999). À travers ces chiffres, on comprend bien la chute des effectifs entre les différents cycles du système éducatif. Ces données révèlent non seulement la représentation des filles dans l'enseignement supérieur, mais aussi leur cheminement vers les études supérieures. En réalité, peu de recherches sont faites sur les mécanismes et les processus de scolarisation des filles et sur ce qu'elles vivent réellement sur le chemin des études vers le supérieur.

Dans des contextes où peu de filles parviennent à un niveau d'études supérieures, force est de se demander comment celles qui se sont engagées dans des études universitaires ont vécu leur

trajectoire scolaire. Les moments qui ont été pour elles significatifs. Les obstacles qu'elles ont rencontrés sur leur chemin. Les situations et les personnes qui ont favorisé ou facilité leur persévérance, leur résilience et leur éducation. Pourquoi elles ont jugé le projet d'études important pour leur perspective d'avenir. Devant ces questions, nous avons orienté nos investigations vers l'expérience et les représentations sociales de l'école des jeunes femmes au regard de la scolarisation. L'idée directrice de cette investigation se situe dans la culture des filles et de leur entourage, car cette culture fonctionne souvent comme un obstacle à leur scolarisation. Il est donc pertinent pour nous de conduire une recherche sur la scolarisation des filles en prenant comme points de référence les représentations sociales et la trajectoire des étudiantes. Nous insistons sur les filles scolarisées aux trois niveaux du système éducatif. Il s'agit de connaître et de découvrir les étudiantes qui se sont déplacées successivement pendant 13 années et plus dans les structures des systèmes éducatifs considérés comme des espaces sociaux et institutionnels contraignants. Il est possible de découper, de distinguer et de formuler le problème de la scolarisation des filles au Togo et au Cameroun en posant trois questions:

- 1- Comment se déroule la scolarité des filles qui deviennent étudiantes au bout de plus de 13 années de scolarisation? Il est question ici de mieux cerner les différents processus (processus de représentations sociales de l'école et de résilience), les différentes positions, séquences, étapes, les événements, les déplacements, les tensions, les mouvements dans les rapports aux savoirs, l'articulation des différents facteurs situationnels, facteurs contextuels, facteurs de risque et facteurs de protection, les choix qui sont faits, les valeurs qui sont privilégiées. En clair, comment les filles deviennent-elles étudiantes dans des contextes dramatiques et d'inéquité?
- 2- Quelles sont les représentations sociales de l'école et quelles sont les facteurs de risque et les facteurs de protection de la résilience scolaire chez les filles qui accèdent à l'enseignement supérieur? Pour ainsi dire, comment est connue, structurée, formée, perçue, vécue, jugée et représentée l'école chez les filles dans leurs familles et/ou leur espace scolaire? Il s'agit ici de tenter d'analyser et d'expliquer les pratiques familiales et les pratiques dans divers degrés scolaires, de même que les attitudes positives et/ou négatives symboliques qui contribuent au développement des rapports aux savoirs des filles. En outre, les représentations sociales de l'école à travers la dynamique des parcours scolaires, du processus de résilience et du processus de scolarisation

participent aussi des enjeux d'émergence des formes identitaires qui se dégagent sur la trajectoire scolaire.

- 3- Que disent les étudiantes de leur parcours et des déterminants des situations (obstacles, facteur de risque, facteur de protection, facteur inhibant, facteurs facilitant) et comment entrevoient-elles leur avenir? Sans chercher à entrer dans une perspective purement psychologique et théorique de la motivation de la scolarisation des filles, nous voulons écouter ce que les filles ont à nous dire sur leur scolarité, et comprendre les sens des études pour des filles qui ont une longue scolarité. Qu'est-ce qui fait qu'elles persévèrent même lorsqu'elles rencontrent des obstacles des événements majeurs alors que d'autres démissionnent? Quelle place espèrent-elles occuper dans leur société? Étant donné que les valeurs ne sont pas que des mots, et que les valeurs motivent les gestes et les actions à la base de la vie, nous cherchons à travers la scolarisation des filles à comprendre non seulement des parcours, mais aussi un temps où la valeur 'instruction' est élevée à un niveau supérieur et où cette valeur devient prioritaire dans les choix de vie.

## **1. 4. Objectifs de recherche**

Notre recherche vise cinq objectifs généraux et quatre objectifs secondaires:

### **Objectifs généraux**

1. Décrire et comprendre l'évolution de la trajectoire scolaire dans le processus de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne.
2. Décrire les différents parcours vers l'enseignement supérieur des filles au Togo et au Cameroun. En décrivant ces itinéraires, nous dégageons des récits biographiques, la dynamique des pratiques et des représentations sociales construites tout au long de leur trajectoire scolaire.
3. Reconstruire le cheminement scolaire des filles à partir des obstacles, des événements, des facteurs de risque et des facteurs de protection qui ont traversé leur trajectoire scolaire et que les filles nomment dans leurs récits biographiques.
4. Explorer et cerner les attentes que les filles ont à l'égard de leur avenir.

5. Déterminer les événements et les expériences de la scolarisation que les filles ont vécue et qu'elles évoquent avec un certain recul.

### **Objectifs secondaires**

1. Connaître et comprendre les représentations sociales que les filles se font de leurs études et de l'école.
2. Comprendre comment les filles elles-mêmes, voient, perçoivent ou / et se représentent leur trajectoire scolaire. Il s'agit de saisir, de comparer et d'obtenir les singularités, les spécificités et les dimensions subjectives du parcours de chacune des filles dans son milieu, sa situation, voire son contexte.
3. Formuler des hypothèses sur le processus de scolarisation des filles et ses déterminants.
4. Fournir des pistes d'interventions à celles et ceux qui cherchent à améliorer et à prolonger les parcours et les expériences scolaires des filles dans les pays en développement et principalement en Afrique subsaharienne.

## **1.5. Choix de l'enseignement supérieur, du Cameroun et du Togo**

Dans le cadre de la problématique de notre recherche, nous nous sommes proposé d'observer le problème de la scolarisation des filles sous différents angles. Au regard des données statistiques, il apparaît qu'un nombre important de filles entrent à l'école primaire, certaines accèdent au niveau secondaire et encore moins à l'enseignement supérieur dans les pays en développement en général.

En Afrique subsaharienne, nous avons choisi le Togo et le Cameroun après avoir procédé à une analyse des données statistiques appropriées et une recension des écrits sur le sujet. Les enquêtes MICS (2000) de l'UNICEF sur le Togo et le Cameroun nous offrent des données primaires (Banque mondiale 2003b, 2003c; Mingat, 2001). Ces enquêtes sur le ménage, les femmes de 15 ans et plus et les enfants de 5 ans et moins, fournissent des estimations sur de nombreux indicateurs au niveau national, dans les zones urbaines et dans les zones rurales.



En nous focalisant sur l'enseignement supérieur, nous voulions, nous donner un espace d'observation, d'investigation, mais surtout de compréhension de la progression ou de l'évolution concrète, réelle de la scolarisation des filles dans un contexte de notre choix. L'analyse de l'accès à l'enseignement supérieur offre une perspective longitudinale de la trajectoire quelles qu'en soit les interruptions antérieures. Les parcours connus peuvent faire l'objet de récits biographiques. À travers le vécu de filles qui feraient le chemin sans s'arrêter, sans abandonner, ou sans interrompre définitivement leur trajectoire scolaire, on peut recueillir des informations, connaissances et représentations sociales de l'école, et comprendre ce que cela signifie d'aller à l'école. Ces filles sont à la fois des sujets, des actrices et des objets de savoirs (Brun, 2001). Elles sont capables, elles ont les moyens langagiers contrairement aux élèves du niveau primaire, de travailler et de verbaliser leurs représentations sociales de l'école, de leurs études et de leurs trajectoires scolaires. Dans cette logique, les facteurs de risque et de protection de leur scolarisation sont connus. La connaissance des facteurs et la compréhension des processus scolaires permettent d'intervenir pour réduire les différents déficits et pour améliorer les contextes de scolarisation des enfants et davantage des filles en Afrique subsaharienne. Laisser parler des actrices scolarisées amène les intervenants et les politiques à poser des actions qui véhiculent des facteurs d'améliorations et de développement de la réussite scolaire des enfants et particulièrement des filles en Afrique subsaharienne.

L'enseignement supérieur est un point de repère qui permet de voir les moments d'un passé et la poursuite d'un cheminement scolaire, à travers les opportunités et les possibilités qui s'offrent. Nous abordons dans notre recherche les diverses étapes de l'élaboration du projet scolaire, en mettant l'accent sur les difficultés des filles depuis l'entrée en maternelle ou à l'école primaire. Par souci de clarté et de concision, nous avons préféré traiter deux cycles, deux parcours, deux niveaux complets du système éducatif. Le choix de notre sujet s'intègre dans le cadre plus général des problèmes d'éducation du genre féminin dans des contextes de mutations (Locoh, 2007; World Bank, 2003; Assié-Lumumba, 2000). Le fait d'opter pour l'enseignement supérieur nous contraint à une réflexion préalable sur la rencontre de notre population cible. Une population capable de mémoire événementielle, de parole et de sens sur le vécu réel de la scolarisation. Après avoir parcouru deux niveaux du système éducatif, c'est-à-dire environ douze (12) à treize (13) années à l'école; les représentations sociales de l'école émergent avec clarté dans les discours. Dans cette perspective, les pratiques éducatives

transmises, et les expériences vécues et partagées sont des sujets de narrations. Des actrices ciblées livrent dans les entretiens leur rapport à école, leur rapport aux savoirs (Lahire, 2008; Charlot, 1999; Charlot, 1997; Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Nous possédons une licence de philosophie, option psychologie, de la Faculté des lettres et sciences humaines de la défunte Université de Yaoundé. Ce contexte a influencé l'évolution de notre trajectoire tant sur le plan de notre représentation de l'école que sur le plan de nos parcours et de nos déplacements. Nous avons naturellement constaté le déficit de production de connaissances sur le sujet au Cameroun. Le Cameroun comme terrain d'investigation représente un accès privilégié. Par ailleurs, le développement de la scolarisation des filles au Cameroun est inégal d'une province à l'autre. Au niveau de l'enseignement supérieur, nous cherchons à comprendre l'impact de cette disparité sur l'accès à l'université. Nous avons une bonne vision d'ensemble du système éducatif camerounais. Le fait de bien connaître le terrain nous permettait aussi d'économiser sur le temps à passer sur place. Après avoir analysé la littérature, notre choix s'est porté sur le Togo, comme pays de triangulation. Ce choix se justifie par plusieurs écrits sur le Togo qui démontrent la pertinence de ce contexte, en particulier la problématique bien développée par Lange (2006, 2003, 2002, 1998b) et par Pilon (2005, 1995). La recension des écrits donne des portraits problématiques de la situation de la participation des filles à la scolarisation en Afrique subsaharienne.

C'est un choix raisonné que de vouloir étudier deux pays qui ont la même influence coloniale dans la mise en place de leur système éducatif. Étudier deux pays donne à observer, à apprendre et à comprendre les effets d'un contexte sur la scolarisation des filles. De plus, enquêter sur la scolarisation des filles dans deux contextes différents contribue à l'objectivité de la démarche et la fiabilité des résultats. Notre préoccupation demeure ce qui se passe réellement lorsque les filles passent à travers deux niveaux ou deux cycles du système éducatif dans ces deux contextes. Pour ces deux pays, nous avons une base de recherche.

Or, la généralisation des situations exige des nuances. Toutes les hypothèses ne tiennent pas uniquement aux données statistiques, tout comme l'analyse de la trajectoire ne peut tenir sur un seul niveau du système scolaire. Le niveau primaire est le point de départ, l'origine qui enseigne le chemin menant à l'enseignement supérieur. Nos choix étaient donc pertinents par rapport à nos objectifs et nos questions de recherche. En clair, dans l'analyse de la

scolarisation des filles, le choix du terrain et du niveau des études à analyser se fait en référence aux données statistiques qui nous montrent la place et les progrès des filles dans le système éducatif, et la revue de littérature complète, sous-tend et justifie les contextes pratique de la recherche.

Par ailleurs, la possibilité et l'opportunité d'effectuer des consultations dans le cadre des projets d'analyse de l'éducation dans les pays pauvres et très endettés (PPTÉ) de la Banque mondiale, réduisaient énormément le budget de notre recherche.

En d'autres mots, la fiabilité et la validité des données et des résultats sont fonction de la rigueur de la démarche comparative et des méthodes de recherche, eu égard à la diversité des contextes et aux sources de données qualitatives. Cette approche évite également toute réduction de la recherche et des résultats au cas du Togo et/ou du Cameroun.

## **1.6. Conclusion**

Dans ce chapitre, la scolarisation des filles a été étudiée sous plusieurs angles qui montrent l'importance et la valorisation de l'acquisition des connaissances pour la société tout entière. À partir de la recension des écrits, nous avons souligné, d'une part, les enjeux de la scolarisation des filles, leur scolarité, les disparités, les inégalités et les écarts entre les sexes, les régions et les milieux. D'autre part, nous avons noté la complexité des situations et des contextes. Plusieurs facteurs de risque ou de protection semblent déterminer et expliquer cette discrimination.

Nous avons identifié les facteurs de l'offre et de la demande. Les facteurs culturels et religieux, dont l'influence directe des parents ou indirecte de l'entourage, et le harcèlement sexuel constituent des obstacles réels à la scolarisation au niveau secondaire et supérieur des filles. Les données statistiques de l'UNESCO et de la Banque mondiale éclairent la situation dans le temps et permettent de dégager l'évolution dans différents contextes d'Afrique. De plus, les données statistiques montrent le développement des niveaux de scolarité dans le monde. Au Cameroun et au Togo, trois problématiques émergent aux niveaux individuel, social et institutionnel: il y a l'accès des filles à l'école, leur rétention dans le système éducatif

et les contraintes, surtout financières, à l'achèvement des cycles supérieurs. Les disparités se démontrent statistiquement, d'un pays à l'autre, d'un milieu à l'autre, d'un contexte à l'autre et d'une situation à l'autre. Toutefois, il est difficile de réduire un pays, un milieu, un contexte et une situation à l'ensemble, ni l'extrapoler à l'étendue. En somme, en appliquant les données statistiques à tout, on perd de vue des particularités saisissables par d'autres approches plus discriminantes. Dans le prochain chapitre, nous exposons le cadre conceptuel de notre thèse. Les concepts appliqués à la compréhension des effets et à l'analyse de la scolarisation des filles au Cameroun et au Togo sont présentés et discutés. Le concept de représentation défini par des chercheurs en éducation est présenté. L'origine de la théorie des représentations en sociologie est exposée. L'évolution du concept des représentations sociales en psychologie sociale est traitée et appliquée à la scolarisation des filles. Nous présentons les concepts de résilience qui met en perspective les représentations sociales de l'école et le concept de trajectoire scolaire. C'est ce qui fait la contribution substantielle de cette thèse en plus de sa démarche méthodologique.

## Chapitre 2. CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre expose les principaux concepts. Nous définissons les concepts suivants : représentation sociale, résilience, facteur de risque, facteur de protection, scolarisation, trajectoire (parcours, déplacement), et forme identitaire. Nous explicitons les concepts de représentations et de représentations sociales. La résilience avec un double facteur intervient dans toutes sortes de situations sociales. Nous présentons ce concept récent en sciences de l'éducation et son double facteur, le facteur de risque et le facteur de protection, à partir de la conception de Cyrulnik (2009). Il est aussi question des concepts de trajectoire et de formes identitaires à partir des travaux de Dubar (2010; 1998; 1992). Nous ne pouvons pas parler de trajectoire sans spécifier qu'il s'agit de trajectoire de scolarisation. Dans une perspective développementale, le concept de scolarisation est sujet à des déplacements, de sorte qu'on ne peut ne pas en dire un mot. Le concept de déplacement est attribuable à un changement de parcours. Ces concepts s'articulent autour de la scolarisation des filles et organisent notre compréhension des processus en cours dans ce cheminement.

Nous tentons de comprendre la scolarisation comme la connaissance objective des parcours scolaires dans un système éducatif. À cet égard, il convient de rappeler la pertinence et la nécessité d'analyser les chemins scolaires des filles qui défient les préjugés et provoquent les traditions. Les logiques, les stratégies et les pratiques en cours dans ce processus complexe de scolarisation tiennent à la mise en place des structures dans des contextes sociaux contrastés. Pour comprendre l'organisation et le déroulement des scolarités des filles à l'université, nous demandons aux filles devenues étudiantes de prendre la parole pour exprimer mot à mot ce qui s'est passé au fur et à mesure qu'elles tentaient de progresser d'un niveau à l'autre au en cours de leur trajectoire scolaire. Dans cette perspective d'analyse, les étudiantes sont à la fois des informatrices et des actrices de leur trajectoire qui évolue dans un contexte de disparité scolaire entre les filles et les garçons, entre les milieux ruraux et les milieux urbains, entre les familles nucléaires, polygamiques ou élargies.

Rappelons que notre recherche vise à développer une meilleure compréhension des enjeux de la scolarisation des filles, et qu'elle privilégie, au delà des données statistiques, ce qu'on appelle la « mise en mot » (Demazière & Dubar, 2004 :92). « Mettre en récit, c'est articuler du

temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de simultanéité [...] de l'horizontal et du vertical» (Demazière & Dubar, 2004 :330). Donner la parole aux filles permet de comprendre ce qu'elles pensent de leur parcours, les choix qu'elles ont faits ou qui leur furent imposés, les étapes franchies, et les événements significatifs qui les ont jalonnées (Demazière & Dubar, 2004). Cette parole révèle les représentations qui sont à la base de l'expérience des étudiantes, les défis relevés, les valeurs affirmées, leur persévérance scolaire et leur vision de l'avenir (Delory-Momberger, 2005).

Les concepts retenus visent à analyser et à interpréter la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne et précisément la trajectoire des étudiantes en enseignement supérieur du Togo et du Cameroun. Nous présentons des concepts dont le statut est bien établi dans les sciences humaines et sociales. Ce qui est nouveau, c'est l'idée de les employer délibérément sur un phénomène et dans un contexte particulier, celui de l'Afrique subsaharienne, pour tenter d'expliquer les différences observées dans les parcours scolaires des filles. Le choix de ces concepts repose sur l'analyse des corpus des travaux sur l'éducation et la scolarisation en Afrique. Ces corpus posent les problèmes d'éducation en termes de disparités de toutes sortes. Par ailleurs, d'autres corpus laissent entrevoir des approches plus intuitives et moins élaborées. Ces limites conduisent à adopter des concepts nouveaux comme ceux de trajectoire, de déplacement et de résilience pour aller plus loin dans l'analyse. Nous croyons que ce cadre conceptuel est assez dense pour analyser la scolarisation des filles vers l'enseignement supérieur, dégager les représentations sociales de l'école qui expliquent leur trajectoire, leur déplacement, leur résilience et leur représentation de l'avenir. Autrement dit, par le discours, les mots et l'induction, il est question de pénétrer la structure des représentations sociales relatives aux «éléments à forte valeur pour la personne ou le groupe» (Mannoni, 2010 : 83).

## **2.1. Les représentations sociales**

La notion de représentation importée principalement de la psychologie (Durkheim, 1967), de la psychologie sociale (Seca, 2010 ; Roussiau & Bonardi, 2001 ; Moscovici, 1976) et de la psychologie génétique (Piaget, 2003) est récente en éducation (Flament & Rouquette, 2003; Garnier & Doise, 2002; Garnier & Rouquette, 2000). Elle est généralement définie comme

une forme de connaissance de sens commun en lien avec des processus de structuration qui préparent l'individu ou les groupes à des conduites (Moscovici, 2003; Jodelet, 2003; Abric, 2003d ; Moscovici, 1976), des pré-savoirs ou des pré-acquis qui s'imposent à la conscience (Durkheim, 1967). Dans le domaine de l'éducation, et plus précisément du scolaire, son étude éclaire les situations d'apprentissage et d'enseignement (Gilly, 2003a, 1980).

Les représentations peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, d'idées préconçues, de préjugés ou de stéréotypes. Lorsqu'elles sont relatives aux élèves et à la profession enseignante, elles constituent un mode de conceptualisation de la pensée individuelle (Legendre, 2005). La connaissance des conceptions, des représentations des élèves, par rapport à une matière, une activité, des savoirs à enseigner ou à apprendre, permet à l'enseignant de tenir compte de leurs attentes dans le cadre des situations et des interventions éducatives (Develay, 1996). Plusieurs chercheurs en éducation (Gilly, 2003a; Bertrand, 1998 ; Thouin, 1996) pensent que l'élève arrive en classe et à l'école avec des représentations ou des conceptions sur les choses et les objets de savoir (Charlot, 1997; Charlot, Bautier et Rochex, 1992); le défi que ces conceptions parfois primitives représentent pour l'enseignant, est de les faire changer ou de les faire évoluer progressivement en savoirs scientifiques. Les représentations développées au fil des histoires personnelles, constituent des réponses premières aux questions que les élèves se posent dans leur contexte quotidien. Ce sont des opinions relatives à divers aspects leur environnement. Elles peuvent être perçues soit comme des obstacles soit comme des vecteurs de l'apprentissage. Les représentations sont alors des systèmes d'interprétation de l'environnement social. De plus «les représentations sont d'abord des stratégies cognitives en réponse à un problème» (Astolfi, 1989:35).

À la mode dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation en particulier, le concept de représentation sociale a vu son champ d'application s'étendre à plusieurs domaines et à plusieurs niveaux d'analyse (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Doise & Palmonari, 1986), dont celui de l'analyse de la scolarisation, non sans quelques notables distorsions de sens. Partant de la psychologie en 1898, Durkheim (1967) voit dans les représentations individuelles et les représentations collectives l'existence d'une mémoire mentale ou collective. Cette mémoire est formée de représentations. Ces dernières sont des phénomènes réels, ayant à la fois des propriétés spécifiques et des propriétés communes. Durkheim

observe les croyances, les pratiques religieuses et les règles de la morale pour reconnaître deux caractéristiques des faits sociaux: (1) les faits sociaux s'imposent; et (2) de manière obligatoire, les faits sociaux sont contraignants pour les consciences individuelles. Il formule ainsi la primauté des faits sociaux sur les faits individuels. Un acte individuel trouve son explication dans le rôle des influences sociales qui pèsent sur l'individu et qui interviennent par le biais des valeurs, normes et règles sociales. À la lumière de cette esquisse, l'école est dans le monde contemporain un objet qui s'impose. Elle est obligatoire et universelle. Les représentations se construisent à partir des faits sociaux. Elles se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ou entre les groupes en interaction. Mais, pour Durkheim :

*[...] les représentations collectives, produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société, ne dérivent pas directement de ces dernières (1967: 27).*

Elles ont une existence supra individuelle, ou sociale. De cette théorie qui traite des représentations mentales comme un ensemble de connaissances et de croyances collectives institutionnalisées et mémorisées, nous passons au concept de représentation sociale tel que repris et reformulé par Moscovici (2001, 1976). Moscovici (1976), est «le père des représentations sociales» (Tapia, 2003), telles que nous les entendons aujourd'hui, c'est-à-dire comme les produits de l'interaction quotidienne entre des acteurs intéressés à construire symboliquement le monde qu'ils habitent. Moscovici est une référence importante pour en comprendre le développement, le fonctionnement et la dynamique. Pour lui, c'est «une voie de saisie du monde concret». Étudiant la représentation de la psychanalyse, Moscovici analyse les informations, les opinions, les attitudes et les images du public à son égard. Grâce à lui, l'étude des représentations sociales connaît alors un essor considérable dans le monde scientifique. En tant que réalité :

*Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. [...] elles correspondent, d'une part, à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et, d'autre part, à la pratique qui produit la dite substance (Moscovici, 1976:39).*

Pour Moscovici (1976:48-49), les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation du monde qui règlent les conduites individuelles :



*[...] les représentations sociales sont des ensembles dynamiques, leur statut est celui de production de comportements et de rapports à l'environnement, d'une action qui modifie les uns et les autres [...] Nous les considérons comme ... des théories, des sciences collectives suis generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. [...] On peut y apercevoir un corpus de thèmes, de principes, ayant une unité et s'appliquant à des zones d'existence et d'activités particulières. Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes et règlent, par suite, les conduites désirables ou admises.*

Les représentations sociales portent le poids du social et de l'histoire (Moscovici, 1976). Elles ancrent nos connaissances dans un monde de références, de croyances, d'opinions, d'images et de valeurs communes (Jodelet, 2008, 2003; Deconchy, 2003; Moliner, 1996; Doise, 1986). C'est par ces systèmes d'interprétation de la réalité que les individus construisent et expriment leur identité; ils attribuent et investissent de sens leur représentation d'eux-mêmes. De ce point de vue, les représentations sociales permettent d'examiner les questions d'éducation sous l'angle des acteurs et des actrices, de leurs intérêts, de leurs conditions sociales et de leurs stratégies. La fonction identitaire des représentations sociales est ici révélée par la place que la communication et les interactions sociales jouent entre les individus ou au sein du groupe (Tapia, 2003; Moscovici, 1976). Par exemple, la femme indépendante, instruite ou savante est l'image positive que les filles construisent en prenant le chemin de l'école et de l'enseignement supérieur. Elles désirent ainsi se situer dans de nouveaux espaces par rapport aux garçons, leurs alter egos.

De son côté Abric (2003d:11) raffine l'analyse du système des représentations sociales en parlant de noyau central et de noyau périphérique. Selon lui, les représentations sociales orientent et justifient les conduites des individus à travers un mode de communication et d'interaction sociales.

*Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde.*

Étudiant les représentations sociales, Abric (2003d) distingue deux composantes dans leur structure, le noyau central qui constitue la clé de voute immuable et le noyau périphérique variable. Le noyau central tire son origine de la notion de noyau figuratif élaborée par Moscovici (1976); (Abric, 2003a, 2003b; Moliner, 2001, 1996, 1992; Guimelli, 1999). Selon Abric (2003d), le noyau central a pour fonction de générer la signification de la représentation et d'en déterminer l'organisation. Stable et cohérent, le noyau central résiste aux changements et assure la permanence de la représentation de l'objet. Décrire la structure des représentations sociales, c'est tenir compte des éléments importants, des valeurs et des idées qui en constituent le noyau central. Ce noyau central est solide et autour de lui, il existe des schèmes périphériques, fragiles et plus proches des contextes réels. Les schèmes périphériques sont fragiles et contingents, parfois accidentels, car ils sont en rapport de proximité avec l'environnement de l'individu. Les schèmes périphériques sont conditionnés par un ensemble d'éléments remplissant les fonctions de concrétisation, d'adaptation et d'individuation. Les représentations ont aussi une fonction identitaire, elles situent les individus et les groupes dans le champ social et permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés et déterminants. Dans le cours de la scolarisation, l'identité et les identités sociales préalablement ancrées dans le tissu familial et social sont transformées (Dubar, 2010).

Pour Jodelet (2003), la représentation est élaborée et partagée dans un but pratique. Une idée, un langage, un espace ou un objet, traduit un lien social et une identité pour un groupe. Les représentations sociales visent l'organisation et la maîtrise de l'environnement par les acteurs qui s'y conduisent et agissent de manière à établir une vision commune de la réalité. Dans cette optique, l'étude que nous faisons des représentations sociales de l'école est justifiée à travers la trajectoire des étudiantes. Cette trajectoire a une histoire, elle livre des informations et elle révèle des modes de communication, d'action et d'interaction avec les personnes rencontrées. L'école (son organisation, sa mission, ses structures, ses règles de passage, ses enseignants) est le contexte de ces interactions. À ces étudiantes, elle apparaît bien évidemment comme un environnement à maîtriser pour avancer, progresser et cheminer vers l'université. Les étudiantes interrogées forment une entité, partageant une certaine représentation commune de l'école. Le discours sur les trajectoires scolaires des étudiantes est analysé dans «une perspective structurelle et sémiologique» (Abric, 2003c). En effet, la représentation sociale se présente comme «le produit et le processus», c'est-à-dire une

organisation sociocognitive et un mode de construction et de structuration des savoirs, des connaissances et des pratiques de l'école (Seca, 2010; Abric, 2003d; Moscovici, 2001, 1976; Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992; et Gilly, 1980). En tant que «phénomènes cognitifs» (Jodelet, 2003), activités mentalement élaborées, structurées, organisées et vécues par lesquelles un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification, elles lui permettent également d'interpréter sa relation et son expérience du monde.

L'Afrique est confrontée aux problèmes de scolarisation et de sous-scolarisation en général. La sous-scolarisation et la sous-représentation des filles dans les systèmes éducatifs africains présentent une certaine particularité. En effet, l'école semble créer de la confusion dans les rôles de genre au sein de certaines sociétés africaines. Elle subvertit les représentations traditionnelles et véhicule l'image de la modernité et de l'émancipation des filles et des femmes, en dépit du fait que les filles se conduisent mieux que les garçons en classe et qu'elles soient disciplinées (Duru-Bellat, 2004) dans les contextes des pays développés. La sous-scolarisation des filles est généralement expliquée: par les rôles des filles au sein de leurs sociétés respectives (mobilité réduite, travaux ménagers et domestiques); ensuite, par les croyances, les attitudes, les conceptions et les valeurs attribuées à l'école; enfin, par les politiques et les pratiques de discrimination qui ont cours dans les écoles et dans les familles (Baux, 2007; Clairat, 2007; Duru-Bellat, 2004; Lange, 2003; Lange, 1998; Bonini, 1998; Kaboré-Paré 1996; Lahaye, 1989). Une représentation tient au savoir, à la croyance et à l'attitude. C'est une expérience du monde indissociable de son interprétation qui exprime un système de valeurs (Rateau et Moliner, 2009). C'est dire que l'image et la représentation de l'école africaine sont sous l'emprise des perceptions, des différences de sexe, des croyances, des valeurs et des attitudes prégnantes chez les acteurs et les actrices de l'école (Mercier, 2007). Mais en même temps, cette école concourt à l'émancipation des filles en leur offrant l'accès aux outils de leur autonomie et de leur indépendance. Cette tension entre la tradition et la modernité fait que certaines sociétés se sentent menacées par l'école et le pouvoir du savoir qu'il confère aux filles. L'école, dans cette optique, symbolise la modernité qui déséquilibre les sociétés et les structures traditionnelles (Lange, 1998a).

Les conceptions qui bloquent la scolarisation des filles nous amènent à référer aux représentations sociales qui peuvent contribuer à l'explication de ce phénomène, d'avoir prise

sur le problème de l'évolution progressive de la scolarisation des filles, plus particulièrement à l'interprétation de la trajectoire des étudiantes universitaires de l'Afrique subsaharienne. Nous notons avec Moscovici (1976:171) que, les représentations sociales émergent «là où il y a danger pour l'identité collective». Une représentation sociale permet à un groupe de se distinguer et de se spécifier; c'est sa fonction identitaire qui justifie des affirmations et des prises de position. Ce regard nous situe dans une approche des pratiques et des systèmes des savoirs, et il faut analyser la scolarisation dans le champ des représentations sociales sous l'éclairage des pratiques sociales et des conditions sociales de scolarisation (Seca, 2010; Abric, 2003d; Moliner, 2000). Une alternative se présente: soit, les représentations influencent; soit, les pratiques influencent les représentations et les modifient profondément. En effet, pour Abric (2003d), ce qui importe c'est l'action socialement structurés et associée à des rôles d'un groupe qui prédit la représentation de l'objet dans un contexte (Abric & Guimelli, 1999). En fait, l'expérience scolaire prépare à l'accomplissement des rôles sociaux (Locoh, 2007; Jallade, Cavicchioni & D'Amico, 2005; Duru-Bellat, 2004Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992). Dans la sensibilisation à la scolarisation des filles, l'école prépare à un avenir, à un devenir et à de nouveaux rôles sociaux et économiques. Elle prend de ce fait de la place dans l'assignation des nouvelles identités dont les sociétés africaines sont en quête (Tembon & Fort, 2008).

Les écrits de Lange (2003, 1998a) nous intéressent pour plusieurs raisons. Leur particularité est d'insister sur les facteurs sociaux et culturels qui expliquent la sous-scolarisation des filles, leurs différents parcours et leurs difficultés. Par ailleurs, ces facteurs ne sont pas sans lien avec les pratiques et les stratégies que les familles utilisent pour envoyer leurs filles à l'école. Autrement dit, il existe des manières de scolariser les filles et ces manières ou ces pratiques de scolarisation sont aussi multiples que les contextes (Moliner, 2000).

Nous abordons le problème de la scolarisation, et plus précisément de la rétention scolaire des filles, sous l'angle des représentations sociales comme objet construit ou reconstruit par les individus et les groupes sociaux (Abric, 2003e). Notre perspective est celle des pratiques de scolarisation comme pratiques sociales et systèmes d'interprétation (Abric, 2003d, Moliner, 2002). Abric (2003d, 1994) met de l'avant le fait que les représentations sociales déterminent les pratiques, les anticipations et les attentes des individus face à une réalité à laquelle ils attribuent une signification à travers leur propre système de référence. Autrement dit, il existe

une relation de type orientation entre les représentations sociales de l'école et les pratiques sociales scolaires. En ce sens:

*La représentation sociale [...] est une organisation signifiante. Et cette signification dépend à la fois de facteurs contingents - nature et contrainte de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation - et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même: contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux*  
(Abric, 2003d: 13)

Ce point de vue amène, à travers l'analyse de l'expérience, de la trajectoire des filles et de leur vécu scolaire, la part des représentations sociales dans le processus de scolarisation et les pratiques qui les font ressortir. Il permet également de comprendre et d'expliquer en quoi le parcours des filles pour atteindre une scolarité de base de dix années et plus est, soit compliqué et difficile, soit relativement aisé en contexte africain. Ce qui en ressort, c'est que les représentations individuelles et sociales que les filles ont de l'école doit être quelque chose d'important pour elles. Ainsi, elles seraient en quête de savoir pour jouer un rôle fécond au sein de leur famille, prendre et occuper une place au sein de la société toute entière. Mais surtout, les représentations sociales que les filles ont et construisent sur le chemin de l'école, leur permettent d'appivoiser l'école, de s'adapter et de se définir une place qui au bout du chemin offrira une position et un destin social choisi et assumé (Delory-Momberger, 2005, 2003).

En résumé, le concept de représentation dans l'analyse du privilège accordé à la scolarisation en général et à la scolarisation des filles permet de comprendre les formes d'appropriation de l'école. Il suggère une responsabilité partagée entre une pluralité d'acteurs familiaux, institutionnels et sociaux qui participent aux coûts et allongent la scolarité des filles. Promouvoir la scolarisation des filles, c'est agir aussi sur les obstacles structurels. Ainsi, les représentations, les images, les opinions que les sujets se font des caractéristiques, des normes et du statut d'un objet, influencent les stratégies qu'ils développent pour s'approprier cet objet. Cela dit, les représentations sociales peuvent constituer un obstacle à l'appropriation d'un objet de connaissance ou d'investissement comme l'école, car elles se forment en la personne par des observations et des témoignages qui s'accumulent à propos des événements courants, des discours d'acteurs importants et d'expériences vécues qui sont racontées par les membres du groupe social. Les travaux de Duru-Bellat (2004) et de Solar (1999), montrent bien que les représentations, les attitudes et les pratiques des enseignantes ne favorisent pas

toujours les apprentissages féminins. De plus, pour Duru-Bellat (2004), les filles sont perçues comme un groupe et non comme des personnes individuelles à part entière aux yeux de certaines enseignantes. Il arrive donc que les filles reçoivent aussi peu d'encouragements intellectuels.

Trois dimensions prédominent dans l'analyse du contenu des représentations sociales. Ce sont les trois premiers piliers formulés par Moscovici dès 1961, à savoir :

- 1) Les informations sont des éléments de savoir permettant de saisir l'objet de représentations sociales. C'est ce dont disposent les acteurs, les sujets ou les membres d'un groupe sur l'objet des représentations leur permettant d'en faire l'expérience quotidienne.
- 2) La hiérarchisation et l'organisation des informations dont les acteurs disposent sur un objet déterminent l'intérêt qu'ils développent pour cet objet. Les informations doivent rejoindre des structures ou des modes de pensée qui existent déjà. Ces informations peuvent puiser leurs sources autant dans la rumeur que dans la culture ambiante. Le but est de rendre la réalité physique ou sociale intelligible.
- 3) Le concept de représentation s'articule avec celui d'attitude qui intervient dans le contenu des représentations sociales. Nous notons que les attitudes participent à la construction et à l'appropriation de l'objet. La représentation de l'école est un processus symbolique dans un contexte culturel donné, en tant que croyance partagée par un groupe à l'égard d'un objet social donné. De ce point de vue, une représentation a un double pôle représentatif et représenté: objectif et subjectif. Les attitudes influencent le processus de structuration des représentations sociales. Ces attitudes sont positives ou négatives à l'égard de l'objet des représentations. Elles résultent des informations et de la manière dont ces informations s'organisent, se structurent pour les actrices en interaction. L'expérience subjective vécue d'une personne ou des personnes et «l'attitude à l'égard d'un objet social dépend aussi du contexte où l'objet est saisi» (Moscovici, 1976:184). Autrement dit, un sujet s'appuie sur des attitudes qui lui permettent d'évoluer, de continuer, de persévérer ou de poursuivre une action en fonction de ses principes, de ses valeurs, de ses besoins ou de ses objectifs. En effet, poursuivre des études supérieures repose sur un processus de représentation qui est un processus raisonné requérant de la conviction, du travail et de la discipline. Dans cette logique, le nombre de redoublements n'altère pas la volonté de réussir.

Pour Moscovici (1976), deux processus ayant une dimension collective rendent compte de la façon dont le social produit une représentation sociale et de la façon dont cette représentation sociale transforme à nouveau le social par les individus qui rendent la réalité intelligible à travers les concepts qui se colorent, se concrétisent ou s'objectivent. Ce sont le processus d'objectivation et le processus d'ancrage qui se différencient en des périodes successives pour rendre compte de l'émergence des représentations sociales permettant de saisir comment les personnes construisent, adhèrent et jugent collectivement leur environnement (Rateau et Moliner, 2009; Abric, 2003c).

1. Par le processus d'objectivation, le groupe transforme l'abstrait en concret. Le groupe est producteur d'images, de figures, de sens qui favorisent la circulation du savoir de sens commun. En réalité, le processus d'objectivation est une démarche qui permet de rendre un concept abstrait plus concret et proche d'une réalité connue et représentative de la particularité d'un objet. En objectivant, les acteurs et actrices se situent par rapport aux phénomènes qu'ils prennent la liberté de traiter en fonction de leurs perceptions, de leurs jugements, de leurs opinions et de leurs conduites dans une réalité socialement construite. C'est la concrétisation de l'abstrait en expérience. L'objectivation se divise en deux phases : la naturalisation et la classification. La naturalisation permet au sujet de sélectionner les éléments de son objet en fonction de sa culture. Les informations sur l'objet sont ainsi sélectionnées en fonction de critères culturels et normatifs. Naturaliser, c'est rendre le symbole réel. La classification organise l'environnement en introduisant un ordre qui s'adapte à l'ordre préexistant. La classification «donne à la réalité un air symbolique» (Moscovici, 1976:110) par la formation d'un «noyau figuratif». L'objectivation est inhérente à la communication et aux interactions sociales qui rassemblent les acteurs autour d'un objet symbolique (Bonardi & Roussiau, 1999). Pour Charlot, Bautier & Rochex (1992:179), «le processus d'objectivation joue un grand rôle dans la réussite scolaire», autrement dit, les rapports de l'élève à sa fréquentation de l'école, à ses apprentissages, aux pratiques qu'elle mobilise pour s'approprier ses savoirs, ses connaissances intellectuelles sont fonction de la perception de l'école.
2. Par le processus d'ancrage, l'objet de représentation devient familier en se rattachant à d'autres éléments du contexte ou en s'insérant dans des catégories déjà existantes (Abric, 2003a, 2003b, 2003e, 1994). C'est le cadre d'interprétation par excellence où

l'individu et/ou son groupe se construit une appartenance à son milieu à travers les relations qu'il entretient avec l'objet. En attribuant un sens, il détermine son usage, son utilité, sa pratique et ses attentes. L'individu et/ou son groupe marque l'objet et exprime à travers lui son identité individuelle, sociale et culturelle. À cet égard, il existe un lien entre les processus identitaire et les processus représentationnels. C'est ce qui fait dire à Lange (2006:163) que « [...] même dans les villages les plus isolés où l'École est absente, il existe une connaissance pratique de l'école par le biais des relations [...] ».

Moscovici (1976:173) précise que: «Si l'objectivation montre comment les éléments représentés d'une science s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment». Dans cette optique, ces deux processus visent l'appropriation, la familiarisation et la construction du sens de l'objet de la représentation. Dans notre étude, ceci s'applique à l'école et à l'éducation en général. Le modèle théorique de Moscovici (2001, 1976), repose ainsi sur le postulat selon lequel les phénomènes sociaux et cognitifs sont expliqués en partant des divisions sociales et des interactions sociales. Les interactions sociales focalisent le groupe sur un objet, une réalité en fonction de leurs intérêts, de leurs engagements et leur implication. Elles contribuent à la construction sociocognitive d'un monde consensuel et partagé. Au cœur de ces processus qui régissent aussi les communications, les représentations sociales s'élaborent par la diffusion, la propagation et la propagande. Ainsi selon Mannoni (2010:58), «une représentation sociale émerge [...] dans la pensée collective [...] dans la mesure où elle possède un sens [...] assure la circulation et l'implantation dans le psychisme groupal». Autrement dit, une représentation sociale devient une «valeur de référence [...] en lien avec d'autres représentations [...] dans un champ représentationnel dont elle reçoit sa signification». Comprendre le cheminement des filles à l'école, revient à connaître leur point de vue ce qu'est l'école, ce lieu par excellence du rapport au savoir, du rapport au cognitif et du rapport à l'intellect. La poursuite des études leur offre un point d'ancrage dans cette réalité qui symbolise pour elles, l'avenir et le projet de devenir meilleure.

Le concept de représentations sociale est indissociable de la notion de groupe et de groupes sociaux (Abric, 2003a, 2003b, 2003d, 2003e, 1994; Jodelet, 2003; Moliner, 2001; Moscovici, 2001, 1976). Car, les représentations sociales sont partagées et caractérisées par des



organisations relationnelles et dynamiques des savoirs et du langage de sens commun, de systèmes de valeurs et de pratiques formés d'images, de symboles et de concepts, qui sont stables dans le temps et cohérents dans leurs contenus. Parlant de la scolarisation des filles, il faut voir dans les processus d'objectivation et d'ancrage un double jeu d'adaptation et d'appropriation de l'école, des ses connaissances, de ses savoirs, de la réussite et/ou de l'échec. Dans la scolarisation des filles, les représentations que ces dernières ont de l'école les amènent à opter, choisir et agir selon une certaine intention, un certain projet. Le principe de signification du social assure donc l'interdépendance entre les informations sur l'objet et la représentation sociale qui en découle. Ici, le lien qui existe entre l'objet et l'individu et/ou les acteurs prime, tout comme la culture dans l'environnement donné qui forme la vision globale de l'objet extérieur (Bonardi & Roussiau, 1999; Guimelli, 1999; Palmonari & Doise, 1986). Les processus symboliques et les représentations sociales de la réussite à l'école ont été étudiés par Rivière & Jacques (2002) qui ont dégagé une relation entre les meilleures performances scolaires et des niveaux élevés de représentations sociale de la réussite.

En rapport avec les résultats de notre recherche, il y a lieu de noter que toutes les filles ont des représentations sociales positives de l'école. Ces représentations sociales sont élaborées durant l'enfance, dans la famille, dès l'entrée à l'école maternelle ou à l'école primaire. Cependant, ces représentations sociales évoluent aussi grâce au vécu quotidien de la scolarité, des expériences, de l'évolution de la famille et de la société. Les représentations sociales sont dynamiques, elles se construisent progressivement à travers les années de scolarisation, elles évoluent, s'adaptent et peuvent se transformer. L'image de l'école est vécue comme une institution qui permet aux filles de dépasser l'immédiat, de rompre avec une situation difficile de dépendance, de chosification ou de réductionnisme. Certaines familles présentent l'école à leurs filles comme une richesse, un pouvoir et un meilleur avenir. Le noyau dur de la représentation de l'école reste la tension entre la promesse de l'école et les difficultés rencontrées tout au long de la trajectoire scolaire. Toutefois, pour chacune des filles, les difficultés ne sont pas du même ordre et ne sont pas vécues au même niveau du système éducatif, c'est ce qui constitue le noyau périphérique. Poursuivre des études vers l'enseignement supérieur, c'est se battre contre les difficultés, les résoudre et les dépasser. Faire des études pour les filles, c'est bâtir dans l'adversité un avenir, une indépendance et la liberté de parole. Dans cette perspective, l'effet de résilience à la fois comme processus et

comme résultat dérive, ou résulte de l'adaptation à l'école, des représentations sociales de l'école et de la signification de l'école.

## **2.2. La résilience**

### **2.2.1. De la notion au concept**

La résilience origine de la métallurgie, dans le domaine de la physique. En métallurgie, c'est la capacité interne d'un matériau à reprendre sa forme originale après des déformations ou à supporter, à résister à un choc. Elle se caractérise par la résistance aux chocs. En psychologie et en psychopathologie, c'est la capacité à se développer favorablement, malgré l'adversité qui comporte le risque d'une issue négative (Tisseron, 2009; Thomas, 2008; Kamanzi, Zhang, Deblois & Deniger, 2007; Mannoni, 2007).

Cyrulnik illustre aujourd'hui le concept de la résilience et de tuteur de résilience à travers ses entretiens, ses rencontres, ses ouvrages et sa pratique (Cyrulnik, 2009; 2007). C'est un terme venu de la psychosociologie américaine qu'il approfondit et n'hésite pas à appliquer aux différents traumatismes, aux souffrances et aux blessures vécus par des personnes ou des groupes dans diverses situations. Selon lui, les différents traumatismes ne sont pas irrémédiables. Quelques soient les environnements, les secteurs, les moments et les parcours où ils surviennent. La personne ou le groupe peut vaincre l'adversité, peut se développer et peut passer au travers des épreuves difficiles grâce aux mécanismes de défense, aux bons traitements, à la multiplicité des moyens, à des ressources insoupçonnées, aux stratégies variables, aux liens tissés et au sens donné à la souffrance (Barudy & Dantagnan, 2007; Cyrulnik, 2007c; Barudy et Marquebreucq, 2005; Cyrulnik, 2005a; Lecomte, 2005; Cyrulnik, 2004).

Dans biens des contextes et des cultures, il existe des enfants, des individus, des groupes confrontés à la maltraitance, à la pauvreté, à la souffrance, à la difficulté, aux obstacles, au stress, à l'adversité. Ces individus ou ces groupes sont fracassés par la guerre, les attentats, les génocides, les migrations, les maladies, les immigrations, les agressions, les catastrophes

naturelles, les deuils, les violences, les abus, les séparations, etc. Malgré tout, ils rebondissent «après un coup» (Cyrulnik, 2006a). Ces personnes ou groupes se refont, se recomposent, se recourent, se tournent vers l'avenir soutenus par des réseaux de relation et le sens qu'ils donnent à leurs parcours et à leur trajectoire faite de rupture (Vatz-Laaroussi, 2009; Cyrulnik, 2009; Seron, 2007; Van Hooland, 2005; Deetjens, 2005; Cyrulnik, 2005a; Cyrulnik, 2004; Tousignant, 2002 ; Van Hooland, 2002; Tychev, 2001). La résilience, c'est une aptitude à se remettre, à se propulser, à rebondir, à ressortir, à survivre, à surmonter, à dépasser, à résister après un traumatisme au renoncement pour entreprendre, recomposer ou poursuivre un but, un projet vers la réalisation de soi à partir d'autres références qui organisent la trajectoire. Il s'agit de manifester des défenses constructives résilientes, de se battre, de combattre pour se donner de nouvelles chances de tirer partie ou de tirer bénéfice de la vie, de sa vie (Bellenger, 2010; Anaut & Pardinielli, 2008, 2005 ; Brissiaud, 2001).

### **2.2.2. La résilience et la parole**

Lorsque l'on parle du processus de résilience, il s'agit de la reprise évolutive ou résiliente, de la régénérescence après une blessure, un déséquilibre, un fracas ou une rupture; par la parole, le langage, la communication interactive, le soutien des autres dans des liens significatifs; d'une vie sociale acceptable (Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010; Delage, 2008; Cyrulnik & Seron, 2007; Cyrulnik, 2007 Cyrulnik, 2006a; Tychev et Lighezzolo, 2006; Brooks & Goldstein 2006; Van Hooland, 2005). En d'autres termes, le processus de résilience tient à la communication, au langage, à la parole et surtout à la mise en mots. Cyrulnik (2008), a rencontré des blessés dans différentes cultures. Après des entretiens avec ces personnes, il raconte comment elles ont réparé leurs blessures. Comment, ces personnes ont transformé leurs fragilités en une force de vie. La perte, l'adversité, la souffrance, la maladie, un passé douloureux ou un traumatisme que les individus vivent, rencontrent, affrontent ou traversent, les amènent à développer des pratiques et des stratégies pour surmonter et dompter leurs difficultés. Dans cette perspective, ces personnes blessées, martyrisées ou traumatisées transforment leur souffrance en se projetant dans l'avenir. Grâce à cette représentation et à cette attitude, ces personnes s'inscrivent dans un devenir; et en racontant, en narrant, en partageant leurs parcours ou en prenant la parole pour témoigner des événements produits et passés, elles en triomphent pour se comporter de manière compétente après leur victoire sur

l'adversité (Ionescu, 2006). L'acte de parole est le moyen par lequel la personne objective un passé douloureux, un vécu difficile (Seron, 2007). La résilience est le fil rouge de l'histoire de cette traversée, de ce cheminement, de ce trajet, rendu saisissable, connaissable et partageable grâce à la parole et aux interactions verbales acceptées (Lecomte, 2010; Van Hooland, 2005; Cyrulnik, 2004).

Le récit du traumatisme donne un sens à ce qui est arrivé et permet la couture résiliente solide, de se reconstruire sans devoir l'enfouir, le nier, ou le cacher. Ce récit non linéaire trouve sa cohérence dans le sens qui lui est attribué par la personne. Le récit est porteur et vecteur de sens et de valeur indispensables au processus de résilience. Cyrulnik parle du pouvoir de la résilience, mais surtout du pouvoir libérateur de la mise en récit des événements traumatiques. Dans ces circonstances, il s'agit de contourner, de faire émerger et de surmonter les épreuves, les risques, les obstacles qui se dressent sur le chemin pour prendre, pour occuper et pour maîtriser une place dans la société ou dans l'univers des savoirs et des connaissances (Charlot, 1999). Dans le contexte des pays en développement, les positions sont inégales pour les hommes et les femmes dans la société; les places et les chances inégales pour les filles et les garçons dans le système éducatif et à l'école.

La résilience est un concept dynamique, dont le processus s'inscrit dans l'évolution des parcours scolaires. La résilience est encore un concept qui découle de la résistance, qui illustre le dépassement, qui participe de la persévérance et qui explique la continuation d'une trajectoire au départ marquée par l'adversité. Cette trajectoire est fragilisée par de la souffrance, de la douleur, des abus en contexte social et principalement familial et souvent scolaire. Il s'agit de reprendre un développement particulier, de poursuivre une évolution saine et acceptable en interaction sociale par la plasticité que possède tout être vivant à donner et à faire sens au vécu à son vécu (Lecomte, 2010, 2004; Martin, Spire & Vincent, 2009; Van Hooland, 2005; Cyrulnik, 2005a; Cyrulnik, 2004; Lecomte & Manciaux 2001; Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001).

Par ailleurs, la parole comme facteur de résilience, révèle l'impact des événements qui ont marqué le vécu de la scolarité ou la genèse de la scolarité sur les différentes étapes de la trajectoire. Cette parole révèle le courage, dévoile l'amour de la vie, l'ambition et exprime l'espoir. La résilience est une histoire de combat, de lutte, de bagarre pour la réussite contre

l'abandon, contre le découragement, voire même contre la mort. C'est l'histoire d'individus blessés, poussés vers l'exclusion qui inventent une stratégie de persévérance, de maintenance et de survivance. Dès le départ, il y a une situation, une difficulté, un problème qui peut conduire à l'échec, à la catastrophe ou à l'irréparable. Mais, il y a le temps, il y a des ressources, il y a des rencontres, il y a des mouvements, des déplacements, un devenir et un avenir imprévisibles, voir impensables. C'est ce qui fait que tout au long du parcours qui constitue la trajectoire, il y a des étapes, des événements successifs, des phases, des séquences, des moments de résilience faible, de résilience forte ou d'absence de résilience qui caractérisent le processus d'acquisition de cette qualité (Bouteyre, 2008, 2004; Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001). «La résilience se construit et se développe [...] et peut s'apprendre à tout âge» (Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010:115). La personne qui produit un récit sur lui-même devient le sujet de son histoire. C'est le sujet qui interprète, qui a des représentations, qui a la maîtrise du sens de ce qui lui est arrivé. Il ressort de ses souvenirs les facteurs de l'identité forgée par le vécu qu'il a, son vécu à lui. Un récit c'est à la fois le processus et le fruit d'une réconciliation, d'une acceptation et d'un besoin de s'assumer en action après coup (Cyrulnik, 2008).

### **2.2.3. La résilience selon Cyrulnik**

La thèse de la résilience chez Cyrulnik, est une théorie de la production, de la construction et de la formation de soi à travers les blessures, la vulnérabilité et des situations d'adversité. Cette thèse stipule que l'être humain a la capacité de résister à des chocs, la capacité à vivre, la capacité à réussir, la capacité à se développer en dépit de l'adversité. Il peut rebondir à la suite d'une chute, naviguer dans des torrents incontrôlables et renaître des chocs traumatiques grâce à des ressources internes et à des ressources externes comme l'environnement, l'effort, l'énergie, la force, l'intelligence et les tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2009:8; Gayet, 2007; Szerman, 2006). Parlant toujours du concept de la résilience, dans *Un merveilleux malheur*, Cyrulnik écrit: «C'est la capacité de réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité».

Le tuteur de résilience est une figure capitale dans cette thèse de Cyrulnik, il représente un facteur de protection, comme le refuge dans la scolarité de certains élèves résilients (Cyrulnik,

2007c). Le tuteur de résilience est cette personne significative, qui offre de l'aide pour supporter les souffrances et les dépasser. Il a de l'attention, de l'affection, de l'écoute, du respect et une présence à offrir. C'est un modèle rencontré sur notre chemin, placé sur notre chemin et croisé sur notre trajectoire. Il permet progressivement la réparation, la reconstruction, la recomposition, la réconciliation de soi avec les autres en interaction. Pour Cyrulnik (2009a :42), avoir des tuteurs de résilience, qui connaissent à la fois la culture et la langue des personnes jouent un rôle majeur dans le processus de résilience qui «est un processus de combat». Les enfants qui sont «traumatisés sont contraints à la bagarre» pour construire une place et «une vie qui peut devenir intéressante» avec l'aide des tuteurs attentifs.

Même si l'être humain se tord, se courbe, se déchire, il peut rebondir, se redresser, reprendre *un type de développement*, il est résilient. Il a la capacité de surmonter la catastrophe pour se reconstruire. La résilience est à la fois une propriété de l'humain et une initiative de l'individu, elle évolue progressivement dans les confrontations et les interactions d'une succession de situations vécues par les individus dès l'enfance. Les personnes ou les enfants dans les situations à risque cultivent des qualités pour revivre, renaître, réparer, créer ou vaincre les obstacles. Pour sortir de leur souffrance, des ressources résilientes comme le courage, l'autodétermination, la volonté et les interactions avec des personnes bienveillantes et bientraitantes sont nécessaires (Barudy & Dantagnan, 2007; Deetjens, 2005). Ce processus de résilience, cette dynamique de continuité, d'avancer malgré et après les échecs, les ruptures, les souffrances, les déplacements, les migrations, les changements géographiques et culturels sont au cœur même des trajectoires scolaires des élèves (Vatz-Laaroussi, 2009; Bouteyre, 2008, 2004; Bouteyre & Morel, 2007).

### **2.2.3. Éducation et résilience**

Dans une perspective d'adaptabilité et d'éducabilité, des exemples montrent que, le changement de contexte a un impact sur le processus de résilience. Changer de cadre familial ou culturel, puis forcément de pratiques éducatives, est l'occasion du développement de la résilience qui répare les personnes de la maltraitance ou de différents chocs subis. Par exemple, l'américaine Wener et de son équipe ont étudié des enfants d'Hawaï sans liens, sans discipline, sans contraintes, bref, sans éducation. Ces enfants ont été confrontés précocement

à la pauvreté, à la maltraitance et à la rue. Ils sont de milieu défavorisé et vivent dans une population sous-scolarisée (Tisseron, 2009; Cyrulnik, 2009a, 2009b; Barudy & Dantagnan, 2007; Cyrulnik, 2007b). Dans un foyer de l'enfance, des enfants racontent des histoires de résilience face aux problèmes qu'ils ont vécus (Van Hooland, Le Quéau & Strasser, 2009).

Ces enfants vivants dans des contextes délabrés et d'adversité, accumulent des facteurs de risque. Ils reprennent un chemin normal, entreprennent d'autres activités, s'investissent à devenir plus humains lorsqu'ils sont pris en charge, lorsqu'ils sont déplacés et placés dans un autre environnement plus stimulant, plus humain, plus éducatif. Ils deviendront plus humains grâce à des facteurs de protections actifs, des ressources, des mentors, des aidants ou des tuteurs de résilience. Avec des tuteurs de résilience, ils tissent des liens affectifs et connaîtront d'autres parcours de vie, une autre trajectoire, car la résilience émerge souvent des rencontres, des relations avec autrui (Gayet, 2007; Brooks & Goldstein, 2006). Ces travaux dans une perspective longitudinale mettent en évidence la dynamique temporelle du processus développemental de la résilience « [...] par lequel les enfants acquièrent l'habileté à utiliser les ressources [...] internes qu'externes pour réaliser une adaptation positive malgré l'adversité [...] que pour aborder les défis ultérieurs» (Ionescu, 2006 :35 ; Guedeney, 2002).

Le concept de la résilience est pertinent en éducation. Parce qu'il désigne une «capacité de résistance aux aléas existentiels» (Mannoni, 2007:131), il est approprié à l'analyse du développement de la scolarité des enfants et des souffrances ordinaires reliés aux pratiques éducatives et particulièrement aux pratiques éducatives destinées aux filles dans des populations sous scolarisées en Afrique subsaharienne (Sall, 2009). Le concept de résilience inscrit ainsi le parcours individuel dans un changement, dans une rupture et dans un détour de perspective. Le concept de résilience est polysémique et on le retrouve en éducation, en santé, en économie et dans bien d'autres disciplines. Il s'agit de comprendre le processus, les ressources et les moyens par lesquels certaines personnes confrontées à l'adversité s'en sortent (Cyrulnik, 2005a; Lecomte, 2005). Dans un environnement hostile, néfaste ou défavorisé, dans le contexte de l'école, l'encadrement et les ressources permettent de compenser des retards acquis par les personnes pour se surpasser et réussir à aller de l'avant (Tisseron, 2009; Deetjens, 2005; Lighezzolo & Tychev 2004; Matteau, 2002).

Ce qui est utile et nouveau dans notre recherche, c'est l'analyse de la scolarisation des filles de leur point de vue, en cherchant à comprendre le déroulement de leur trajectoire sous l'angle d'un processus de résilience. Appliquer le concept de résilience à l'étude des parcours scolaires permet d'analyser des situations et des contextes éducatifs en terme de facteurs de protection ou de facteurs de risque, c'est-à-dire d'identifier les ressources des filles scolarisées et notamment, s'il y a lieu, des tuteurs de résiliences.

Selon Cyrulnik (2006a), l'école à deux ans ou la scolarisation précoce, c'est l'entrée dans un cadre nouveau ; ce nouveau cadre peut représenter un traumatisme pour certains enfants vulnérables, protégés ou surprotégés. Le contexte intellectuel et/ou les facteurs environnementaux jouent un rôle dans les performances scolaires de l'enfant et dans sa capacité de résilience (Terrisse & Lefebvre, 2007). Pour s'en sortir, il faut disposer très tôt de ressources en soi et pouvoir bénéficier des mains tendues, d'un entourage ou tuteurs de résilience. La résilience est un processus multidimensionnel ou un résultat processuel vers le dépassement de certaines contraintes, l'atteinte et la réalisation d'un projet d'avenir. C'est la capacité de résister, de s'adapter puis de développer ou de construire des compétences pour gérer une situation ou un environnement traumatisant. Autrement dit, c'est réussir ou développer quelque chose pour soi de manière acceptable en dépit de tous les obstacles dans les situations éducatives et pendant la scolarisation. C'est survivre et vivre avec et dans l'adversité sans abandonner, sans lâcher prise, mais tenir bon, choisir et progresser sur son chemin de connaissances ou de savoirs. À l'origine, ces conditions, ces moments ou ces facteurs d'adversité dans les situations éducatives, sont de nature à introduire une rupture, une déchirure, une coupure, un échec ou un abandon dans un processus qui a eu un départ, et qui connaîtra un certain terme, un aboutissement. Pour Cyrulnik, les enfants maltraités, blessés, négligés ou abandonnés ont tendance à entrer en relation avec un attachement évitant et peuvent selon leur degré de résilience face aux événements, aux difficultés, évoluer vers un dégât, un échec ou une reprise évolutive résiliente. Ils sont des héros, ou des glorieux pour ce qu'ils sont malgré les fracas (Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010; Cyrulnik, 2000). Dans le domaine de l'école, force est de constater que des élèves s'effondrent dès le premier redoublement. Certains élèves s'accrochent sans se décourager devant les multiples échecs qu'ils accumulent, devant leurs difficultés scolaires, le redoublement de classe est un signe prédictif et un signe précurseur d'abandon scolaire. Ils ou elles se dépassent, se motivent et



transcendent la réalité de l'échec scolaire qui ne saurait être ou devenir une fatalité (Crahay, 2007). C'est le cas des étudiantes que nous avons rencontrées, puisqu'elles sont universitaires.

Devant les situations éducatives ou les contextes problématiques, hostiles, difficiles, contraignants, le redoublement scolaire, le sentiment d'incompétence, l'échec scolaire et l'humiliation face à des mauvais résultats scolaires sont blessants, traumatisants et réellement douloureux pour les élèves. Nous sommes bien dans des contextes où règnent de l'adversité, il s'agit des élèves et particulièrement des filles qui sont malmenées au cours de leur traversée scolaire par leur entourage, mais qui parviennent à franchir les portes de l'université. Elles y parviennent à coup de récupération, de rebondissement et de dépassement face à un mauvais traitement, à une incapacité et une à discrimination qui constituent des obstacles pour mener un projet à terme. C'est aussi le fait d'être défavorisé sans pour autant échouer là où le succès tient à certaines conditions ou à certains facteurs avec persévérance, avec résistance et une certaine esthétique de la résilience. Cette réussite est le produit de l'usage de stratégies d'adaptation efficaces, pour innover, pour s'inventer et pour se projeter dans un avenir. Plusieurs formes d'adversité vécues dans l'enfance peuvent affecter les individus de manière cohérente ou prévisible tout au long de leur trajectoire scolaire ou de vie. Dans cette perspective, l'influence des bons ou des mauvais traitements dépend d'une part, de leur sévérité et de leur chronicité et d'autre part, de l'interaction entre les événements particuliers et les caractéristiques individuelles des personnes (Rousseau, 2010). Les personnes sont alors résilientes ou deviennent résilientes à certains facteurs (environnement familial, cadre éducatif, cadre socio-culturel) et vulnérables à d'autres. De même, ils peuvent résister selon le moment, la situation et le contexte où les événements surviennent au cours de leur vie (Dufour, 2010; Savoie, 2003; Schweizer, 2001).

Lorsqu'on parle de la scolarisation dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne en particulier, les personnes scolarisées sont confrontées à «des événements stressants», comme l'instabilité de l'école, la fermeture de l'école, le décès ou le deuil d'un parent, la maladie, un handicap, un accident, la migration, l'éclatement de la famille, la pauvreté, l'abandon scolaire des aînés, etc. Tous ces facteurs de risque événementiels sont parfois des catalyseurs de la résilience scolaire. Car l'école en elle-même est aussi un espace de résilience par excellence. Cet espace de résilience est doté de facteurs temps et de représentations. Cyrulnik (2005b:132) évoque le cas des enfants-soldats, pour qui l'«école a

une importance démesurée [...] comme pour les immigrés c'est le lieu de la réhabilitation, de la dignité, de l'espoir». Parlant des parcours scolaires, dans tous les cas, il s'agit de lutter pour survivre et vivre sur le chemin de l'école, de lutter contre les obstacles, de se battre pour parvenir au sommet du système éducatif. Dans le cas de certaines étudiantes de notre recherche, il s'agit de se battre pour choisir le chemin de l'enseignement supérieur, «l'école devient le lieu de résilience [...] ou un lieu de catastrophe» (Bouteyre, 2008).

Notre recherche analyse la parole, les mots, le vécu de la trajectoire scolaire des étudiantes en Afrique subsaharienne sous l'angle de la résilience. À partir d'une recension des écrits sur le concept de la résilience, Théorêt, Hrimé, Garon et Carpentier (2003) écrivent que le concept de résilience scolaire est récent. Pour eux, la résilience est un processus dynamique. C'est une interaction qui s'effectue avec le temps, entre différents facteurs de risque: problèmes socio-économiques, pauvreté, famille nombreuse, déplacements fréquents, échecs scolaires et événements catastrophiques de la vie. À l'inverse, on distingue trois types facteurs de protection: (1) des facteurs individuels (intelligence, tempérament, personnalité, sexe, foi religieuse); (2) des facteurs familiaux (parents instruits, chaleureux, soutenant, accueillants, responsables); et (3) des facteurs extra-familiaux ou d'ordre environnemental (soutien social, ressource positive, degré d'implication, reconnaissance, valorisation, succès scolaire) (Bouteyre, 2008, 2004; Szerman, 2006).

Par ailleurs, l'estime de soi et un sens positif du moi sont des traits de personnalité qui prédisent la capacité de rebondir face à l'adversité. Ces dimensions peuvent se développer grâce à la présence d'un tuteur, d'un mentor ou d'un modèle d'identification et se résument à des rencontres significatives et fondatrices. Les structures familiales, les institutions scolaires, les tabous, les préjugés véhiculés dans les manuels scolaires, les stéréotypes peuvent influencer positivement ou entraver le processus de résilience. Dans le cas de la résilience familiale, les personnes importantes avec qui l'on entretient des relations positives et qui offrent leur soutien aident et sont des ressources externes pour se projeter dans l'avenir (Delage, 2008, 2007; Cyrulnik, 2007b; 2007c). Ils sont pour ainsi dire des facteurs qui amènent un individu ou un groupe à se maintenir et à développer des compétences en situation pour dépasser les conditions adverses de son milieu de manière à poursuivre et à améliorer son développement dans son contexte, et à se projeter dans l'avenir. Plus particulièrement, la résilience scolaire est la capacité d'atteindre le succès scolaire et social

par l'école en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles (Bouteyre, 2008; Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003; Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000). Divers cas de résilience montrent la présence de certaines dispositions individuelles et d'un soutien de la part du milieu environnant (famille, école, communauté). Il en ressort deux composantes essentielles et inséparables. La première est une exposition à un contexte de menaces, de conditions difficiles, d'adversité, de stress. La deuxième est une adaptation positive, une évolution ultérieure satisfaisante pour la personne. Lorsque ces deux composantes sont présentes, on peut parler de résilience (Leroux, 2010; Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003).

En effet, la résilience est un phénomène commun et ordinaire qui résulte dans la plupart des cas, d'une simple opération, d'un processus du système d'adaptation humain (Bouteyre, 2008). Appliquée à la scolarisation, la résilience peut se comprendre comme la capacité de mobiliser des ressources pour construire un parcours scolaire afin de surmonter et de dépasser les contraintes, les obstacles et les événements perturbateurs d'une trajectoire. Il y a ici l'idée d'un sujet ou d'une personne qui résiste aux pressions sans perdre de vue ses buts, ses objectifs de réussite scolaire et qui retrouve son chemin par l'adaptation, la détermination, la persévérance et les ressources mobilisées (Gardou, 2009; Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin & Bernard, 2004; Guedeney, 2002). Pour Ravoisin, Pourtois & Desmet (2000), au delà des représentations des parents et des représentations sociales, la réussite à l'école dépend des activités et des pratiques des élèves. Autrement dit, la réussite scolaire s'inscrit dans un processus familial et personnel. Dans cette perspective, la réussite scolaire des «résilients» dépend de leur résistance à l'échec scolaire compte tenu des facteurs de risque qui prédestinent leur trajectoire, le déroulement de leur traversée de la famille à l'école et la conquête d'une place dans la société (Cyrułnik, 2007a).

La résilience est aussi perçue comme une vertu sociale associée à la réussite. Elle est devenue une richesse intérieure. Car, il ne s'agit plus seulement d'orienter sa vie pour connaître le succès, mais de cultiver l'art de la détermination, du rebondissement, du vouloir et du refus d'abandonner, « [...] pour continuer à se projeter dans l'avenir, en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles» ou de souffrance (Tisseron & Cyrułnik, 2007:22 ; Lahaye & Berrick, 2007; Englander, 2007; Deetjens, 2005). La résilience scolaire est un concept qui évoque aussi la lutte pour la valorisation, la quête d'un changement par les

savoirs, la réalisation des aspirations, la lutte pour une place (Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000), c'est «une des trames de la dialectique de la transmission qui se tisse sur fond de continuités et de ruptures» (Lahaye & Berrick, 2007:127) pour la survie scolaire, pour la reconnaissance de soi et le sens de son existence. C'est à dire «une lutte d'individus solitaires contre la famille ou la société pour trouver ou retrouver une «place», [...] un statut, une identité, une existence sociale. [...] cette ouverture d'un avenir possible par le mouvement [...] le fol espoir» (Vatz-Laaroussi, 2009:230), «le syndrome de déplacement et le syndrome de placement» (Lahaye & Berrick, 2007:117).

Ce concept est utile parce qu'il permet de cerner les niveaux possibles d'intervention «intrafamiliale», «périfamiliale» et individuelle en matière de trajectoire de scolarisation. En effet, il permet d'identifier des facteurs relevant de la famille et des facteurs ne relevant pas de la famille après que l'enfant soit sorti du contexte familial et qu'il soit intégré au contexte scolaire. Le concept de résilience aide les éducateurs à identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection dans le cadre des difficultés rencontrées par les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Ce sont les facteurs associés à la réussite scolaire, à l'entrée en scolarisation, à la persévérance et à la poursuite des études supérieures dans des environnements contraignants caractérisés par des ressources (culturelles, financières, humaines) limitées, des souffrances (l'humiliation, la faim, la cruauté verbale, la violence physique, le travail domestique forcé, la négligence, des abus) et des blessures qui génèrent des traumatismes ou des chocs traumatiques. Le concept de résilience permet de comprendre les facteurs auxquels les étudiantes sont confrontées au cours de leur trajectoire scolaire, et de reconnaître qu'une trajectoire de scolarisation est modifiable. Pour Leblanc (2007:180-1), il met «l'accent sur l'interaction entre les enfants à risque et leurs environnement sociaux [...] pour soutenir la résilience». Il suffit d'un ou de plusieurs facteurs pour déjouer, dévier ou infléchir la trajectoire scolaire d'une élève dans certaines conditions.

Sur le plan conceptuel, nous adoptons et appliquons la résilience à la scolarisation, en ce sens que la scolarisation est un processus de développement ouvert sur des opportunités, des rencontres, des défis, des projets d'avenir, des résultats et le devenir d'un être confronté à l'imprévisible, à une trajectoire tortueuse, brisée par des échecs scolaires ou d'autres difficultés connexes. En tant que comportement observable, les personnes confrontées à la scolarisation font preuve de résilience ou feront de l'école «un facteur de résilience» pour

prendre une place dans la société (Cyrulnik, 2007a:8; Tisseron & Cyrulnik, 2007), car, l'adversité n'est pas toujours source d'intimidation, ni de fatalisme.

### **2.3. Les facteurs de risque**

Un facteur désigne tout élément ou tout paramètre qui influe positivement ou négativement sur un processus. Ce paramètre peut être structurel, social ou individuel. Il est propre à une société, à une institution ou à un individu. Ce paramètre est susceptible d'agir de manière directe ou indirecte pour influencer un processus de manière à conditionner le développement de l'individu, d'un groupe ou de la société. Il existe plusieurs types de facteurs. Dans le processus de résilience, deux types de facteurs interviennent surtout. Ce sont les facteurs de risque et les facteurs de protection. Ces facteurs sont à la fois dépendants et indépendants, ils s'influencent réciproquement, comme l'âge, le niveau de scolarité de la mère et de l'entourage familial (famille nucléaire et élargie). Ces facteurs sont liés aux conditions immédiates de vie de l'élève. Il y a aussi des facteurs intermédiaires qui se situent entre l'enfant, sa famille et l'école, et des facteurs de l'école qui sont strictement institutionnels. Il y a des facteurs qui intègrent la dimension temporelle des processus de scolarisation, la succession des étapes de la scolarité des enfants et des filles, des facteurs périodiques liés à la rentrée scolaire, aux passages des examens, à la durée d'un cycle de 6 ans, de 4 ans ou de 3 ans. Ces cycles correspondent en principe au temps nécessaire pour acquérir des connaissances et des compétences. De ce fait, il y a des facteurs qui dépendent de l'élève, des facteurs qui dépendent des rythmes ou des étapes de la scolarisation et des facteurs qui dépendent du milieu familial et social de l'élève. Certains facteurs peuvent être aussi la conséquence d'événements comme des déplacements, des migrations scolaires liées à de la mobilité familiale, de la mobilité résidentielle ou de la mobilité institutionnelle (Sidze & Kuate-Defo, 2007; Lange, 2006; Eloundou-Enyegue & Shapiro, 2005; Pilon, 2005).

Les facteurs de production de la résilience sont de deux catégories. Il existe des facteurs de risque et des facteurs de protection. Pour Cyrulnik (2007a:11), les facteurs de la résilience permettent de distinguer dans le champ scolaire : «le développement normal, le développement altéré et le développement résilient». Il s'agit d'étudier, d'identifier ou de déterminer les facteurs qui influencent une situation donnée, ceux liés au développement

positif ou négatif de quelque chose d'attendu à l'école. La présence de certains facteurs augmente ou réduit les chances d'obtenir des résultats satisfaisants, une trajectoire bonne ou mauvaise de vie scolaire. Un risque est la probabilité d'apparition d'un événement ou d'un comportement problématique qui peut modifier l'état d'une chose, changer une situation, atténuer, altérer ou détériorer cette situation de façon défavorable, ou briser le cours favorable d'une évolution attendue ou espérée. Le facteur de risque est le précurseur du comportement à apparaître dû aux effets défavorables de ces caractéristiques (Bouteyre et Morel, 2007). Il n'est pas évident d'identifier et de distinguer un facteur de risque et un facteur de protection. Toutefois, un facteur de risque est une source probable, un paramètre qui peut atténuer, modifier, altérer, déstabiliser la réalisation de quelque chose ou d'un individu. Selon Anaut (2007:331), les facteurs de risque sont «des éléments susceptibles de compromettre l'adaptation sociale et psychique de l'enfant». Cependant, on peut les contrôler par des interventions ou des actions, ce qui fait du parcours «une contre-prophétie» par «une volonté de réalisation personnelle» (Lahaye & Burrick, 2007:125).

Les facteurs de risque ou de protection sont des caractéristiques propres à une personne, ou à un environnement (familial, scolaire, social), à un contexte et à une culture, qui pourraient entraîner une probabilité élevée de développer une carence ou au contraire de s'en prémunir. Les enfants traumatisés vivent souvent dans un environnement familial défaillant qui constitue un risque certain (précarité économique, pauvreté, mauvais traitements, logement insalubre, conflits, carences affectives, troubles mentaux, sous-scolarisation, attitudes éducatives inadéquates et immaturité des parents) (Anaut, 2007; Englander, 2007). Les facteurs de risque interne à une personne sont des sentiments de déplaisir, d'incompétence, d'infériorité et d'ennui. Ces sentiments développés à l'égard de l'école entraînent l'échec scolaire. Les facteurs sociaux de risque (la pauvreté, la structure familiale, la maltraitance, les abus) peuvent s'associer les uns aux autres, les risques sont alors multipliés. Maîtriser un facteur de risque mis en évidence d'une manière ou d'une autre, revient donc à diminuer significativement son pouvoir d'action, ou de nuisance. Par exemple, les enseignants épuisés constituent des facteurs de risque pour les élèves qu'ils devraient encourager, stimuler et affectionner. Par ailleurs, ce facteur de risque peut être jugulé par des enseignants motivés, tuteurs de résilience qui constituent des facteurs de protection par les félicitations et autres moyens. Autrement dit, les facteurs se répartissent en deux groupes, ceux qui ressortent d'interactions positives avec les enseignants et ceux qui appartiennent aux interactions

négatives. Les interactions positives comportent de l'affection et valorisent la compétition et l'amour de l'école. Ce sont des facteurs de transfert sur l'élève qui agissent comme des stimulateurs par le biais d'attentes élevées. Les interactions négatives comprennent le découragement, l'attente d'un rendement faible, suivi de l'échec. Il est donc possible d'intervenir ou d'agir sur ces facteurs de risque pour améliorer les résultats scolaires en favorisant le processus de résilience (Anaut, 2007; Leblanc, 2007).

Toutefois, les facteurs de risque, tout comme les facteurs de protection ont un effet cumulatif, interactif, réversible et réciproque. Ils ne sont pas opposés les uns aux autres. En milieu scolaire, l'entrée à l'école peut traumatiser un enfant protégé et surprotégé; cela peut être un facteur de risque ou au contraire, être salubre pour un enfant défavorisé, et donc être un facteur de protection. Les facteurs de risque et les facteurs de protection se croisent et interagissent dans l'émergence de la résilience (Anaut, 2007). Un facteur de risque peut devenir un facteur de protection si la situation n'est plus adaptée (Bouteyre & Morel, 2007). L'individu, la famille, l'école et les enseignants représentent, selon les contextes, à la fois des facteurs de risque et des facteurs de protection (Gayet, 2007; Mercier, 2007; Terrisse & Lefebvre; 2007). Ainsi, il importe de tenir compte de la spécificité des contextes pour juguler les facteurs de risque ou pour tirer profit des facteurs de protection des élèves, dans une perspective d'équité.

## **2.4. Les facteurs de protection**

Les facteurs de protection (habiletés sociales, soutien social, réseaux de soutien intra et extra contexte) aident à mieux comprendre les caractéristiques et les situations qui protègent et éloignent les individus des moments difficiles, des parcours tortueux : « [...] les facteurs de protection [...] permettent de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risques» (Terrisse & Lefebvre, 2007 :50). Ce sont également des caractéristiques ou des conditions qui agissent en tant que modérateur des risques. Ils permettent de réduire les incidences négatives associées aux facteurs de risque et aident les personnes à mieux faire face à leur situation difficile ou adverse (Bouteyre & Morel, 2007). Les facteurs de protection sont des ressources qui permettent de faire face à l'adversité. Ils facilitent la résistance à l'adversité, ce «sont des caractéristiques individuelles et environnementales (familial, scolaire, social) qui modifient,

améliorent ou modèrent [(transforment)] la réponse que peut apporter un sujet à une menace ou à une agression [...] favorisent une adaptation de meilleure qualité» (Bouteyre, 2008:20). En somme, les facteurs de protection favorisent une issue positive en termes d'adaptation et de compétence (Anaut, 2007; Roskam & Vandenplas-Holper, 2000).

Les facteurs de protection, lorsqu'ils sont associés à la famille peuvent également empêcher l'échec scolaire (Deslandes, 2007). Suivant les écrits recensés (Cyrulnik, 2009a, 2009b ; Anaut, 2007; Deslandes, 2007; Fontaine & Antunes, 2007; Mercier, 2007; Pourtois & Demet, 2007; Deetjens, 2005), les facteurs de protection sont liés à la famille et sont nombreux et variés: la structure familiale, la participation parentale au suivi scolaire, un milieu familial stimulant, le style éducatif parental, la scolarité des parents, les attentes parentales, l'encadrement, l'engagement, l'encouragement et le soutien affectif parental. Aussi importants sont: l'attitude parentale compétente, la qualité du milieu familial, un adulte charismatique ayant une force morale, une personnalité positive, un tempérament positif, le concept de soi, la confiance en soi, l'estime de soi. Des comportements scolaires tels qu'être consciencieux, ouvert à l'expérience, l'intelligence, la capacité à résoudre les problèmes, l'humour, l'extraversion, le plaisir d'apprendre, les aspirations scolaires, les projets d'avenir, l'amour de la lecture et des livres, des tuteurs externes à la famille, le lien social, le soutien social, un réseau de relations, des rencontres, des tuteurs, des substituts affectifs, des institutions de remplacement, des discours sociaux adaptés, sont autant d'éléments qui participent à la résilience et à la réussite scolaire des enfants (Matteau, 2002; Poilpot, 2001).

De nombreuses recherches tentent d'identifier et de classer les facteurs de protection qui peuvent influencer positivement la résilience ou les facteurs individuels et environnementaux qui influencent la capacité de réussite sociale et personnelle d'un enfant: (1) au niveau individuel: l'intelligence, le talent, la formation scolaire, la sociabilité, la capacité d'éveiller la sympathie, le projet de vie, l'espoir; (2) au niveau familial: la famille unie, des parents aimants, l'éducation des parents, des attentes élevées, la confiance mutuelle, des parents éveilleurs de conscience (Delage, 2008, 2007; Fontaine & Antunes, 2007; Pourtois & Demet, 2007; Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000); (3) au niveau social: le soutien social, la solidarité, les infrastructures; (4) au niveau institutionnel: la proximité de l'école, les pratiques éducatives des enseignants, les soutiens divers et les enseignants tuteurs de résilience qui créent chez l'enfant les capacités à investir ou à surinvestir les apprentissages scolaires



(Tisseron, 2009; Anaut, 2007; Deslandes, 2007; Englander, 2007; Cyrulnik, 2005b; Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000).

Dans cette thèse, les concepts «résilience», «facteur de risque» et «facteur de protection» constituent une dimension du cadre pour tenter d'expliquer les faits de la scolarisation des filles. Ces concepts sont aussi interprétatifs, dans la mesure où nous entendons les utiliser pour décrire et analyser les problèmes, les événements et les ressources de la trajectoire scolaire d'étudiantes universitaires africaines (Bachelart et Pineau, 2009; Puentes-Neuman, Trudel & Breton, 2007). Nous nous en servons afin de dégager du discours des étudiantes sur leur trajectoire scolaire, les facteurs de risque et les facteurs de protection qu'elles auront identifiés ou qui nous apparaîtront particulièrement importants.

## **2.5. La scolarisation**

La scolarisation vise généralement trois finalités qui sont la socialisation, l'instruction et la qualification. Ces finalités rendent le système et le domaine de l'éducation complexe. La scolarisation est une notion très souvent utilisée pour traduire ce processus complexe de connexion, de transmission et d'appropriation des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être).

Pour Dubar (1992), la socialisation est un processus d'acquisition et de développement d'une certaine représentation du monde qui n'est pas imposée par la famille, ni l'école aux individus. Chaque individu compose ses représentations selon ses aspirations et ses expériences et devient le produit de «socialisations successives» liées à différents parcours et à de multiples contextes (Dubar, 2010:16). Dans les pays africains, l'école est souvent porteuse de représentations qui sont inhérentes au processus de socialisation, autant que le contexte dans lequel elle s'insère. De plus, à travers le processus de scolarisation se construisent des représentations sociales de l'école à chaque étape du cheminement scolaire. Cependant, dans le contexte où l'école s'insère, elle n'a pas toujours les moyens et le pouvoir de diffuser des informations adéquates à la construction de représentations sociales positives pour tous les acteurs. En effet, les attitudes, positives ou négatives, et la culture qui s'acquièrent à l'égard de l'école dans la famille et la communauté influencent les échanges, les interactions sociales et la trajectoire des acteurs à qui l'école s'adresse.

Les enfants aptes à recevoir un enseignement acquièrent à l'école des savoirs scolaires socialement produits. Ils sont ainsi instruits. La scolarisation soumet les enfants à un régime qui comprend plusieurs niveaux, ces niveaux structurant le système éducatif. Depuis la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* à Jomtien en 1990, il est nécessaire et urgent d'avoir un minimum de scolarisation pour devenir un citoyen apte à exercer ces droits. Ce qui fait de la scolarisation un problème familial, social, national, international et universel, car les retombées de la sous scolarisation sont de plus en plus dommageables pour l'humanité (Patrinos, 2008; Bonnéry, 2007; Lafosse–Marin, 2005; Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin & Bernard, 2004; Gregson, Waddel & Chandiwana, 2001; Hamel, 2000; Babalola, 1994).

Dans un ouvrage de sociologie consacrée à la scolarisation, Duru-Bellat & Henriot-van Zanten (1992) analysent l'école comme une institution sociale. Cette institution a une fonction sociale. Elle répond à un besoin social. Elle préexiste à ses acteurs. C'est un système où l'organisation, la discipline, le programme, les manuels, les contenus, le niveau des performances en terme de succès et d'échec préparent à accomplir des rôles et des fonctions sociales (Mannoni, 2007; Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992). L'école s'organise ainsi autour des finalités, des missions, des objectifs, des contraintes et des résultats.

Du point de vue des élèves, ces résultats peuvent être soit la réussite soit l'échec. Dans le cas de la réussite, il y a joie, plaisir et gratification, progrès et avancement. Dans le cas de l'échec, il y a douleur, peine, souffrance et redoublement de la classe, abandon de l'école (Bonnéry, 2007; Guedeney, 2002). La prise en compte de la dimension affective dans la cognition comme le souligne Moscovici (1976), permet de comprendre comment s'opère la construction et l'appropriation de la réalité scolaire en tant qu'objet social. Autrement dit, dans la perspective du représenté et du représentatif, de l'objectif et du subjectif, les émotions influencent l'organisation des représentations sociales de l'objet qui est l'école (Boivert, 2006). Le redoublement qui est une pratique courante de l'école est, selon Paul (1996), une maladie des pays pauvres. L'école dans les pays pauvres comme le Togo et le Cameroun, rendrait les enfants malades et les filles encore plus par la mesure de sanction du redoublement. Dans cette perspective, selon Mannoni (2007: 158), « [...] l'école véhicule [...] de nombreux facteurs de stress [...] susceptibles de générer d'importants troubles de l'adaptation [...] ».

Dans le cadre de cette recherche, les parcours à l'école qui constituent la trajectoire des filles parvenues à l'enseignement supérieur nous préoccupent. Nous donnons la parole aux anciennes élèves, lycéennes et collégiennes afin qu'elles identifient, décrivent et réfléchissent sur les conditions et les facteurs qui ont influé sur leur scolarité. Car, il n'y a pas de doute que plusieurs facteurs (risque ou protection) entravent ou facilitent le déroulement de la scolarisation. La scolarisation suppose l'implantation d'une école dans un contexte donné qui rend possible la fréquentation scolaire (Legendre, 2005). L'école devient le lieu de la construction et du développement du désir de savoir et de l'appropriation «du rapport au savoir» comme outil de représentation et de communication de la réalité entre l'individu et le monde qui l'entourent (Mosconi, 2006; Moliner, 2000 ; Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier, et Rochex, 1992).

En Afrique subsaharienne, l'enseignement supérieur correspond aux études que l'on entreprend après l'obtention du baccalauréat qui est le diplôme de fin d'étude du deuxième cycle du secondaire (Madana Nomaye, 2006 ; Banque mondiale, 2003b, 2003c). Le baccalauréat correspond à 12 ou 13 années de scolarité primaire (six ans) et secondaire (six ans ou sept ans). La scolarisation consiste à parcourir ce processus et ses différentes séquences, niveaux, étapes ou cycles. Cette scolarisation, affectée par différents facteurs, événements et situations, donnent lieu à des trajets multiples, à des parcours variés qui se cumulent et se combinent pour former des trajectoires fructueuses ou infructueuses, qui affectent les personnes en quête d'identité (Mazzocchetti, 2009 ; Mosconi, 2006 ; Solar, 2004; Mbekou, 1999). Les trajectoires normales ou typiques, improbables, atypiques, uniques, pratiques ou stratégiques se dessinent ainsi au gré des déterminants contextuels et des facteurs de risque ou de protection. Dans la présentation des résultats de cette recherche, nous dégagerons les différentes combinaisons et les facteurs qui donnent lieu à des trajectoires différentes, car, il n'est pas facile de poursuivre une voie tant qu'on ne sait pas où elle débouche. En revanche, dès que le départ est bon, on a plus ou moins tendance à poursuivre une trajectoire sans la faire dévier. Lorsque le départ est parsemé d'embûches, il arrive qu'on la modifie, ou qu'on l'ajuste.

## 2.6. La trajectoire

Notre recherche sur le chemin de l'enseignement supérieur des filles en Afrique subsaharienne, entend étudier l'histoire scolaire des filles et saisir empiriquement la progression des filles au sein des structures du système éducatif qui part pour une minorité de la maternelle (Libratti & Passerieu, 2000). Pour Bertaux (2010: 95-6), selon le «type particulier de trajectoire» à l'étude, nous sommes «d'emblée confronté à des parcours présentant des traits communs». L'histoire scolaire des filles est faite de parcours spécifiques sanctionnés par le certificat d'étude primaire et élémentaire (CEPE) au niveau du primaire, par le brevet d'étude du premier cycle (BEPC), au niveau du premier cycle du secondaire, et par le baccalauréat, au niveau du deuxième cycle du secondaire et de l'entrée à l'université. Nous entendons produire des connaissances sur cette succession d'événements et d'étapes, ainsi que sur les transitions qui les ponctuent, le tout se déroulant sur une période de treize années environ. Ces parcours spécifiques orientent les trajectoires scolaires des filles en processus de scolarisation au Togo et au Cameroun.

Dans *Le grand Robert de la langue française*, Rey et Robert (2005) définissent le mot trajectoire. Ce mot féminin vient du latin «trajectus» et signifie jeté. La trajectoire est une ligne, un chemin décrit par un point d'un objet en mouvement. L'étude d'une trajectoire en mathématiques signifie, l'ensemble des positions successives occupées par un objet au cours du temps. Dans le domaine de la physique, c'est le déplacement d'un objet dans un espace à un moment déterminé. C'est le trajet d'une particule élémentaire, ou d'un élément émis à partir d'une source de rayonnement, c'est «une traversée» de l'espace d'une organisation dans un temps vers une place (Fimbel, Beaujolin-Bellet & Pesqueux, 2010:78; Raoult, Delay & Marchand, 2007). C'est la ligne que décrit le centre de gravité d'un projectile pendant son trajet dans l'air ou dans l'espace. L'étude des trajectoires fait l'objet de la balistique extérieure. Une 'trajectoire balistique' est la phase non propulsée de la trajectoire d'un missile sol-sol. La trajectoire correspond à des conditions de tir déterminées, précisées dans les tables de tir du matériel considéré. Lorsque le tir est exécuté dans l'air, le projectile est soumis à une ou plusieurs résistances de l'air qui constituent une force qui s'oppose à l'impulsion donnée par l'arme. L'impact de cette force réduit la vitesse du projectile et la «trajectoire du projectile classique» est fortement infléchi. On peut ainsi modifier la trajectoire en agissant sur la vitesse et/ou sur l'angle. De plus, en faisant varier la sortie à air ou l'évent de la fusée du

projectile, on modifie son point d'éclatement sur le parcours de sa trajectoire. Plus la tension de la trajectoire est élevée, plus la zone dangereuse est grande. Trois types de trajectoires sont ainsi déterminés : la trajectoire des tables, la trajectoire de référence et/ou la trajectoire normale. La flèche de la trajectoire indique la distance du point le plus haut de la trajectoire avec le plan horizontal passant par la pièce. L'hypothèse de la rigidité de la trajectoire ou de l'inclinaison de la trajectoire en un point représente l'angle que font en ce point la tangente à la trajectoire et le plan horizontal. La 'trajectoire des roquettes' comprend successivement la trajectoire de propulsion et une trajectoire balistique. La trajectoire d'engins spéciaux comprend initialement la trajectoire de propulsion qui est raccordée à une trajectoire de guidage sur cette première partie de la trajectoire. L'engin poursuit sa route dans une phase balistique. Sur une trajectoire balistique et en hauteur, les gouvernes n'ont plus d'actions sur la trajectoire. Cependant, à l'entrée dans les couches denses de l'atmosphère avant l'impact, la trajectoire sera à nouveau guidée. Toutefois, certains engins spéciaux non balistiques sont guidés sur la quasi-totalité de leurs parcours, amorçant ainsi une trajectoire de croisière sur une succession de paliers selon un programme établi.

Pour Dupéré, Lacourse, Vituro et Tremblay (2007:26), le concept de trajectoire individuelle de développement «sert à décrire, pour un individu, un processus continu latent. [...] la trajectoire latente n'est pas observable, elle est plutôt inférée à partir d'une suite de données recueillies au fil du temps». En termes mathématiques, la trajectoire peut prendre une forme linéaire lors de sa représentation graphique. De plus, les trajectoires renseignent sur l'évolution «intraindividuelle» et les trajectoires «interindividuelles» représentant une population considérée simultanément (Papinot, Vultur, Thibault & Vilbrod, 2009; Therrien, 2009).

Nous empruntons cette définition de la trajectoire aux sciences dures. Nous tentons de l'appliquer aux structures souples, dynamiques et complexes du système éducatif pour décrire le processus de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Sur le plan conceptuel la notion de trajectoire est placée au cœur de la problématique de la scolarisation, de l'évolution des parcours et de l'adaptation des filles au sein du système éducatif. Nous articulons la complexité des processus mis en jeu dans les parcours scolaires des filles. Sur le plan pratique, le développement des parcours scolaires se modifie avec l'objectivation et l'ancrage des représentations sociales de l'école dès la petite enfance. Ce qui est sollicité, c'est la

compréhension des facteurs de protection supposés du processus de la scolarisation. Les facteurs de risque qui infléchissent ou qui introduisent des ruptures et des déviations de la trajectoire, dans un système éducatif jugé trop long, trop contraignant ou trop lent à parcourir sur les différents niveaux. Les filles qui entreprennent des études sont en quête de quelque chose dont elles se représentent l'image, ce sont les actrices de leur propre trajectoire scolaire. Elles sont habitées par des logiques sociétales, culturelles ou des «habitus». Ce sont des actrices en quête, en mouvement, en déplacement, en progression dans un système structuré, organisé et stratifié. Elles ont la capacité de se mobiliser, de s'accrocher, de poursuivre, de s'opposer, d'abandonner ou de stopper ces parcours parsemés d'embûches (Sall, 2009; Puentes-Neuman, Trudel & Breton, 2007; Proteau, 1998; Zoungrana, Tokindang, Marcoux & Konaté, 1998).

La structure du système d'éducation est une organisation qui peut être comparée à un projectile en balistique. Un système éducatif a une mission, les différents niveaux répondent à des finalités et à des besoins sociaux qui interagissent avec un environnement. Éduquer un enfant c'est l'aider à développer et à construire sa personnalité, d'où son entrée à l'école, institution habilitée à le faire progressivement. Dans cette perspective, les filles comme objet d'étude dans cette structure, représentent tout un défi. Analyser leur trajectoire consiste, d'une part, à opérer les moments d'adversité, de rupture, de continuité ou de stabilité; d'autre part, comprendre les besoins à assouvir, les objectifs à atteindre, les ressources mobilisées, les informations et les significations données à la chose et/ou aux choses scolaires et éducationnelles. En effet, pour Fimbel, Beaujolin-Bellet & Pesqueux, (2010:79): «La trajectoire naît d'une impulsion singulière en puissance et en direction».

Dans la présente recherche, nous parlons de trajectoire pour désigner le chemin déjà parcouru à travers le système d'éducation (Therien, 2009; Zoungrana, Tokindang, Marcoux & Konaté, 1998). Il importe alors d'identifier et de décrire les forces extérieures et les forces intérieures appliquées à son mouvement spatiotemporel représenté par des chaînes d'événements ordonnés dans le temps et dans l'espace par une relation ou des interrelations plus ou moins linéaires. Dans cette optique, plusieurs modèles ou plusieurs types de trajectoires sont possibles. Un premier modèle est décrit par un événement A, qui est la création d'une école maternelle et/ou primaire. A est considéré comme la conséquence d'un événement B, la naissance d'un enfant en milieu rural et/ou en milieu urbain. Cet enfant est marqué par un

autre événement, son inscription et son entrée à l'école. B devient en même temps la cause d'un événement futur C. Une organisation éducative en Afrique subsaharienne n'évolue pas souvent de manière indépendante (Tembon & Fort; 2008; Mapto Kengne, 2006; Tchombé, 1994; Weng, 1988), elle interagit avec un grand nombre d'autres organisations. Il devient possible de suivre l'évolution des trajectoires scolaires afin de connaître le mouvement global, dans le passé et dans l'avenir, de l'ensemble du système éducatif. Par exemple, si C est l'événement de transition qui marque la fin du primaire et l'entrée au secondaire. Ici plusieurs situations sont possibles: soit abandon parce qu'il n'y pas d'école secondaire à proximité; soit un échec aux examens d'entrée au secondaire qui oblige un redoublement; soit l'obligation d'être confiée à la famille élargie en cas de réussite; etc.

Plus concrètement, la trajectoire d'une élève représente son trajet dans une école. Ce trajet est une traversée de la première classe à la sixième classe du primaire. Ce qui signifie que l'élève est considéré comme un projectile qui est projeté de la case familiale. L'élève ou la personne entre dans un espace éducatif existant et au sein duquel d'autres élèves considérés comme des projectiles y sont déjà en mouvement. Ces élèves sont inscrits dans plusieurs dynamiques, qui forment des trajectoires plus ou moins lentes, stables ou fortes. Si on fait la combinaison de toutes les trajectoires, la nouvelle trajectoire est confrontée aux autres trajectoires existantes. Les tensions peuvent s'opérer entre les structures du système et les parcours existants. La trajectoire de l'élève est cœur de la compréhension de la dynamique de l'organisation. En tant que cette dynamique met en tension le chemin offert et le chemin choisi, la décision, l'engagement et le changement pour une quête identitaire possible (Menesson, 2005; Testenoire; 2001). Chaque personne a une histoire à raconter, à partager et à communiquer. Tout comme chaque communauté humaine, elle tente de donner un sens à son action et d'en construire une projection dans le temps à venir où sa quête de sens prend la forme d'une trajectoire (Boisvert, 2006; Rivière & Jacques, 2002). Il s'agit de tracer sa route dans la durée à partir d'un point de repère. Une erreur de gouverne ou de pilotage peut perturber le rythme, la stabilité d'une trajectoire et réduire son impulsion vers l'avenir. Dans ce cas, des interventions sont requises pour réduire les effets des chocs ou des contraintes. Pour chaque groupe humain, la trajectoire représente l'orientation choisie pour atteindre, pour réussir des buts et des objectifs explicites ou implicites. Nous explorons la construction des trajectoires individuelles et collectives. Nous interrogeons les tensions et les conflits rencontrés entre les trajectoires personnelles et communes d'une d'un groupe de filles à l'université. Telles sont

quelques-unes des pistes d'analyse possibles dont nous nous inspirerons dans cette thèse. Quels sont les conditions gagnantes d'une trajectoire tracée, d'une trajectoire continue et/ou d'une trajectoire normale? Quelles sont les contraintes de la trajectoire. Nous privilégierons des angles particuliers d'analyse de trajectoires et de constructions identitaires (individuelles, collectives, relationnelles), notamment axés sur le maintien ou la rupture d'une trajectoire, sur les séquences, les perturbations, les bifurcations, les déviations et les variations internes et externes. Nous constatons, à partir du chapitre sur la problématique de l'éducation des filles dans les pays en développement, qu'elles sont confrontées à des difficultés persistantes et à des obstacles majeurs. La situation des filles et leur place dans le processus de scolarisation en Afrique subsaharienne démontrent la nécessité de ruptures culturelles fortes pour assurer de nouveaux parcours sans embûches et des futures trajectoires innovantes aux en quête de savoirs.

Toute trajectoire représente le chemin parcouru par un sujet en tant qu'objet de recherche pendant une période de temps sur un espace délimité. La trajectoire définit les déplacements associés aux activités scolaires d'une personne. Elle se situe au-delà de la simple idée du chemin parcouru dans le temps et l'espace pour tenir compte su sens que la chose a aux yeux des actrices. La trajectoire spatio-temporelle occupe l'espace (X, Y) et le temps (T). Cette figure représente la localisation spatiale ou tous les endroits et moments que peut traverser un individu en fonction des contraintes associées par rapport à sa scolarité. Ces contraintes dictent non seulement les limites théoriques d'une analyse contextuelle biographique, mais aussi les conditions dans lesquelles la trajectoire peut progresser à l'intérieur d'une structure sociale ou institutionnelle. Ce sont les contextes, les trajectoires objectives et subjectives qui sont mis en relief à travers les effets de la résilience sur ce que les filles désirent devenir. Ainsi, les composantes d'une trajectoire sont de l'ordre de la motivation du déplacement. Toute personne a besoin de réaliser une activité qui le motive et le pousse à dépenser de l'énergie. L'itinéraire dans une trajectoire c'est le trajet qui est prévu et qu'on ne réalise pas toujours à cause de toute sorte d'adversité. L'adversité peut créer un détour sur une série ordonnée de déplacements dans l'espace et dans le temps. Les déplacements représentent de nouveaux horizons à la réalisation d'une activité. Une trajectoire spatio-temporelle est le déplacement d'un individu motivé à réaliser quelque chose dans un endroit, un lieu ou une institution. Les activités, les projets ou les programmes se déroulent en fonctions d'un horaire dans cette institution de choix.



Le récit constitue le moyen privilégié d'acquérir les informations et des données sur la trajectoire. L'étude des trajectoires sociales suit l'itinéraire d'un individu, de sa naissance jusqu'au moment où l'enquête vient le solliciter, et tente d'observer, pas à pas, les événements qui ont percuté cette trajectoire, les ressources dont l'acteur a fait preuve pour éventuellement les surmonter, les transcender, les réorganisations ou réorientations dans les choix scolaires, ou encore familiaux survenus. Une analyse en terme de trajectoires biographiques accorde donc une importance forte aux cheminements individuels, à la particularité de chaque histoire tout en considérant les récits de vie recueillis comme des moyens d'accès à la connaissances d'objets socio-historiques tels que mondes sociaux ou situations socialement construites (Bertaux, 2010), comme par exemple, le monde familial. Il existe entre les familles des différences considérables de ressources matérielles et culturelles, de contraintes extérieures, de contextes résidentiels, d'aspiration et de projet. Ces différences se répercutent sur les enfants qui grandissent en leur sein. Elles sont relevées à tous les moments de la trajectoire : l'éducation des parents, l'entrée à l'école, la structure de la famille, les stratégies et les ressources de la famille. La trajectoire est ainsi une perspective importante dans l'analyse de la dynamique et de la solidarité familiale pour la perpétuation ou la transmission des rapports aux savoirs. En démarrant la trajectoire étudiée au stade de l'entrée à l'école, le chercheur dispose d'un temps accumulé suffisamment long pour que l'étudiante ait acquise une expérience scolaire et un langage relativement structuré pour la dévoiler, la dire ou la mettre en mots et en scène. L'histoire passée est importante dans la trajectoire individuelle et les expériences antérieures ont un impact sur les étapes futures. Ainsi, lorsque les étudiantes parlent, elles disent combien il était facile ou difficile de parvenir à l'université, d'avoir des ressources ou non aux différents niveaux du système éducatif pour optimiser leur trajectoire.

Les trajectoires peuvent se lire comme des expériences à la fois singulières et collectives, voire générationnelles (Parent, Ouellet & Perrier, 2004). La dynamique de la trajectoire à l'entrée à l'université des filles est celle d'une affirmation de soi, passant d'abord par une volonté d'indépendance matérielle et financière, par rapport à la famille mais aussi et surtout par rapport aux hommes. L'analyse des trajectoires des filles nous permet de mettre en lumière les motivations, les valeurs, la rationalité des moyens et le choix raisonné scolaire et académique des filles. Nous parlons de classes de trajectoire pour désigner l'ensemble des parcours scolaires et sociaux possibles pour les filles dans un contexte. Il s'agit de leur milieu social d'origine à leur milieu social ou niveau scolaire d'arrivée. Ces parcours s'effectuent à

travers différentes étapes ou passages par les institutions de la reproduction et/ou de la production sociales, soit la socialisation dans la famille d'origine, la scolarisation, le mariage et la constitution d'une famille (Mingat & Ndem, 2008; Bernard, 2007; Petitat, 1999).

En utilisant une métaphore balistique, la trajectoire est un processus où agissent des forces et une direction initiale propres. Les champs de forces et d'interactions qui traversent la trajectoire qui crée des tensions. Cela suppose une mise en parallèle des trajectoires individuelles avec les trajectoires plus collectives et les contraintes sociales qui pèsent sur les individus. La trajectoire peut être une courbe de l'espace, une courbe plane ou un arc de courbe; elle peut être fermée ou non fermée, en continuité, en rupture ou en réversibilité. Ces caractéristiques des trajectoires ainsi que les contextes multiples dans lesquels ils se déroulent permettent d'obtenir des typologies plus proches de la réalité vécue par les personnes (Charbonneau, 2007). Dans des contextes où les données statistiques manquent de rigueur et ne tracent pas complètement le processus de scolarisation, il est nécessaire d'écouter les personnes dans leur singularité et subjectivité pour saisir l'influence de l'organisation sociale sur les étapes, les événements et les rencontres de leurs parcours, et pour comprendre particulièrement les effets des inégalités sociales sur la dynamique des parcours et sur les situations complexes de l'accès à et de la rétention dans les institutions scolaires et universitaires (Diallo, 2004).

L'analyse des représentations de l'école à travers les parcours scolaires des filles permet d'identifier et de décrire les facteurs de risque et les facteurs de protection des filles en processus de scolarisation. Ainsi, le risque d'entrée en scolarité précoce ou tardive chez les filles rurales ou urbaines, n'a pas les mêmes conséquences à long terme sur leur trajectoire scolaire. De plus, une structure d'encadrement familial et des parents scolarisés ne représentent pas les mêmes avantages au primaire et au secondaire. Les déplacements et les changements de structure d'encadrement influent aussi sur la réussite, le redoublement et l'abandon de l'école des filles. Si le fait d'avoir le baccalauréat comme diplôme de fin d'étude du deuxième cycle du secondaire augmente fortement la probabilité de devenir étudiante, cette probabilité n'est pas équivalente pour les filles qui habitent en milieu rural et les filles de milieu urbain. Il existe ainsi des trajectoires favorables ou des trajectoires défavorables en fonction de moments de crises, de contextes critiques, de périodes sensibles, de cumuls de risques et de cumuls d'obstacles, de soutiens, d'aides et de ressources conscientes et

inconscientes mobilisables. Nous voulons connaître ces événements, ses embûches qui influencent les parcours et in fine les trajectoires scolaires des filles à qui nous donnons la parole (Dubar, 2010).

Une analyse selon la trajectoire scolaire nous renvoie à la succession des parcours, des événements, des expériences scolaires qui jalonnent la vie des filles en quête de connaissances et de construction de leur identité, en rupture avec les traditions africaines. La trajectoire de scolarisation des étudiantes africaines a un sens subjectif et un sens objectif. Nous cherchons à saisir, à interroger et à éclairer ce double sens à travers sa linéarité ou sa déviation (Dubar, 1998). Nous tentons de répondre à la question: par quel processus la trajectoire scolaire des étudiantes se construit-elle (Desmet & Pourtois, 1993)?

Notre recherche aborde à l'intérieur des trajectoires, différents parcours scolaires rattachés à des sphères distinctes: le milieu urbain ou rural, la famille nucléaire et élargie, l'école et ses différents niveaux, l'individu, son genre et son avenir. Les différents parcours qu'empruntent les étudiantes universitaires africaines sont influencés par une kyrielle de facteurs appartenant aux différentes sphères, au rang desquels il faut retenir le contexte familial à la naissance, l'histoire de la scolarisation dans la famille, le milieu de résidence, les choix de scolarisation des parents et les choix de continuité éducative des filles elles-mêmes. Dans cette logique, la présente recherche traite de trajectoire et de parcours dans le temps et l'espace en termes de dynamique sociale de progression et d'évolution historique pour mieux en comprendre le déploiement temporel et spatial (Ollagnier & Solar, 2006).

La scolarisation primaire balise les représentations sociales positives de l'école et la scolarisation secondaire à travers l'accumulation des échecs et des difficultés permet de donner sens aux efforts et au combat pour la poursuite du trajet. De notre point de vue, la notion d'identité permet d'articuler le vécu personnel et la représentation de l'avenir à travers l'école et les études. Autrement dit, il y a des moments dans une trajectoire et selon la personne ou le sens de l'avenir se dessine en termes de maintien d'une condition existante ou de transformation de la même condition par de nouvelles pratiques. Parlant de ce qui a marqué son enfance, Libertad (2009:205-207) dans «Trajectoire» dévoile: «J'ai [...] pris conscience du mal que m'avaient fait les hommes [...], principalement mon père qui a forgé ma vision du monde. [...] C'est à mon père [...] que je dois ma trajectoire [...] Quelqu'un

d'autre est en train de naître: moi». Cette étonnante conscience s'énonce à un moment probablement de rupture et/ou de crise d'une trajectoire actuelle, où l'auteur est saisi dans son historicité subjective et objective. L'idée d'une biographie dynamique, qui s'appuie sur les transformations de la personne au fur et à mesure qu'elle traverse diverses sphères, sert de marqueur, de trace des étapes critiques vécues que les étudiantes africaines racontent. En effet, c'est la mise en mot subjective qui qualifie les événements. De ce fait, elle se structure à travers le passage de la famille à l'école, les niveaux de scolarisation, le rapport aux savoirs et l'engagement ou l'investissement dans un projet d'avenir mobilisateur.

Le concept de trajectoire est plus large et plus multidimensionnel que celui de carrière professionnelle. Les travaux de Paul (1989), cités par Mukamurera (1997:52), définissent la notion de trajectoire au delà de la notion de carrière, qui fait référence à une succession d'emplois, dans une institution, à travers laquelle un individu se déplace selon une séquence plus ou moins prévisible. Par ailleurs, les trajectoires professionnelles peuvent traverser plusieurs entreprises et plusieurs activités. Ainsi perçue, la notion de trajectoire véhicule un enjeu identitaire. Pour Mukamurera (1997:53), l'idée de trajectoire sous-entend celle d'itinéraire reconstitué «comme processus étalé dans le temps [...] la photographie des événements successifs d'un parcours». Dans cette perspective, comprendre la trajectoire scolaire des étudiantes, c'est examiner de quelle manière elle se déroule en tentant de comprendre, d'une part, les situations et les conditions de scolarisation, d'autre part, les stratégies de construction des itinéraires. Cette trajectoire est établie entre l'histoire des parcours individuels et les caractéristiques du système éducatif.

Le mot trajectoire définit la courbe que décrit le centre de gravité d'un mobile. Si on identifie ce mobile en mouvement, son projet et les différentes étapes qui la composent. Dans le cas de la trajectoire de la scolarisation des filles, le centre de gravité de l'école est la connaissance et les savoirs considérés comme source, fondement ou raison de tout apprentissage. Ce sont les récits biographiques qui recèlent la réponse à ces questions à travers les passages du cycle primaire au premier cycle du secondaire, du premier cycle du secondaire au second cycle du secondaire et du second cycle du secondaire à l'accès à l'université. L'analyse statistique de la scolarité des filles n'est plus suffisante.

Le concept de trajectoire est intimement lié à celui de mouvement, de migration, de déplacement dans un espace et dans un temps donnés. Aller à l'école c'est d'abord et avant tout se déplacer vers une école, un lieu, une place, voire une institution pour acquérir des connaissances et des savoirs. La quête de savoir se fait dans un processus de changement de lieu, de déplacement par et pour l'amour de l'école. Dans cette logique, le déplacement est au cœur de la quête des savoirs et de la réussite scolaire des étudiantes africaines. L'école est ainsi perçue comme importante, capitale, essentielle, prioritaire, au travers de leur discours, elle apparaît comme un lieu vers lequel on se déplace pour mieux se placer dans l'avenir. La première idée du déplacement, c'est celle de quitter, de partir de quelque part, d'abandonner, de s'éloigner de, de rompre, de se mettre en mouvement, afin de se soustraire de l'influence de la maison familiale. La seconde idée est d'aller vers quelque part, se diriger vers un lieu déterminé. Ce mouvement de partir de et d'aller vers, le temps et les étapes de ce déplacement, la stratégie de déplacement et les raisons du déplacement donnent à comprendre les caractéristiques subjectives et objectives d'une trajectoire scolaire tracée, programmée, annoncée, interrompue, constante etc.

Le déplacement, la mobilité géographique ou la migration scolaire, sont porteurs d'apprentissages et d'épreuves qui peuvent être couronnées de succès ou sources d'échec (Piron et Ringtounda, 1993). Par ailleurs, il existe différentes formes de déplacement : le déplacement géographique, du milieu urbain vers le milieu rural ou vice versa; le déplacement de la maison familiale vers un internat scolaire; le déplacement de la maison familiale vers une autre famille, géographiquement proche ou lointaine. Les enfants ou les filles de milieu rural se déplacent ou s'éloignent plus de leur famille et de leur entourage que les filles de milieu urbain (Pilon, 1997, 1996, 1995). Cet éloignement provoque des souffrances, bien qu'il nourrisse aussi des valeurs précoces d'indépendance et d'ambition chez certaines filles. En considérant la trajectoire scolaire sur l'ensemble de la période, en incluant les années qui suivent la sortie du système éducatif primaire, les différences de nombre d'années deviennent encore plus marquées entre les filles urbaines et les filles rurales (Ndawouo, 2006). Ce que suggèrent les entretiens biographiques se vérifie statistiquement. On constate aussi que les écarts du nombre d'années de scolarisation peuvent résulter de différences entre les cursus de lettres et les cursus scientifiques.

Suivre de près la trajectoire d'une étudiante universitaire africaine au travers d'un récit biographique permet de découvrir les facteurs et les événements qui contrebalancent les éléments négatifs. On constate alors que rétrospectivement, la réussite n'est pas atypique, car, nous découvrons les facteurs et circonstances qui aident à surmonter l'adversité (Ollagnier & Solar, 2006; Solar, 2004). Le concept de trajectoire constitue un instrument intéressant pour étudier le rapport aux savoirs et la production d'une nouvelle identité de femme en Afrique subsaharienne à travers divers processus de déplacement, de migration scolaire, de départ précoce du domicile parental ou « [...] des arrangements familiaux et résidentiels vécus [...] par les enfants en Afrique subsaharienne [...]» (Sidze & Kuate-Defo, 2007:3; Eloundou-Enyegue & Shapiro, 2005; Pilon, 2005).

## 2.7. Formes identitaires

Nous avons vu ci-dessus que l'école peut contribuer d'une certaine manière au développement des représentations de l'école, des représentations sociales de l'école et de la résilience des élèves et des étudiantes africaines dans les contextes où elle s'impose à l'enfance et à la jeunesse. Les processus de socialisation et de scolarisation touchent des personnes dotées de subjectivité, de personnalité, de volonté et d'une certaine liberté dans leur confrontation à des structures objectives et collectives. Cette confrontation fait émerger la résilience et influence (par renforcement ou modification) les représentations. Les formes identitaires sont des systèmes de signification typiques qui structurent les récits biographiques, et permettent de schématiser les configurations personnelles. Les formes identitaires dépendent du contexte de la recherche, car:

*Chacun peut, à la limite, se référer à des formes identitaires différentes selon son interlocuteur et le contexte de l'entretien, qui est toujours une forme de conversation. Mais les contraintes de la « mise en récit » imposent le recours à une forme identitaire dominante assurant une certaine cohérence à la succession des séquences et à la formulation des actants. C'est cette mise en forme que l'analyse structurale permet de décrire dans un contexte donné (Demazière & Dubar, 2004:331).*

Les formes identitaires sont collectives et individuelles, objectives et subjectives, stables et changeantes, organisationnelles, structurelles et biographiques. Elles se développent dans des contextes de groupe où les personnes interagissent, communiquent, se construisent, se reconstruisent, se socialisent, se forment, changent, évoluent et ont des visions du monde qui se modifient et/ou se renouvellent au fil des contextes, des projets et des objectifs à travers des représentations communes et/ou collectives de la réalité (Dubar, 2010; Mennesson, 2005). L'espace scolaire et l'expérience scolaire sont porteurs pour les personnes d'un regard sur les autres et sur soi-même (Deschamps & Moliner, 2008). Dans cette perspective, devenir une étudiante implique vivre dans le temps et l'espace de l'école. Ce temps et cet espace où elles construisent des représentations sociales de l'école, les aident à se projeter sur une trajectoire scolaire et universitaire en s'inscrivant dans plusieurs parcours scolaires successifs.

Le concept «formes identitaires» que nous invoquons est développé par Demazière & Dubar (2004). Pour eux, la construction de l'individu, de la personne ou du sujet passe par une trajectoire stable et provisoire en évolution, une représentation des autres et du monde qui permet de se sentir dans l'ici et le maintenant. Se positionner, être en quête de place comme future étudiante exige des activités d'identification scolaires liées aux rapports aux savoirs et à son groupe d'appartenance. En d'autres termes, l'identité sociale se fonde sur des appartenances sociales. Cette quête de positionnement, s'inscrit simultanément dans un processus d'émancipation, de reconnaissance et d'indépendance que construisent les filles à travers leurs études. Cette dynamique complexe fait intervenir le subjectif et l'objectif, parfois inextricable l'un de l'autre. Pour se situer sur un itinéraire ou une trajectoire exempte de tumulte, d'adversité ou de difficulté, les filles doivent faire preuve de courage pour apprendre, connaître, savoir et se construire pour accéder à la modernité. C'est progressivement à travers diverses interactions institutionnelles, sociales et familiales que le chemin de l'enseignement supérieur devient celui du chemin de la construction identitaire et/ou de la construction de soi, du pour soi et pour autrui. En effet, la scolarisation est liée à la quête d'un rapport aux savoirs qui contribue nécessairement au processus complexe de construction de formes identitaires pour les filles. Cette construction se fait à travers les choix qu'elles font et les projections qu'elles formulent pour leur avenir vers de nouvelles identités comme: «[...] résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et culturel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions» (Dubar, 2010: 119). Dans cette perspective, les représentations sociales de

l'école sont des constructions portées par les aspirations identitaires des filles qui deviennent étudiantes. Ces étudiantes qui empruntent le chemin vers l'enseignement supérieur, sont en interaction subjectives et objectives. Leurs représentations sociales de l'école et leurs interactions dépendent de leurs opinions, leurs jugements, leurs vécus, leurs contextes et leurs histoires personnelles. Dans cette dynamique, les représentations sociales de l'école légitiment les pratiques sociales et les formes identitaires objectives et subjectives (Deschamps & Moliner, 2008). Enfin, les formes identitaires dépendent des valeurs et des normes cristallisées dans le noyau central des représentations sociales.

## **2.8. Reformulation des questions de recherche à la lumière du cadre conceptuel**

Les concepts que nous avons clarifiés ci-dessus sont appliqués à la compréhension et à l'interprétation de la présente recherche sur le processus de scolarisation des filles. Ces concepts permettent de saisir l'expérience scolaire des filles dans le temps de leur trajectoire. Cette expérience de la trajectoire des filles est dévoilée sous la double perspective objective et subjective. L'expérience subjective donne à découvrir la signification que ces dernières attribuent aux situations, aux événements et aux parcours qu'elles ont connus et vécus. Par ailleurs, dans la parole que les filles prennent pour se dire, se raconter et s'identifier, elles révèlent la construction des représentations de l'école dans leur entourage et l'imprégnation de ces représentations sociales de l'école pour elles-mêmes. Les questions de recherche dans ce travail tiennent compte de quatre dimensions principales en interaction :

- 1- La construction des attitudes et des représentations sociales de l'école,
- 2- Le développement de la résilience scolaire,
- 3- La formation d'une identité scolaire et
- 4- La dynamique du déploiement de la trajectoire scolaire des filles en Afrique subsaharienne, plus précisément au Togo et au Cameroun.

Nous sommes interpellée par la place inégale que les filles occupent dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. Pourtant, certaines filles s'en sortent bien, d'autres, au contraire, s'en sortent un peu moins bien. Cette recherche prend en compte la distinction



entre des facteurs de risque et des facteurs de protection et entend identifier ces facteurs à partir de la lecture des récits biographiques des étudiantes. Elle entend répondre aux questions générales suivantes:

- 1- Qu'est ce qui dans l'environnement, dans les événements, dans le système éducatif et/ou dans la subjectivité des filles en tant que sujets et actrices contribue à faire émerger, à développer et à renforcer leur résilience ?
- 2- Quels sont, parmi l'ensemble de facteurs contextuels et situationnels, les facteurs de risque inhibant et les facteurs de protection favorisant la poursuite d'études longues (universitaires) chez les filles? La trajectoire est-elle rapide, lente, normale? La progression de la trajectoire est-elle linéaire, continue, constante, discontinue? Le déroulement de la trajectoire connaît-il des perturbations, des bifurcations, des déviations, des variations?
- 3- Quelles formes identitaires se dégagent des trajectoires des étudiantes universitaires et quelles sont les logiques et les dynamiques (les événements, les moments, les forces, les personnes, les déplacements et les valeurs) sous-jacentes aux variabilités des parcours et à la typologie des formes identitaires des trajectoires des étudiantes universitaires?

## 2.9. Conclusion

Notre objectif dans le cadre de ce chapitre a été de présenter un cadre conceptuel qui permette de mener une recherche sur un aspect particulier de la scolarisation des filles comme problématique intégrée aux sciences de l'éducation. Ce cadre conceptuel est un outil qui permet d'étudier les circonstances favorables et aidantes de la scolarisation des filles en Afrique. Une fois la parole donnée aux étudiantes parvenues à l'enseignement supérieur, nous tentons de dégager à travers les mots et les traces de langage, les facteurs de résilience aux études, assortis des raisons de déplacement et des représentations de l'école qui mobilisent tant de motivation et d'investissement sur une trajectoire parfois jonchée d'embûches (Zoungrana, Tokindang, Marcoux & Konaté, 1998; Proteau, 1998).

Les concepts que nous avons explicités dans ce chapitre nous permettent de saisir la particularité qui se dégage de leur application à la scolarisation des filles en Afrique

subsaharienne, et principalement au Togo et au Cameroun. Les recherches empiriques des années 1980 et 1990 ont mis l'accent sur les facteurs de sous-scolarisation des filles dans les pays d'Afrique subsaharienne. Plusieurs d'entre elles ne considèrent pas la trajectoire, le parcours et le cheminement scolaire dans une perspective globale. Pourtant, sous cet angle, le sujet, l'environnement social, l'environnement scolaire et les projets d'avenir constituent un modèle conceptuel certes plus complexe mais nettement plus approprié pour l'explication et la compréhension du phénomène de la scolarisation des filles. Ainsi, les représentations sociales de l'école qui servent de balise aux contextes, aux conditions, aux situations d'études et de développement de la résilience scolaire s'articulent aux attentes des étudiantes, actrices de leur trajectoire, pour singulariser les parcours vers l'enseignement supérieur pour chacune d'elles en fonction de leur représentation de l'avenir et de leur devenir individuel.

Nous avons d'abord documenté les inégalités scolaires et l'impact de certains facteurs sur la scolarisation des filles dans les pays en développement. Notre cadre conceptuel donne un éclairage sur les concepts «représentations sociales», «résilience» et «formes identitaires». Dans cette perspective, nos analyses cernent la façon dont se traduit la scolarisation des filles dans divers contextes et/ou environnements de parcours de scolarité en ciblant les représentations sociales, la résilience et les formes identitaires d'étudiantes.

### **Chapitre 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

La revue de littérature, au chapitre 1, a dressé le constat de l'évolution et de la transformation de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Suivant le cadre conceptuel que nous avons adopté et selon les visées de notre recherche, l'entretien qualitatif et la production des récits se sont avérés comme étant les outils les plus appropriés pour découvrir ce que les filles sacrifient sur le chemin de l'enseignement supérieur. Notre étude utilise une approche qualitative dont les techniques d'investigation consistent à associer l'analyse documentaire portant sur l'éducation des filles, les récits écrits, les entretiens d'explicitation individuels, les entretiens individuels et les entrevues de groupe. Pour comprendre et expliciter ce phénomène social et scolaire, et plus particulièrement le parcours des filles qui cheminent et parviennent à l'enseignement supérieur, la parole des actrices nous plonge au cœur du processus de construction des trajets et des trajectoires scolaires. Plus clairement encore, il s'agit de savoir comment les filles se construisent par l'école malgré un chemin parsemé d'embûches, d'adversité et de contraintes.

Précisément, nous voulions comprendre dans quelles conditions le processus de scolarisation se réalise et comment les étudiantes gèrent leurs parcours, les facteurs de risque et les facteurs de protection, qui débouchent sur l'accès à l'université. La méthodologie que nous avons adoptée permet de savoir comment les filles deviennent des étudiantes par un rapport soutenu à l'école et aux savoirs.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la démarche initiale du projet de recherche au Togo et au Cameroun. Ensuite, nous présentons la méthodologie construite sur le terrain avec les contraintes vécues liées au temps, aux contextes et aux ressources sur le terrain. Au départ, nous avons privilégié les récits écrits et les entretiens individuels pour toute la recherche afin de passer des données statistiques aux mots. À cause des contraintes, certaines étapes n'ont pas été respectées et nous avons eu recours, en plus des récits écrits à des témoignages écrits et oraux qui ont servi comme éléments d'exploration.

### 3.1. Approche méthodologique

Au départ, cette étude entendait adopter une méthodologie simple pour recueillir les récits biographiques, le discours, la parole des filles au Togo et au Cameroun au sujet de leurs expériences scolaires. La volonté était de recueillir des pratiques sociales de scolarisation à travers un système de représentations langagières. Le système de représentations langagières permet de comprendre par la *parole* les représentations sociales de l'école dans deux contextes contrastés. Dans cette perspective, nous avons opté pour un journal de bord, une enregistreuse, des cassettes, des feuilles et des crayons. Les circonstances difficiles de notre entrée sur le terrain ont influencé la poursuite de notre démarche vers des options plus pratiques. L'une de ces options a consisté à solliciter l'intervention directe des enseignants de l'enseignement supérieur sur le terrain. Les enseignants nous ont facilité la tâche. Ils nous ont permis d'exposer le thème de notre recherche aux étudiantes et étudiants dans les salles de cours. Cette démarche nous a donné un accès à des groupes d'étudiantes pour solliciter des rencontres, des discours, des conversations sur leurs parcours et leur trajectoire scolaire.

Pour cette étude, nous croisons plusieurs techniques en fonction des opportunités du terrain, des contraintes des contextes et de la disponibilité des personnes. Notre démarche méthodologique emprunte tantôt la technique des récits écrits, tantôt des témoignages oraux et tantôt des entretiens qualitatifs. La technique des récits écrits consiste à remettre des feuilles de papier et des questionnaires d'inspiration aux professeurs et / ou à un étudiant assistant de recherche qui redistribuent le tout aux étudiantes et étudiants dans le cadre d'un cours. Ce questionnaire d'inspiration comprend plusieurs parties pour aider les étudiantes à se dire, à écrire et à se produire. Une partie standard porte sur la situation au moment de l'entretien. Une autre recense les divers événements du processus de la scolarisation. Il s'agit de donner des informations sur chaque étape du parcours (voir annexe 2). Au préalable, le professeur et / ou l'assistant exposent les objectifs de la recherche et invitent les étudiants et les étudiantes à rédiger l'histoire de leur trajectoire scolaire jusqu'au moment où ils et elles sont sollicités. Les témoignages oraux sont des bribes de phrases que certaines étudiantes ont bien voulu nous accorder timidement et furtivement. Nous avons enregistré ces témoignages et nous les avons retranscrits par la suite. Les contenus jugés insuffisants n'ont pas fait l'objet d'analyse comme les récits écrits. Cependant, nous conservons tout ce matériel pour des analyses et ré-analyses ultérieures.

Les entretiens qualitatifs plus élaborés ont été possibles grâce à la création d'une certaine proximité avec la narratrice facilitant la *mise en mots* par nos interlocutrices des informations, des attitudes, des croyances, des connaissances, des représentations, des significations sur l'évolution de leur trajectoire de scolarité. L'entretien semi-directif comme technique de *recueil* de données sur une trajectoire ayant une double perspective objective et subjective, permet, avec le croisement de la verbalisation et de l'explicitation, de produire des récits biographiques. C'est cette démarche que nous avons personnellement conduite et sur laquelle repose l'essentiel de ce travail.

De manière pratique, il s'agit principalement d'amener les filles parvenues à l'enseignement supérieur à écrire, à raconter, à parler, à mettre en mots l'histoire de leur scolarité. Car ces filles sont devenues étudiantes dans des environnements, des contextes et des situations où la scolarisation des filles n'est ni acquise, ni requise. De ce fait, elles sont des actrices sociales dont on peut attendre un changement dans le regard porté sur la scolarité des filles. Actrices dans l'institution scolaire, elles ont un point de vue spécifique sur cette traversée du système éducatif dans un environnement socio-économique instable, chaotique, conditionné et risqué.

La recherche qualitative s'est déroulée entre 2002 et 2003 dans deux pays, le Togo et le Cameroun. Au total, 148 personnes ont participé à l'enquête. 126 sujets de sexe féminin, dont 125 étudiantes et une (1) fille qui a arrêté ses études au CE1; au moment de l'enquête, elle est vendeuse dans la rue. 22 étudiants ont produit des récits, ils ont participé aux entretiens de groupe et un (1) a participé à l'entretien d'explicitation pour produire un récit biographique. Cette participation masculine était volontaire et fait partie des aléas du terrain de recherche.

Pour les besoins de l'analyse dans le cadre de cette thèse, nous nous limitons aux 37 récits biographiques rédigés par les étudiantes et/ou retranscrits après les entretiens d'explicitation des étudiantes au Togo et au Cameroun. Les 37 récits biographiques retenus répondent aux critères de Demazière et Dubar (2004) à savoir le vécu des trajectoires objectives et subjectives, couplé au sens que les sujets attribuent aux différents événements de parcours.

Au Togo, 16 étudiantes ont produit des récits écrits à partir du questionnaire qualitatif d'inspiration. Nous n'avons pas pu réaliser des entretiens d'explicitation individuels au Togo parce que les étudiantes vivaient hors du campus et ne pouvaient pas se présenter à temps

pour de tels entretiens. Néanmoins, ces dernières ont respecté les consignes données lors des échanges sur les objectifs de notre recherche. Elles ont organisé leurs récits biographiques en mettant également à contribution les échanges lors de l'entrevue de groupe.

Au Cameroun, nous avons obtenu plusieurs récits produits à partir du questionnaire d'enquête et des récits écrits sans questionnaire d'enquête, des entretiens biographiques et des entretiens non directifs. Nous avons réalisé des entretiens individuels et des entrevues de groupe pour comprendre le sens que les filles attribuent à leur fréquentation de l'école et les représentations sociales de l'école qui traversent leurs écrits et leurs discours.

Les entrevues de groupe ont permis de saisir les représentations partagées de l'école. Quant aux entrevues individuelles, nous avons rencontré les étudiantes sur le campus. L'intérêt ici fut d'écouter les filles qui parlaient de leurs expériences et de leur parcours scolaire afin de connaître et de discuter de quelques thèmes récurrents (famille, accès aux différentes étapes du cheminement scolaire) émis dans la littérature et dans les récits. Les entrevues de groupe ont aussi permis d'identifier les attitudes, les conceptions et les représentations sociales partagées (Van der Maren, 2004) sur la place des filles dans l'institution scolaire, ce qu'elles peuvent attendre, espérer ou avoir à travers l'école.

L'entrevue de groupe est un espace de parole qui sied à la culture de l'oralité<sup>2</sup> propre à l'Afrique subsaharienne. Les échanges se sont déroulés dans les salles de classe au Togo et au Cameroun où nous étions toutes et tous assis autour d'une table. L'échange part d'une question sur les problèmes de la scolarisation des filles. Pour l'entrevue de groupe au Togo, nous avons eu la participation de 13 étudiantes et de 4 étudiants. Seize (16) étudiantes et étudiants de première année de psychologie et un étudiant de première année de langue allemande comme observateur. Au Cameroun, nous avons réuni 12 participantes et participants, dont neuf (9) étudiantes et trois (3) étudiants de l'ESSTIC. Parmi les neuf étudiantes, trois étudiantes de 3<sup>e</sup> année n'avaient ni reçu, ni lu le questionnaire d'inspiration

---

<sup>2</sup> Sur l'oralité et la littérature africaine, voir les travaux de Désiré Dieu Béni NYELA «La littérature africaine ou les paradoxes d'une métalittérature», conférence à l'Université de Montréal, 2010.

sur la scolarisation des filles. Les entrevues de groupe dans les deux contextes ont duré environ 2 heures.

Tableau 13. Sujets participant à l'enquête au Togo et au Cameroun

Togo		
	F	G
Entrevues de groupe +	13	4
Récits écrits +	16 (- 13)	4 (- 3)
Total	16	5
21 sujets = 16 étudiantes et 5 étudiants		
Cameroun		
Entrevues de groupe ESSTIC +	9	3
Récits écrits ESSTIC	9 (-1)	1 (-1)
Récits écrits ESSTIC anglais+ent.	1	
Récits écrits – ENS	25	11
Récits écrits – ENS anglais	4	
Récits écrits ENIEG	23	3
Récits ENIEG anglais	1	
<i>Récits écrits à Montréal et plus</i>	5	
Entrevues individuelles	1 vendeuse	
Entrevues individuelles ESSTIC et +	40 (-11) = 29	1 (-1)
Entrevues individuelles disparues	3	
Entrevues individuelles (anglais)	2 (-1)	
Total	110	17
127 sujets = 109 étudiantes, 17 étudiants, 1 vendeuse non étudiante		

Le signe moins (-) soustrait les sujets ou les personnes qui ont déjà participé à une des approches de la recherche, ou les sujets ou les personnes que nous avons compté une fois déjà.

21 sujets au Togo + 125 sujets au Cameroun + 2 sujets à Montréal = 148 sujets ou personnes au total ont participé à l'enquête pour la recherche sur la scolarisation des filles.

Tableau 14. Nombre d'étudiantes et récits biographiques à la base des 3 classes de discours

Analyse Alceste	Togo			Cameroun			Total
	F	G	T	F	G	T	T
Récits analysés	4		4	33		33	37
Récits retenus par Alceste	3		3	20		20	23

La démarche proprement dite de recherche s'inspire de deux sources: Vermersch (2010) puis Demazière & Dubar (2004). Ces deux sources proposent des approches complémentaires pour notre démarche méthodologique malgré quelques limites dues aux terrains d'observation et d'enquête. Il s'agit tout d'abord de donner la parole aux actrices. Ensuite, de contribuer à la reconquête de la parole par celles-là mêmes qui sont porteuses d'informations, de connaissances, d'images, de croyances et de savoirs sur les actions, les pratiques et les processus que nous cherchons à comprendre. Enfin, cette parole s'insère dans la trajectoire scolaire et personnelle des actrices, ce qui présuppose une conception où le discours est produit, construit en interaction. Notre souci est donc de donner la parole aux filles devenues étudiantes et d'en tenir compte pour analyser et interpréter leur trajectoire scolaire. Les méthodes pour saisir l'objet de la recherche s'adaptent en raison de la caractéristique holistique qui tient compte des conditions contextuelles de leur application. Plusieurs techniques ont été mobilisées en fonction des contextes, des opportunités et du temps dont nous disposons. Dans trois cas, le courrier électronique a été un outil de cueillette de données qualitatives.

### **3.2. Entretiens et récits**

La démarche par les récits biographiques permet une analyse approfondie du processus de scolarisation des différentes catégories d'étudiantes. Les entretiens d'explicitation permettent de traduire objectivement la pensée des sujets qui participent et collaborent à la recherche. Les questions que nous leur avons posées sont relatives à leur passage du préscolaire au primaire, du primaire au secondaire, ainsi que du secondaire au post-secondaire. Il a été aussi question des examens passés le long de ce cheminement (CEPE, BEPC, Probatoire, BAC et Concours d'entrée dans différentes institutions de l'enseignement supérieur). Nous les avons interrogées également sur des activités telles que leur participation aux travaux domestiques, l'image du mari, le temps accordé aux travaux scolaires et aux devoirs à faire à la maison, le temps passé à la bibliothèque s'il en existait une, etc.

Cette démarche illustre toute la dynamique de notre cadre conceptuel et notre volonté « [...] de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions» (Van Der Maren, 2004: 311). Les récits et les



entretiens ont été enregistrés dans une interaction familière entre les filles et nous comme chercheure. Cette méthode de cueillette de données laisse la parole aux actrices pour donner sens aux faits saillants et aux événements qui influencent leurs décisions et leurs choix tout en marquant leur trajectoire. Dans cette perspective, l'accès à leurs représentations est soutenu. Les échanges ont été enregistrés sur cassettes sonores, comme support technique avec l'autorisation des filles (Van Der Maren, 2004).

L'approche de Vermersch (2010) fournit les bases théoriques et pratiques d'un entretien d'explicitation. L'entretien est une forme d'interaction sociale entre deux individus, où un individu joue le rôle de quêteur d'informations en écoutant, et l'autre individu parle en répondant aux questions attendues par son interlocuteur. Il vise la clarification, l'explicitation et l'expression d'une expérience ou d'une action connue ou vécue. Chez Vermersch (2010) comme chez Demazière & Dubar (2004) l'entretien se subdivise en entretien compréhensif et en entretien non-directif. Cette subdivision se fait selon les buts, les objectifs, les situations et les sujets de notre recherche (Grawitz, 2001).

L'entretien d'explicitation de Vermersch (2010) vise la verbalisation de l'action comme une tâche réalisée, et l'entretien biographique de Demazière & Dubar (2004) vise à reconstituer des mondes pour des individus en quête d'identité. Il existe des points de similitude dans ces démarches, ne serait-ce que par le fait que tout entretien est une forme d'explicitation de quelque chose. Ces deux démarches d'investigation traitent de la parole et des outils susceptibles de lui donner sens. Les entretiens biographiques et les entretiens d'explicitation de l'action sont indispensables pour amener à décrire, à objectiver et à se réappropriier les actions et les représentations qui ont été élaborées dans la réalisation d'une tâche ou d'un cheminement. Ce sont des méthodes qui offrent aux sujets l'occasion de réfléchir et d'apprendre de leurs expériences. Elles permettent aux sujets d'être conscients de la manière dont leurs expériences se sont déployées dans le temps et dans l'espace, mais surtout de la manière dont ces expériences s'incrustent concrètement dans leur mémoire de sujets parlants. L'entretien est valorisé et montre le lien indissociable qui existe entre les sujets porteurs de mots et de sens et l'enquêteur dans une recherche d'informations. Cette quête d'information se passe sur le terrain où se construisent les réalités sociales à l'aide d'entretien « [...] dès lors qu'ils ne constituent pas des questionnaires déguisés mais de vrais dialogues centrés sur la personne rencontrée» (Demazière & Dubar, 2004:5).

*Un entretien peut être destiné à recueillir des informations, à établir des faits et à fournir des témoignages les plus authentiques possibles. Il est alors dirigé par des questions précises du chercheur, historien ou autre, qui agit comme enquêteur qui doit reconstituer ce qui s'est vraiment passé.* (Demazière & Dubar, 2004:6)

Autrement dit, c'est à partir de ces entretiens que les mots des sujets sont livrés, que la parole de l'enquêté devient source d'informations «exprimant dans un dialogue marqué par la confiance, leur expérience et leurs convictions, leurs points de vue et leurs définitions des situations vécues» (Demazière & Dubar, 2004:7). Le rôle de l'entretien est de saisir la trajectoire des sujets dans leur dimension subjective: « [...] tenir compte sérieusement du caractère langagier [...] des matériaux, de la mise en mots des informations, attitudes, croyances exprimées» (Demazière & Dubar, 2004:5). Nous avons tenté d'obtenir des étudiantes qu'elles écrivent, racontent dans leurs propres mots et s'impliquent dans leur récit d'expériences, qu'elles explicitent et expriment les représentations de leur trajectoire dans le monde scolaire au fil de leur passage d'hier, à aujourd'hui et à demain. L'analyse des trajectoires sociales est confrontée à la question de l'articulation entre deux aspects du processus biographique: objectif et subjectif. D'un côté, la trajectoire objective se définit comme une suite de positions sociales occupées durant la vie et, dans ce cas, durant la vie scolaire. Elle se mesure au moyen de catégories statistiques et sociales. De l'autre côté, la trajectoire subjective est celle qu'on peut recueillir dans les récits. Elle s'exprime dans les récits biographiques au moyen de catégories liées au vécu quotidien renvoyant à des mondes sociaux ou scolaires. Ces mondes sont ceux du sujet qui a l'expérience de l'action. Selon Demazière & Dubar (2004), il y a trois postures différentes pour comprendre la parole telle qu'elle est énoncée par les sujets parlants. Les deux premières postures -illustrative et restitutive - échappent à l'analyse des propos du sujet, car il s'agit simplement de citer les propos du sujet sans interroger le sens que revêt le mot énoncé par rapport à l'ensemble des énoncés. La troisième posture - analytique - permet de reconstruire le sens du discours, source de compréhension. C'est une démarche à la fois analytique et inductive «permettant de mettre à jour le processus interactif d'appropriation de formes sociales et son caractère toujours provisoire et inachevé» (Demazière & Dubar, 2004:38). Ainsi, les entretiens biographiques sont produits dans une approche non-directive où le recueil et la retranscription des récits respectent la diversité, l'hétérogénéité, la communication et l'écriture des sujets. La valeur et la place de la parole des sujets dans un entretien méritent d'être prises en compte. Trois questions illustrent cette importance. Pourquoi la parole? Comment est-elle donnée?

Comment l'analyser pour la comprendre? Ces questions sont centrales dans la méthode biographique. S'inscrivant en rupture avec les pratiques traditionnelles, Demazière & Dubar (2004) cherchent à théoriser à partir des données du terrain. Ces données fournissent de la matière à analyser pour comprendre la situation des individus engagés dans une trajectoire:

*L'une des voies d'accès au sens subjectif est le recueil et le traitement compréhensif des paroles de sujets engagés dans le même type d'activités historiquement et spatialement comparables. La question qui se pose est celle de savoir comment extraire de leurs paroles, récits ou témoignages les bonnes raisons qui rendent compte du sens qu'ils attribuent subjectivement à leurs pratiques. (Demazière & Dubar, 2004 : 36).*

La méthode de récit et de récit biographique particulièrement, privilégie la signification subjective que chaque acteur ou sujet donne à sa trajectoire. Dans le domaine de l'éducation, il est souhaitable de donner la parole aux différentes personnes pour qu'elles disent comment dans la réalité la pratique se fait, comment elles vivent les difficultés et les succès de leur parcours (Desgagnés, 2005). Il s'agit de rendre compte des phénomènes complexes influencés par plusieurs facteurs de risque et des facteurs de protection liés à l'environnement familial, scolaire et extra scolaire. Cette méthode permet de mettre en évidence chaque expérience, et surtout de la partager. Les récits sont porteurs d'expériences d'où se dégagent des formes identitaires. La résilience en tant que processus, résultat ou la capacité d'une personne incite à rechercher dans les souvenirs et l'actualité des expériences périlleuses et de l'expérience les variables ou les indicateurs de profil de résilient ou des formes identitaires collectives et individuelles.

Vermersch (2010) considère que cette démarche d'accès à l'action est de type procédural, car questionner le sujet, c'est l'amener à dire dans le détail, pas à pas et par étape comment son action se déroule. C'est une source de données, mais aussi une possibilité d'accéder à la conscience du sujet, donc à la connaissance communicable. L'éthique dans cette démarche est indispensable à l'intervention. La prise de parole aide à faire découvrir ce qui n'est pas évident pour tout le monde sur la trajectoire scolaire des filles et les processus de scolarisation qui sont mobilisés pour en faire des étudiantes.

*Il ne s'agissait pas seulement du domaine de la parole relatif à l'action, mais relatif au vécu de l'action [...] il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler, soit en train de revivre (Vermersch, 2010: 56).*

Vermersch (2010: 17) n'ajoute-t-il pas que l'entretien:

*[...] est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers.*

L'entretien d'explicitation est original et spécifique, parce qu'il permet de saisir la dynamique du processus de scolarisation propre à chaque fille devenue étudiante. L'enjeu est de passer du réalisme préscientifique à l'élaboration des connaissances scientifiques sur une action vécue, un savoir-faire, une pratique, une expérience. Pour élaborer des connaissances, nous devons utiliser des techniques utiles à leur accès et à leur description. La parole revêt ainsi une importance capitale. La description de l'action est une forme de récit factuel relatant ce que le sujet sait et la façon dont il procède. C'est aussi cette description qui permet par la suite au chercheur de construire des explications, donc de passer aux savoirs scientifiques.

Pour le champ de l'éducation, ces techniques, ces procédés et ces méthodes peuvent enrichir la recherche de sens dans les parcours de scolarisation tant du côté de sa pratique que de l'expérience. La recherche de sens dans la trajectoire scolaire des élèves revêt un intérêt et ces méthodes offrent des outils d'exploration. En effet, plusieurs étudiantes et étudiants ne savent pas ce qu'ils attendent de leurs études, et le fait de les amener à dire leur parcours pourrait induire une certaine prise de conscience. C'est ce qui fait dire à Vermersch (2010: 18) que: « [...] l'action est [...] une connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte».

### **3.3. Choix des sites de recherche**

Nous avons d'abord choisi le Togo et les étudiantes togolaises parce que nous avons au départ eu l'occasion d'effectuer une analyse diagnostique du système éducatif togolais. Nous avons saisi la possibilité d'aller dans le pays à plusieurs reprises pour y mener des enquêtes. De plus, c'est un contexte qui nous permet de prendre du recul par rapport à notre propre pays, le Cameroun, afin de développer notre objectivité scientifique par une approche qualitative. Selon Grawitz (2001), l'objectivité implique la subtilité. Les contextes culturels

nous sont familiers et constituent un facteur favorable à l'interaction avec les participantes de la recherche. C'est un choix qui permet également de nuancer tant au niveau des analyses que des résultats de la recherche.

Le choix des sites de recherche a été également dicté par des contraintes de budget. En effet, notre budget de recherche était limité. Cependant, le Togo et le Cameroun présentent trois aspects intéressants pour notre recherche:

1. On observe nettement des disparités scolaires entre les sexes à l'intérieur des deux pays.
2. L'accès à la formation de niveau supérieur ou post-secondaire, est limité pour les filles dans les deux pays.
3. Les deux pays présentent la même structure d'organisation du système éducatif: le préscolaire (un an et plus); le primaire (six ans); le secondaire (sept ans) et l'enseignement supérieur (trois ans et plus). L'entrée dans l'enseignement supérieur dans les deux pays exige donc le même nombre d'années d'études, soit l'obtention du Baccalauréat qui est le diplôme de fin des études secondaires.

Les filles que nous avons rencontrées présentent deux dynamiques pertinentes pour notre analyse: elles ont fait le chemin vers l'enseignement supérieur, et elles peuvent dire dans leurs mots ce que représente leur trajectoire pour elles.

Dans le domaine de l'éducation, au-delà des taux bruts de scolarisation (TBS), des taux de rétention, d'achèvement et d'obtention de diplômes, les étudiantes portent un sens qu'elles attribuent à leur trajectoire scolaire. Pour le connaître, il est nécessaire de leur donner la parole, de les laisser se raconter, se dire et mettre en mots leur propre expérience. En marge de ces deux sites, nous avons rencontré à Montréal une étudiante africaine qui a accepté de participer à la recherche. Par courriel, nous lui avons envoyé le questionnaire et elle l'a transmis à 11 autres étudiantes africaines. Nous avons ainsi obtenu deux (2) récits écrits par courriel de deux étudiantes africaines ayant fait leurs études primaire et secondaire en Afrique subsaharienne, dont, l'une en Côte d'Ivoire et l'autre au Gabon.

Finalement, les étudiantes et étudiants qui ont participé à cette recherche vivant au Togo et au Cameroun, sont originaires de six pays africains : le Togo, le Cameroun, le Bénin, la Côte

d'Ivoire, le Gabon et le Niger. Il convient de dire que nous avons eu la possibilité de visiter ces différents pays et que cette recherche n'a pas la prétention d'être exhaustive. Toutefois, les différents écrits des participantes et des participants ont permis d'identifier une trame des trajectoires scolaires. Cette trame nous situe aussi dans la pertinence sociale de cette étude et la nécessité de comprendre la scolarisation des filles par les filles qui ont une certaine expérience scolaire.

### **3.4. Stratégie d'enquête sur le terrain**

L'enquête proprement dite, menée au Togo et au Cameroun, a débuté par des contacts avec quelques professeurs dans différents établissements d'enseignement supérieur. Ces derniers nous ont mis en contact avec des étudiantes sur le campus et dans leurs salles de classe. À cette fin, nous avons présenté notre projet de recherche et avons également remis une copie du projet aux professeurs. Cette étape a été suivie d'un échange sur la problématique de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne et sur les mutations en cours dans différents contextes. C'est après ces échanges, que nous avons été accompagnées en salle de classe pour rencontrer des étudiantes et des étudiants. Après les présentations usuelles, nous avons fait un exposé de l'objet et des objectifs de la recherche, et avons distribué le questionnaire d'inspiration en explicitant ce que nous attendions.

Au Togo, cette démarche a été respectée car nous n'y avons qu'un seul professeur et un seul groupe classe. Au Cameroun, la démarche a été respectée à l'ESSTIC (École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication) et à l'ENIEG (École normale d'instituteurs de l'enseignement général). À l'ENS (École normale supérieure) et à l'Université Catholique de Yaoundé, c'est un professeur qui a distribué les questionnaires d'inspiration et a présenté la recherche à ses étudiantes et étudiants. Dans tous les cas, il s'agissait de solliciter la production d'un récit biographique de trajectoire scolaire.

La méthode de production d'histoire scolaire ou de récit écrit est, selon Abric (2003e: 64), une approche qui permet de «repérer le contenu et de formuler des hypothèses sur les éléments centraux des représentations». Il s'agit de recueillir des récits de trajectoire écrits par les filles en les invitant à participer spontanément. Comme Charlot, Bautier et Rochex (1992 : 169),

nous avons demandé aux étudiantes d'«accoucher» leurs pratiques de représentations sociales de l'école et leur histoire scolaire en s'inspirant du questionnaire. Nous avons donc recueilli des récits écrits, qui «plus encore que la parole, exigent que l'on mette l'objet du discours à distance». Ces récits de vie scolaire sont au croisement des entretiens biographiques (Demazière & Dubar, 2004) et des récits de vie. Cette approche des récits écrits d'expérience s'avère une manière de mieux rejoindre les filles et de leur donner une occasion de tirer profit de leur expérience scolaire et par le fait même de développer leur compétence pour devenir auteur de leur récit à part entière. C'est donc de la recherche qualitative qu'il est question et des données suscitées que nous traitons (Van der Maren, 2004).

### **3.5. Contexte de la recherche au Togo**

En mars 2002, nous avons eu l'occasion de participer à une mission de la Banque mondiale au Togo. Lors de cette mission, nous avons visité l'université de Lomé, fréquenté la bibliothèque et lu des mémoires et des projets sur la scolarisation des filles au Togo. Le professeur Yao Nuakey nous a également permis d'accéder à sa bibliothèque personnelle. Nous avons pu y lire les mémoires et les projets qu'il a dirigés sur la scolarisation des filles au Togo. Le jour suivant, le professeur nous a permis de rencontrer dix étudiantes de première année de psychologie. Le professeur a invité les étudiantes dans son bureau où nous avons eu notre première rencontre. Nous avons exposé le problème de notre recherche ainsi que les objectifs. Nous avons expliqué aux filles ce que nous attendions: qu'elles acceptent de participer à une recherche sur le thème de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Qu'elles disent en leurs propres mots comment les choses se sont passées pour elles et de leur propre point de vue. En clair, qu'elles racontent et se racontent leur histoire scolaire.

Nous avons sollicité leur collaboration pour des entretiens individuels avant ou après les cours, mais cela n'a pas été possible. Quelques étudiantes habitaient à une distance qui ne leur permettait pas d'arriver aux heures que nous souhaitions; certaines désiraient quitter le campus après les cours parce qu'elles avaient d'autres activités; d'autres ont demandé à avoir des questions ou un questionnaire à remplir. Devant ces trois cas de figure, nous avons accepté de revenir le lendemain avec le questionnaire d'enquête (voir annexe 2). Le professeur Yao Nuakey a examiné le questionnaire et reformulé quelques questions. Nous

avons expliqué à nouveau que le but n'était pas de chercher à répondre aux questions, mais plutôt de s'en inspirer si elles avaient du mal à raconter spontanément sous forme écrite leur histoire scolaire. En définitive, c'est l'absence de temps qui a poussé de part et d'autre à opter directement pour des récits écrits au Togo. Nous avons reçu 21 récits écrits, dont 16 d'étudiantes et 5 d'étudiants. Après la réception des récits, nous avons pris rendez-vous pour une entrevue de groupe où nous avons rencontré 17 personnes (13 étudiantes et 4 étudiants). Selon Claude Dubar, qui a pris connaissance des récits écrits en 2004 à l'Université de Montréal et en 2005 au laboratoire PRINTEMPS à l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, certains récits écrits d'étudiantes au Togo menés par nous-même, sont considérés comme des entretiens biographiques.

### **3.6. Contexte de la recherche au Cameroun**

Les entretiens d'explicitation et biographiques ont été réalisés au Cameroun, la démarche a été différente pour plusieurs raisons. Au départ, nous avons remis les questionnaires d'enquête à plusieurs professeurs dans différentes structures de formation de l'enseignement supérieur pour avoir une participation homogène par groupe ou par années d'études. À l'Université de Douala, nous n'avons pas eu de suite. À l'Université Catholique, La professeure Rachel Ngo Mbog Mfondi a récolté un récit écrit. À l'ENS, le professeur Pierre Fonkoua et son étudiant à la maîtrise monsieur Bruno Dzounesse Tayim ont assuré la distribution des questionnaires d'enquête aux étudiantes et aux étudiants aux mois d'octobre et de novembre 2002. Le professeur l'a fait dans le cadre de son cours. L'étudiant a remis à des étudiantes et étudiants de sa promotion.

En 2003, sur le vol, qui nous amenait au Cameroun pour faire les entretiens d'explicitation individuels, nous avons rencontré une étudiante de l'École normale supérieure d'enseignement technique (ENSET) de Douala. Nous avons échangé sur nos recherches respectives et nous lui avons posé des questions sur son parcours scolaire et académique. Avant de la quitter, nous avons sollicité sa participation à notre recherche. Elle a alors produit un récit écrit et nous l'a envoyé par courriel.



Pendant notre séjour au Cameroun, nous sommes allée à l'École normale d'instituteur de l'enseignement général (ENIEG). Nous avons bénéficié de l'appui du professeur Pierre Fonkoua de l'ENS qui travaille dans les deux institutions. À l'ENIEG, avec la directrice, nous sommes allés à trois dans deux salles de classe. Les professeurs ont interrompu pendant quelques minutes le cours et nous avons pris la parole pour exposer notre recherche après les présentations d'usage. Ensuite, nous avons distribué les questionnaires d'enquête.

À l'ENS et à l'ENIEG, il n'y a pas eu d'entretiens individuels, ni d'entrevues de groupe. À l'ENIEG, nous avons récolté 27 récits écrits auprès de la directrice de l'école, dont 24 récits d'étudiantes, un récit d'étudiant et deux récits dont nous n'avons pu identifier le sexe des auteurs (cependant, nous pensons que ce sont des étudiants car il n'y a pas de traces d'accord du féminin dans les récits). À l'ENS, nous avons reçu 40 récits écrits (29 d'étudiantes et 11 d'étudiants).

À la différence du Togo, au Cameroun, nous avons eu assez de temps pour mener, en plus des récits écrits, des entretiens et particulièrement des entretiens d'explicitation sur le campus de l'Université de Yaoundé II. C'est autour de la trajectoire scolaire des filles que nous avons recherché leur verbalisation. Nous présumons que les attitudes de scolarisation sont influencées par un ensemble de facteurs et qu'il n'y a pas que le chemin qui compte. Il y a aussi la nature et les caractéristiques de celles qui construisent ce chemin à travers plusieurs parcours.

Les premiers entretiens biographiques ont eu lieu à l'ESSTIC. Le professeur Pierre Paul Tchindji nous a donné l'occasion d'introduire le thème de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne dans son cours en première année. Nous avons présenté notre projet de recherche aux 43 étudiants présents dont 31 étudiantes et 12 étudiants. Nous avons distribué 50 questionnaires d'enquête dans la salle d'amphithéâtre. Huit étudiantes ont remis chacune un récit écrit inspiré des questionnaires. Un étudiant a transmis le questionnaire à sa femme étudiante (1) à la faculté de théologie, originaire du Togo. Un autre étudiant a transmis le questionnaire à deux (2) étudiantes de l'école. Un étudiant a remis un récit écrit par lui-même volontairement. Au total, nous avons reçu 12 récits écrits de cette opération. Parmi les 50 étudiantes et étudiants qui ont reçu le questionnaire, nous avons réalisé 23 entretiens individuels, dont 22 entretiens individuels de filles et un entretien individuel avec un garçon.

Nous avons rencontré 2 étudiantes de deuxième année devant l'ESSTIC. À ces dernières, nous avons remis les questionnaires d'enquête et les entretiens individuels ont suivi. Au total, nous avons fait 25 entretiens individuels avec 25 participantes qui avaient reçu le questionnaire à l'avance.

Un autre professeur de l'ESSTIC a joué le rôle d'informateur contextuel sur les problèmes de l'éducation des filles en Afrique subsaharienne. Parlant de nos difficultés de recrutement, il a demandé à ses étudiantes de participer à la recherche. Dans ces circonstances, nous avons fait des entrevues et des entretiens sans questionnaires avec 15 étudiantes, dont trois étudiantes de troisième année. Une étudiante de troisième a choisi de faire l'entrevue en nous expliquant qu'elle nous voyait depuis quelques jours sur le campus. Par la suite, elle a trouvé une étudiante de deuxième année. Nous avons rencontré deux étudiantes de troisième année dans une salle de cours en train d'étudier. Une étudiante de troisième année, originaire du Nord Cameroun, a présenté six étudiantes, trois de la même origine ethnique. Signalons qu'au Nord Cameroun, la scolarisation des filles est en retard. Les trois étudiantes sont une anglophone et deux étudiantes mères. Dans un autre amphî, nous avons rencontré une étudiante du Département de Géographie.

Nous avons sollicité certaines étudiantes à plusieurs reprises sans succès; elles répondaient qu'elles étaient occupées, qu'elles savaient ce que nous cherchions, qu'elles viendraient nous rencontrer lorsqu'elles seraient libres, etc. Malgré notre témérité et notre persévérance, nous n'avons pas connu de succès auprès de ces dernières.

Nous avons interrogé une jeune fille vendeuse de jus locaux. En définitive, nous avons eu 40 entretiens sur la scolarisation des filles au Cameroun (38 étudiantes et un étudiant de l'université de Yaoundé II, et une fille déscolarisée). Nous avons beaucoup appris de ces étudiantes, qui nous ont permis de percevoir et de nous représenter des aspects non connus d'une trajectoire au féminin. Notre recherche s'est accomplie en donnant une voix à ces dernières. Pour comprendre comment elles deviennent étudiantes, comment elles demeurent sur le chemin de l'enseignement supérieur, il fallait connaître les antécédents familiaux et personnels, les modes de départ de la scolarisation et leurs pratiques scolaires.

Dans le questionnaire d'enquête, nous posons des questions susceptibles de provoquer des réponses et de fournir des indices sur les représentations de l'école des filles. Les questions sont d'ordre biographique, de l'ordre de la description et du récit de trajectoire, à partir de faits et d'événements jugés déterminants par les étudiantes. Il y a aussi des questions de l'ordre des valeurs, pour rejoindre le système de valeurs et de croyances sous-jacent aux représentations qui se sont construites tout au long du processus de scolarisation.

### **3.7. Déroulement des entretiens**

Les entretiens ont lieu pendant trois semaines au mois de mai 2003. Ils duraient 30 minutes à une heure, et les personnes étaient invitées à raconter leur histoire scolaire du préscolaire à l'Université. Le questionnaire d'enquête en annexe 2 a servi à inspirer les participantes dans la conduite des entretiens individuels, afin de récolter des témoignages sur le parcours, les difficultés et les problèmes rencontrés, de même que sur le rôle que des personnes ont joué dans ce parcours.

À la fin de chaque entretien, nous avons demandé au sujet de résumer son parcours en précisant les facteurs de succès. Cela a permis d'éviter des contradictions au moment de l'analyse. De plus, cette approche technique de fortune nous a permis de gagner du temps, étant donné que la retranscription des verbatim s'est faite à Montréal et que le retour sur le terrain n'était pas prévu, faute de ressources financières.

### **3.8. Les observations**

À l'université de Lomé, nous avons assisté à un cours en première année de psychologie. Au Cameroun, les observations ont eu lieu en général sur le campus. Nous avons assisté à des conférences et à des cours où les étudiantes étaient en interaction. Dans le cadre de l'observation directe, notre stratégie en a été une d'écoute et de surveillance, à partir d'un angle dans le décor du campus. Nous avons regardé et observé pendant quelques jours les allées et venues des étudiantes et des étudiants. L'avantage de l'observation contextuelle est qu'on peut observer plusieurs filles à la fois. Nous avons assisté à un séminaire qui se donnait

en plein air par manque d'infrastructures, et où les étudiantes ont pris la parole pour exposer leur thème d'étude. Pour le Cameroun, l'observation participante s'est limitée aux étudiantes et étudiants de l'ESSTIC et d'autres départements de l'Université de Yaoundé II. Cette observation visait à apprécier nous-mêmes la participation des filles à l'école. Nous avons eu une idée du nombre de filles par rapport aux nombres de garçons. D'un espace à l'autre, il y avait de la variation.

Nous avons aussi utilisé un journal de bord pour consigner nos observations sur les sujets abordés ainsi que les conversations sur le campus avec des professeurs, des étudiantes et des étudiants. Au terme de chaque entretien, nous avons noté le climat de l'entrevue, les éléments nouveaux et les questions mal formulées. Nous avons noté nos frustrations devant les filles qui refusaient de nous livrer en mots la dynamique processuelle de leur parcours, de même que l'impossibilité de certaines d'aller plus loin pour nous donner à comprendre le sens caché de certains parcours. La diversité et l'unicité de chaque entretien sont à considérer. La timidité de certaines filles venait du fait que les entretiens se déroulaient dans un amphi, ou à la cafétéria où circulaient et bavardaient plusieurs personnes. Peu d'entretiens se sont déroulés dans l'intimité absolue. Nous pensons que cela a affecté la qualité des informations, car nous étions obligées de relancer les personnes pour qu'elles verbalisent davantage leur stratégie de réussite. Face à la diversité, la multiplicité, ou encore l'unicité d'entreprise de chaque entretien, nous avons compris la nécessité de la triangulation pour arriver à dégager des portraits fiables de parcours académiques.

Nos démarches furent nombreuses et se sont succédées au fur et à mesure que se présentaient les occasions. Nos données de recherche incluent les entretiens, les récits écrits et les récits biographiques. Nous privilégions la technique des récits biographiques, bien que tous les autres matériaux obtenus de manière différente sans notre contrôle améliorent la compréhension globale de la scolarisation des filles. Par ces techniques croisées, nous avons opéré une forme de comparaison forcée sur la scolarisation des filles. Elle nous permet d'avoir une autre lecture du processus de la scolarisation: l'initiation, l'entrée, l'accès et la consommation. Toutes les techniques de cette recherche permettent de rendre disponible un portrait authentique de l'objet construit qui est la scolarisation des filles (Huberman & Miles, 2003). Elles sont garantes des critères de rigueur que sont la crédibilité et la fiabilité des données pour les analyses ultérieures.

Dans ce contexte, et par souci de triangulation, nous avons décidé de travailler sur un objet identique contrôlé par la chercheuse principale. Au vu de l'ensemble des données, nous retenons deux corpus. Le premier corpus a été obtenu à partir de la présentation de l'objet de la recherche aux étudiantes, suivi de l'explicitation du questionnaire d'inspiration à ces dernières qui devaient produire des récits biographiques écrits. Certaines étudiantes ont été ouvertes, explicites et productives. Tous les récits biographiques ont été analysés. Nous avons considéré et jugé acceptables quatre récits biographiques du Togo (sous la supervision du professeur Claude Dubar en 2005). Le deuxième corpus est composé de 33 récits biographiques de Yaoundé. Ils proviennent de la présentation de l'objet de la recherche aux étudiantes, suivie de l'explicitation du questionnaire d'inspiration et enfin des entretiens d'explicitation retranscrits. Cependant, dans l'analyse des données textuelles qui suit au chapitre 5, ces deux corpus ne font qu'un.

Afin d'assurer l'anonymat, le nom utilisé pour désigner chacune des 37 informatrices dont nous relatons le récit dans cette thèse est fictif.

### **3.9. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté notre méthodologie de recherche sur le terrain par laquelle nous souhaitons « recueillir le maximum d'informations pertinentes » (Deslauriers & Kérisit, 1997: 98). Ces informations pertinentes auraient pu venir aussi des garçons et des étudiants pour mieux contraster les parcours des filles. Mais cela nous est apparu au dessus de nos moyens et ressources.

Parlant de la recherche sur le terrain africain, le préfacier de Clairat affirme: «On ne peut que le féliciter d'avoir osé se lancer dans cette recherche car il n'est jamais aisé de recueillir des données pertinentes dans des villages africains» (Clairat, 2007:8). En effet, le propos de ce chapitre est à l'effet qu'il est difficile de recueillir du matériel de recherche en Afrique subsaharienne, et pas seulement dans des villages. ...

## **Chapitre 4. ANALYSE DES DONNÉES**

La scolarisation est un processus social, un fait de société. Les faits scolaires sont objectivés par l'institution scolaire et le système éducatif qui l'incarnent. Ce sont les faits scolaires et sociaux qui constituent des objets d'investigation et d'étude. Le système éducatif a un langage qui lui est propre (classe, enseignant, élève, etc.) et des personnes en interaction qui participent à sa matérialisation. La structure du système éducatif interagit avec des personnes, qui se rencontrent, qui communiquent, qui échangent et transforment la réalité dans laquelle elles s'insèrent et/ou s'intègrent. Ces personnes portent et construisent à partir de la réalité, leur réalité. Dans cette perspective, les personnes sont porteuses de mots, d'images, de croyances, de connaissances, de savoirs et de représentations qui expriment un vécu, leur vécu (Moscovici, 1976; Jodelet, 2008). Les données de notre recherche viennent des récits biographiques d'étudiantes qui ont répondu ouvertement à un questionnaire d'inspiration. À partir de ces récits, nous avons tenté de dégager le rapport des répondantes aux activités scolaires, leur histoire scolaire concrète et leur trajectoire scolaire. Le traitement de ces données est effectué par le logiciel Alceste, version 4.7, produit par Max Reinert (Reinert, 2007, 2000, 1998; Kalampalikis & Moscovici, 2005).

### **4.1. Le logiciel d'analyse de données textuelles**

Dans cette partie, nous présentons un logiciel d'analyse de données textuelles conçu par Max Reinert (Reinert, 2007, 2000, 1998). Le nom du logiciel est un acronyme de: Analyse des lexèmes cooccurrents dans les énoncés simples d'un texte. Alceste est un outil de statistique textuelle (Kalampalikis & Moscovici, 2005). Il peut analyser des données textuelles numérisées, provenant d'un corpus d'entretiens, de récits, d'articles de revues, etc. Il procède par extraction des structures les plus significatives. Il convient de se familiariser avec le vocabulaire et la méthode d'Alceste.

### **Vocabulaire du logiciel Alceste:**

*Corpus*: ensemble de textes réunis pour une analyse.

*Unité de contexte initiale (UCI)*: ensemble de segments de texte. Dans le cas de récits, une UCI représente un informateur.

*Unité de contexte élémentaire (UCE)*: un segment d'UCI, représentant grosso modo une phrase. Le découpage d'une UCI en UCE repose sur la ponctuation et sur le nombre de mots.

*Variables actives (ou mots pleins)*: le vocabulaire propre au corpus. C'est avec ces mots qu'Alceste effectue une analyse multidimensionnelle et détermine les différents mondes lexicaux du corpus. Ex.: noms, adjectifs, verbes.

*Mots outils*: les mots nécessaires à la syntaxe d'une phrase. Ex.: cependant, après que, alors.

*Variables illustratives (ou variables étoilées)*: (par opposition aux variables actives) variables créées par le chercheur et qui caractérisent les informateurs. Un astérisque précédant leur nom permet de reconnaître les variables illustratives. Ex.: \*milieu\_urb; \*entnathalie; \*age23.

*Formes*: mots pouvant être notés par le signe '+', appelé indicateur de réduction. Par exemple, les mots 'française', 'françaises' et 'français' se réduisent à la forme 'français+'.

*Occurrence* : apparition d'un mot ou d'un élément linguistique dans un texte dans toutes ses déclinaisons.

### **Les deux principales méthodes:**

*Classification descendante hiérarchique (CDH)*: méthode de traitement de données textuelles qui consiste à partir de la totalité du texte et à le dissocier en deux groupes d'unités, appelés classes, dont les vocabulaires sont les plus différents possibles, en utilisant la métrique du  $\chi^2$ . Alceste repère ensuite le plus grand des deux groupes et continue le processus de dissociation, créant ainsi une troisième classe de mots. La CDH fait apparaître les classes de discours plus homogènes.

*Analyse factorielle des correspondances (AFC)*: traitement de données textuelles présenté sous forme de représentations graphiques bidimensionnelles. L'AFC permet: (1) de décrire l'organisation des mots (mots pleins, mots outils et mots étoilés); et (2) de positionner dans l'espace les classes créées par Alceste.

Le travail du chercheur consiste à décrire la représentation graphique de ces classes, y donner un sens et les nommer.

## 4.2. Analyse du corpus par le logiciel Alceste

L'un des objectifs de notre recherche est d'analyser les récits biographiques relatant les différentes étapes de la trajectoire scolaire de filles d'Afrique subsaharienne devenues étudiantes. Pour recueillir les expériences de scolarisation, les difficultés et les espérances des répondantes, Vermersch (2010) affirme que le chercheur ne peut pas se limiter à l'analyse de ses notes ou de ses grilles d'analyse qui présentent les thèmes évoqués de manière récurrente. Le chercheur a avantage à retranscrire les discours afin de repérer les expressions, les termes ou les mots les plus représentatifs des corpus recueillis. Le logiciel Alceste permet justement de repérer ces mots, de retracer la distribution des mots dans le discours et d'extraire la structure statistique du texte.

Alceste sert donc à quantifier un corpus pour en extraire des structures et dégager l'information essentielle à la compréhension du phénomène ou de la situation. Ainsi, l'algorithme d'Alceste procède par plusieurs étapes: la reconnaissance et le dénombrement des mots, la catégorisation grammaticale, la réduction du vocabulaire et la création des dictionnaires du corpus. Au départ, les fragments du corpus sont distribués en deux classes distinctes. Ces classes sont composées de vocabulaires spécifiques. Ensuite, la distribution est reprise sur la classe la plus grande avec le même algorithme pour produire une troisième classe, comme c'est le cas dans nos résultats ci-dessous rapportés.

Le logiciel isole les classes au sein du corpus, et situe les étudiantes sur les mêmes axes que ceux du corpus. Ensuite, il examine la contribution des étudiantes et des variables qui les décrivent à la constitution des classes. Il procède par discrimination, permettant de rendre homogène un ensemble composé de plusieurs discours, d'extraire les données fondamentales et structurantes et de regrouper les éléments significatifs dans différents univers lexicaux pour en dégager les représentations ou les sens dominants.

À partir des fractionnements d'un corpus de textes, le logiciel Alceste extrait des classes représentatives en rapprochant les segments aux mêmes vocables de l'ensemble du corpus. Cette méthode est appelée la classification descendante hiérarchique (CDH). Dans cette perspective, Alceste repère par des méthodes statistiques les vocables communs entre les



différents points de vue sur l'objet des discours, soit la trajectoire de scolarisation d'étudiantes d'Afrique subsaharienne.

Chaque répondante s'est prêtée à notre enquête en résumant les faits saillants de son propre parcours. Nous avons pu ainsi découvrir d'où elles sont parties pour arriver là où elles sont aujourd'hui, et ce qui les incite à continuer. Alceste explore les stratégies de scolarisation que ces étudiantes universitaires ont utilisé pour surmonter l'adversité, les difficultés, les obstacles, les freins et les barrières. En effet, notre recherche cible les facteurs de risque et de protection face à l'adversité dans le processus de scolarisation. Alceste décrypte l'information et permet de situer les répondantes par rapport à l'ensemble du discours analysé. Ce processus est opéré à travers la forme narrative, les thématiques dominantes et l'organisation des facteurs. Cette analyse de la trajectoire scolaire restituée, dégage et met en perspective la structure de l'ensemble des discours tenus par les actrices. La méthode employée par Alceste permet d'explorer la structure du discours de l'échantillon.

Le corpus traité est issu d'une enquête où 37 récits biographiques ont été retenus. En langage Alceste, il s'agit de 37 unités de contexte initiales (UCI). Ces récits ont été obtenus à l'aide d'un questionnaire d'inspiration et d'entretiens d'explicitation. L'analyse de la structure statistique a été croisée avec neuf variables: le milieu, la scolarité des parents, l'âge, l'entrée à l'école maternelle (ou non), le nombre d'années de scolarisation avant l'accès à l'enseignement supérieur, l'état civil (célibataire, mariée, mère), le nombre de redoublements, les cycles où ont eu lieu les redoublements, et le recours à un répétiteur (ou non).

Tableau 15. Contribution des récits aux trois classes de discours

	Togo	Cameroun	Total
Récits analysés par Alceste	4	33	37
Récits retenus par Alceste pour distinguer trois classes de discours	3	20	23
<i>Battantes</i>	2	5	7
<i>Assistées</i>	1	5	6
<i>Héritières</i>	0	10	10

Au départ, le logiciel a traité la totalité du corpus, c'est-à-dire les 37 récits. Toutefois, seulement 23 des 37 récits se sont avérés apporter une contribution notable à l'une ou l'autre

des trois classes de discours créées par le logiciel. Parmi les 23 récits biographiques retenus par Alceste, 3 sont togolais et 20 sont camerounais. Aucun récit togolais ne contribue à la classe 3 *les héritières*. Rappelons que ces récits, 37 ou 23, ne constituent pas des échantillons représentatifs. Ils sont plutôt, au sens de Moscovici (1976), un échantillon pertinent et dynamique dans sa diversité pour la recherche. En effet, le récit biographique de chaque sujet peut être pris pour une représentation de la manière de voir, de faire, de pratiquer, de se scolariser ou de vivre des parcours de vie scolaire. Autrement dit, chaque récit fait cas d'une culture de la scolarisation. Étant donné l'ouverture de la question de départ, chaque sujet s'exprime sur sa propre trajectoire scolaire. Par ailleurs, la variabilité des trajectoires révèle une diversité d'approches et de facteurs contextuels, situationnels, de risque et de protection chez chacune des étudiantes.

Tableau 16: Caractéristiques générales du corpus

Nombre total d'unités de contexte élémentaire (UCE)	2073
Nombre de formes distinctes	5884
Fréquence moyenne par forme	15
Nombre d'occurrences	90239
Nombre d'occurrences retenues	76861
Nombre d'occurrences analysées	27754
Fréquence minimum finale d'un "mot" analysé	4
Nombre de mots analysés / formes réduites lemmatisées	1105
Nombre de mots supplémentaires de type "r" / mots outils	316
Chi <sup>2</sup> minimum pour la sélection d'un mot	5.84
Nombre d'unités de contexte initiales (UCI)	37
Nombre de mots par unité de contexte	3000
Nombre d'hapax	2781
Fréquence maximum d'une forme	3164
Fréquence maximale d'un mot analysé	3000
Nombre de mots analysés	2977
Nombre de mots supplémentaires type "r"	445
Nombre de mots supplémentaires type "s" / étoilés (variables)	88
Suffixe de l'analyse	1.2.1
Nombre de classes	3

L'unique corpus que nous traitons se nomme «bruno9.txt». Ce corpus est issu des récits biographiques de trajectoires scolaires de 37 étudiantes, considérées comme les sujets de la recherche. Il y a donc 37 unités de contexte initiales (UCI). Quatre étudiantes sont togolaises

et 33 camerounaises. La taille du corpus (492 Ko) est assez volumineuse pour que l'élément statistique et les procédures analytiques puissent entrer en ligne de compte. Pour qu'un mot soit analysé, il doit apparaître au moins quatre fois. Le nombre total d'unités de contexte élémentaire (UCE) est de 2073. Le nombre d'UCE sélectionnées et classées par le logiciel Alceste est de 1753 représentant 84.6% de la totalité; c'est-à-dire que 15.4% des UCE n'ont pas été pris en compte dans le classement.

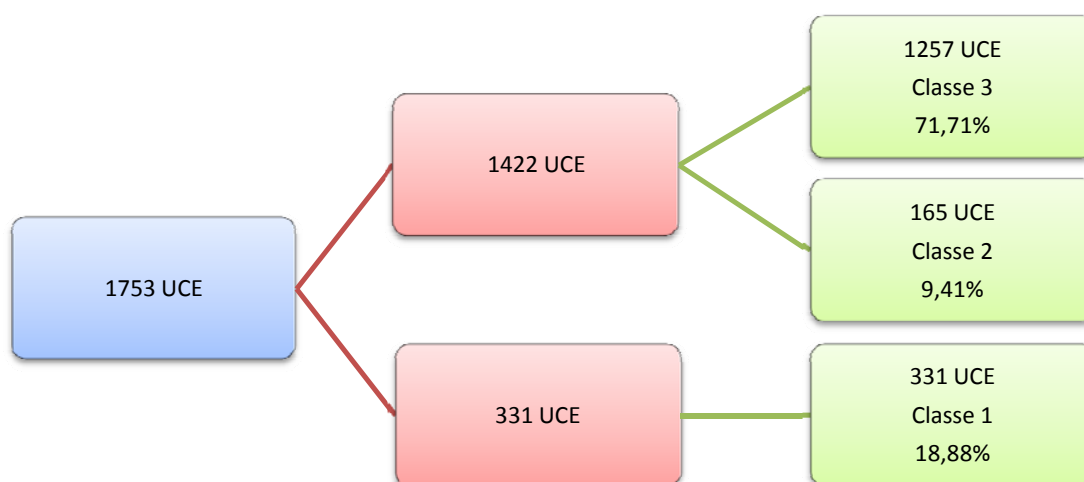
Alceste analyse le vocabulaire, segmente et définit la distribution des mots du texte. La classification des vocabulaires dominants s'appuie sur une analyse statistique. Le traitement statistique (classification et analyse factorielle) a produit trois classes d'énoncés ou de discours. Il s'agit des présences significatives et des absences significatives des formes linguistiques dans chacune des classes et des catégories grammaticales correspondantes. Avec cette classification, Alceste nous introduit dans un univers de référence linguistique où la relation entre les mots et l'ensemble du corpus diffère d'une classe à l'autre et nous interroge sur les différences observées entre les trois classes différentes du corpus. Dans cette classification où apparaissent des structures différentes du même corpus, plusieurs sujets peuvent, en proportions différentes, contribuer à plus d'une classe. Pour tester la stabilité des classes, Alceste a produit une classification double (121), i.e. deux classifications descendantes hiérarchiques (CDH) en parallèle. Les classes étant robustes, on les retrouve dans les deux CDH. Nous obtenons ainsi trois classes.

Le graphique 5 présente les trois tiges de l'arbre de trois classes stables. Au départ, il y avait 1753 UCE classées. La première analyse distingue et sépare une classe de 331 UCE et une autre de 1422 UCE. Cette nouvelle classe de 1422 UCE a été scindée, donnant lieu à une classe de 165 UCE et une autre de 1257 UCE.

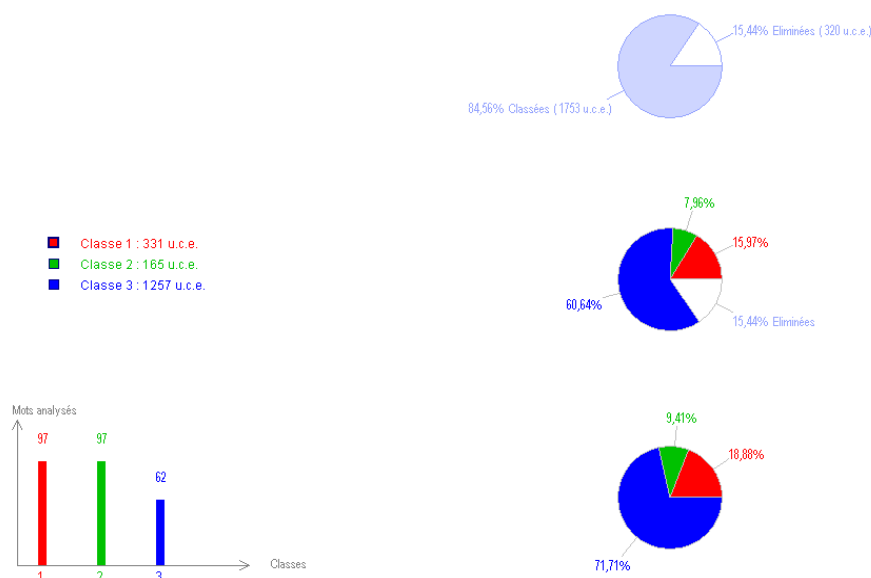
### 4.2.1. Classification descendante hiérarchique (CDH)

La classification descendante hiérarchique procède par fractionnements de la totalité du texte en repérant les oppositions entre les mots et les énoncés représentatifs. Les groupes d'unités textuelles sont dissociés par la métrique du  $\chi^2$ . Le test du  $\chi^2$  mesure la force de l'association de l'UCE à une classe. Les résultats de l'analyse par classification double indiquent que cette classification est stable et font ressortir trois classes principales d'énoncés retenues avec leurs variables spécifiques ainsi que leurs relations. Pour Reinert (2007, 1997), chaque classe est un «monde lexical» en référence à l'ancrage des représentations des informatrices qui y contribuent. Les mondes lexicaux stables traduisent l'acte langagier du sujet parlant, ses choix de mots et leur répétition. La répétition révèle les intérêts, les préoccupations, les valeurs ou les visions des personnes. C'est à partir du vocabulaire spécifique ordonné en fonction du  $\chi^2$  d'association décroissant que cet arbre est obtenu. L'arbre est unique. Les trois classes terminales sont stables et composées d'un nombre d'UCE inégal: 331 pour la classe 1; 165 pour la classe 2; et 1257 pour la classe 3. La classe 1 et la classe 3 s'opposent, tel que le montre le graphique 5.

Graphique 5. Les 1753 UCE (unités de contexte élémentaire) retenues et les trois classes d'UCE



Graphique 6: Distribution des trois classes, en pourcentages

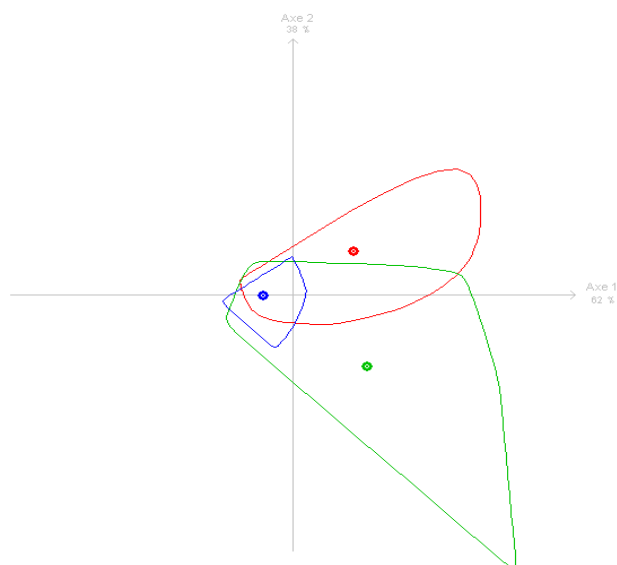


Le graphique 6 représente la part respective des classes 1, 2 et 3 par rapport au nombre d'UCE retenues dans l'analyse. Le profil de chaque classe est déterminé par l'ensemble des termes et des variables. Ainsi, la distribution fait ressortir trois types de mondes lexicaux. Ces mondes lexicaux sont différents et rassemblent les étudiantes qui ont les mots similaires, un vocabulaire identique, des représentations sociales communes de l'école, des parcours de rupture sur des trajectoires scolaires continues.

#### 4.2.2. Analyse factorielle des correspondances (AFC)

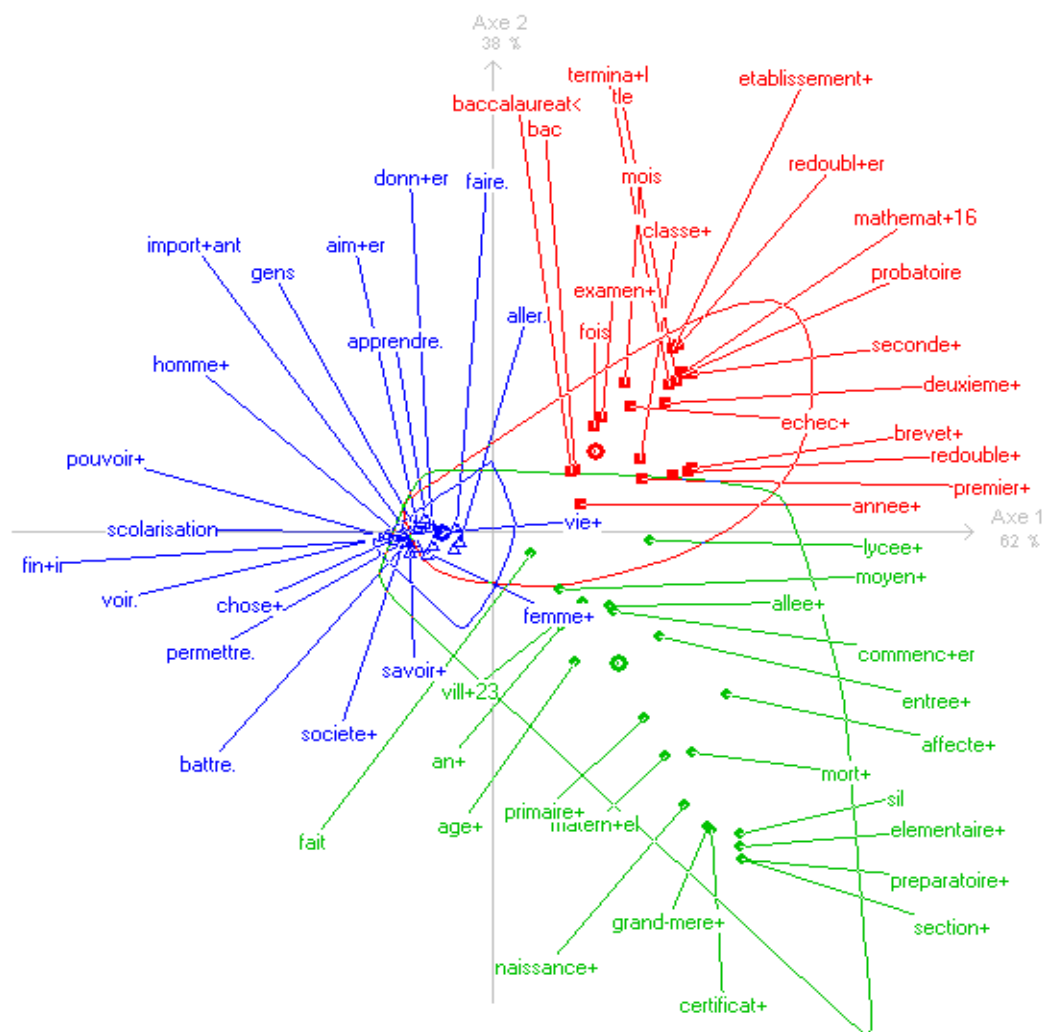
L'analyse factorielle des correspondances (AFC) propose une représentation spatiale des classes et permet une description des mots. Les classes 1, 2 et 3 regroupent des composantes de l'ensemble du discours articulées entre elles et orientées par rapport aux variables, aux mots et aux individus. Le graphique 7 permet de visualiser l'enveloppe et le centre de gravité des trois classes. L'AFC confirme donc l'existence de trois types de discours qui permettent de dégager et de comprendre trois types de trajectoire scolaire.

Graphique 7: Enveloppe et centre des trois classes



L'analyse factorielle des correspondances (AFC) représente la position de chacune des trois classes (ou facteurs). La classe 1 en rouge, la classe 2 en vert et la classe 3 en bleu. On y voit l'enveloppe et le centre de chaque classe. Les classes 1 et 2 sont en opposition et leur centre est loin du croisement des deux axes. Le centre de la classe 3 est plus proche du croisement des axes. Nous avons classé les informatrices par ordre décroissant de leur contribution à chacune des trois classes de discours.

Le graphique 8 montre les points recouverts par les mots. Dans la partie supérieure en haut à droite, la classe 1, en rouge, représente les mots du système scolaire appartenant à la fin du secondaire. Le contexte institutionnel du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire est très marqué: on peut noter le temps exprimé en «année+», face aux «examen+», aux «échec+» et au risque de «redoubl+er», ainsi que le «redouble+». L'échec scolaire et les redoublements sont donc importants pour les filles qui contribuent à la classe 1, mettant à l'épreuve leur résilience face à l'adversité. On constate ainsi l'influence du redoublement sur le parcours de scolarisation des filles et son impact sur les années de retard.

Graphique 8: Les 20 formes de chaque classe ayant le  $\chi^2$  le plus significatif

La partie inférieure de la classe 2 montre les mots du niveau primaire du système scolaire et le déroulement du parcours dans l'enfance ou au moment de l'entrée en scolarisation et, vers le haut, du début de l'adolescence avec le passage du «primaire+» au «lycee+». Les mots spécifiques renvoient au niveau de l'école maternelle et de l'enseignement primaire et principalement du parcours primaire qui s'achève par le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). La place de la famille est prépondérante et les problèmes d'affectation ou les déplacements jalonnent les passages d'une classe à l'autre. Le difficile apprentissage commence dès le primaire avec le redoublement à ce niveau, avec des mots et des verbes qui traduisent le déplacement: « allée+», «affecte+», «entrée+», «commenc+er». Ce déplacement est un moment de changement et d'adaptation pour les filles qui contribuent à la classe 2.

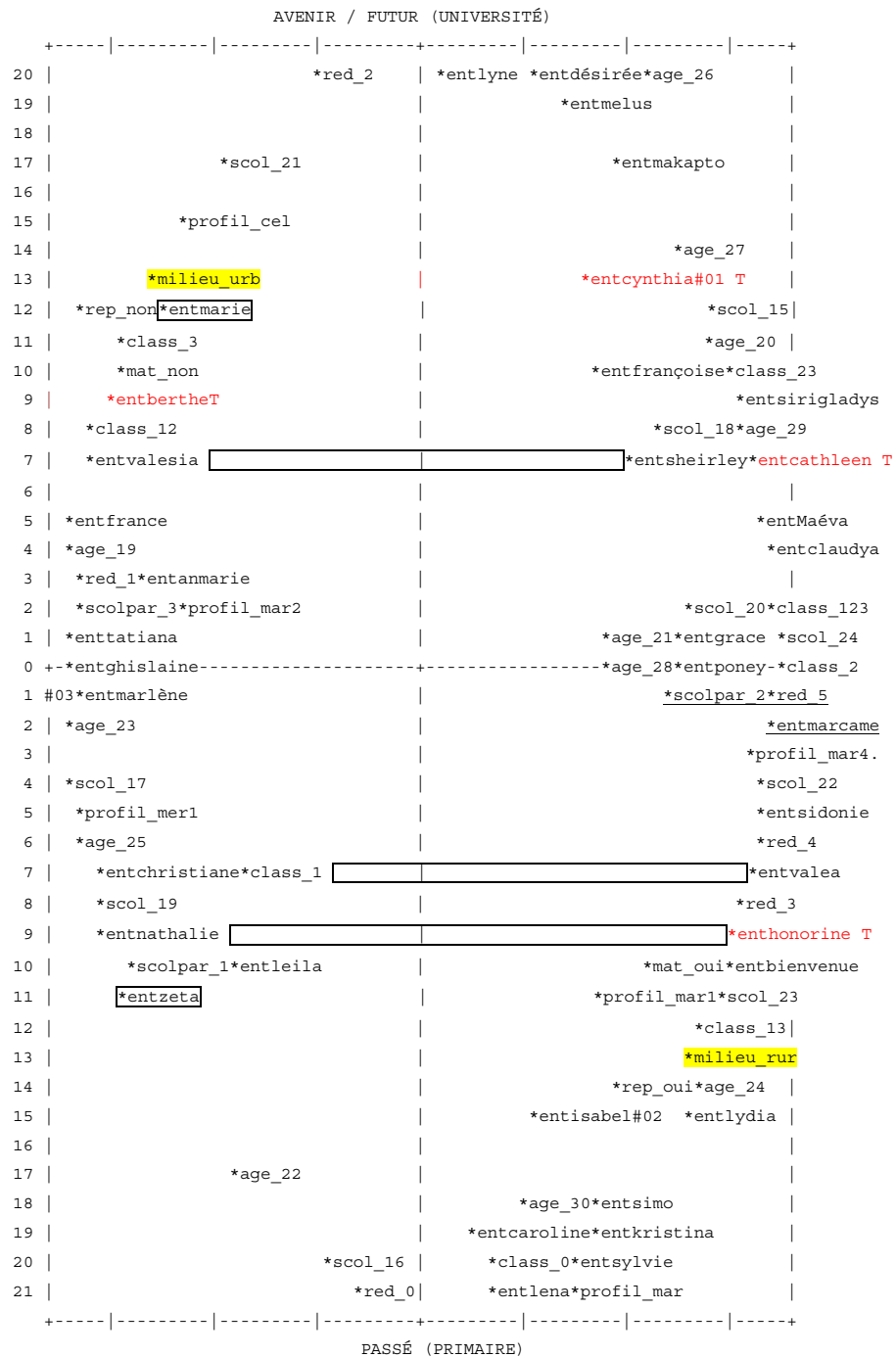
Ces filles passent du cadre familial «enfant» ou «grand-mère+», à un autre cadre. Parfois, les filles connaissent plusieurs changements résidentiels «vill+23». Ces déplacements sont des contextes et des facteurs de risque pour les unes (surtout lorsque ces déplacements se multiplient) et pour les autres. Ces déplacements peuvent constituer des contextes de protection (lorsque le contexte se stabilise). Les discours de la classe 2 réfèrent au contexte de l'entrée à l'école où chacune doit faire son chemin et construire sa trajectoire. L'intervention de la famille élargie et le changement de milieu dès le niveau primaire marquent la trajectoire scolaire de la classe 2.

La classe 3 représente des verbes d'action et des mots concernant l'importance de l'école et les raisons d'aller à l'école pour l'avenir. Cependant, les nuages se recouvrent et la classe 3, qui comporte le plus d'UCE ou de fragments, est recouverte par les classes 1 et 2. La réussite ou la persévérance scolaire des filles de cette classe est déterminée par l'éducation des parents, la valorisation de l'école, les propos positifs sur l'école et sur l'avenir à travers l'école, que les parents scolarisés transmettent à leurs filles. Pour ces filles de milieu urbain, le chemin est tracé et elles sont préparées à la scolarisation et à ses bénéfices dans la société. De plus, il y a des ressources que les parents, eux-mêmes scolarisés, investissent pour soutenir les parcours difficiles et la trajectoire scolaire de leurs filles. En clair, ce sont des filles de milieux favorisés, s'adaptant à l'école grâce à leurs privilèges, ayant une culture de la scolarisation et énonçant un discours commun sur l'école, qui composent la classe 3.

L'analyse factorielle des correspondances nous montre que trois nuages incarnent le discours des filles sur leurs parcours scolaire. Les trois classes 1, 2 et 3, occupent chacune une partie du graphique 9. La classe 1 et la classe 2 occupent le côté droit du graphique. Ces deux classes s'opposent. La classe 1 occupe la partie supérieure droite et la classe 2 s'étale vers la partie inférieure droite. Les informatrices de la classe 1 se dispersent autour du noyau central que représente «entcynthia #1» ou le centre de la classe 1, vers le haut de la diagonale partie droite. Plus les filles approchent de l'accès à l'université, plus leurs difficultés augmentent. Les informatrices de la classe 2 tendent vers le bas à droite du graphique pour rejoindre «entcaroline». En d'autres mots, l'AFC permet de faire ressortir les similarités et les distances entre les profils textuels des trois classes, ainsi que la contribution des informatrices à chaque type de discours. Les informatrices de la classe 2 tendent toutes vers une même direction, alors que la classe 3 s'étale du haut vers le bas et occupe la quasi-totalité de la surface du graphique 10 à gauche.



Graphique 9: Contribution des informatrices à chaque classe



Axe horizontal: 1e facteur : V.P. =.2618 (61.60% de l'inertie). Axe vertical: 2e facteur: V.P. =.1632 (38.40% de l'inertie)

\* Positionnement des informatrices togolaises

\* Contexte urbain versus contexte rural

Les informatrices «entmarie» et «entzeta» sont à l'opposé, et toutes deux tendent vers «entchristiane» pour contribuer à la classe 3. On observe du côté gauche l'influence de la scolarisation des parents des informatrices et leur plus jeune âge, soit proche de la vingtaine. Paradoxalement, la scolarité des parents a moins d'effet sur le redoublement, que ce soit en milieu urbain ou rural au niveau du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire. Pourtant, le milieu urbain et le milieu rural sont opposés. Du côté droit vers le haut, on note plutôt l'âge des informatrices, soit plus proche de la trentaine. A droite vers le bas, il y a accumulation de trois variables: l'âge, le milieu rural et la présence d'un répétiteur. Dans cette optique, nous pouvons affirmer que l'âge a un impact sur la scolarisation des filles dans une certaine mesure, compte tenu d'autres paramètres. Dans l'ensemble du corpus des discours, le milieu urbain en haut à gauche et le milieu rural en bas à droite s'opposent, mais se cumulent à d'autres facteurs également pour caractériser le type de discours. Cela nous démontre que l'axe horizontal a un poids important dans l'analyse.

Des points d'exception sont à noter, comme nous le révèlent les variables: \*milieu\_urb (72%); \*scolpar\_3 (77%); \*age\_23 (83%) de la classe 3, dans le cas de la distance entre «entzeta», qui se situe à gauche vers le bas et se rapproche des informatrices de la classe 2 qui ont reçu l'aide de la famille élargie. En effet, «entzeta» bien que contribuant plus à la classe 3, a perdu son père à l'âge de 5 ans. La visualisation des informatrices suivantes: [\*entvalesia; \*entsheirley; \*entcathleen]; [\*entchristiane; \*entvaleda]; et [\*entnathalie; \*enthonorine], en opposition sur les mêmes axes, nous montre que certaines variables sont nécessaires et contribuent au maximum à la création d'une classe. Toutefois, ces variables ne sont pas suffisantes pour caractériser toutes les informatrices qui contribuent à une classe. De plus, des variables comme \*scolpar\_2 et \*red\_5, de même qu'une informatrice comme \*entmarcane appartiennent à la fois à la classe 1 et à la classe 2.

L'AFC des mots (graphique 10) nous montre l'emplacement d'un discours absent dans le centre même des deux axes. La représentation des nuages montre la proximité et la distance entre l'axe horizontal et l'axe vertical. La question qui se pose dans ce vide central porte sur ce qui n'est pas dit sur le chemin de l'enseignement supérieur. Qu'est-ce qui demeure non-dit à propos du vécu de la scolarisation des filles?



Les informatrices de la classe 1 sont centrées sur l'axe combatif de l'ensemble du corpus des trajectoires. Elles sont en proie aux difficultés scolaires liées aux échecs, aux redoublements, et à l'absence de répétiteur au niveau secondaire. Sur cet axe, elles ont une volonté ferme associée à une forte quête d'identité, de surmonter les difficultés pour accéder à l'Université. L'accouchement d'un enfant constitue une difficulté supplémentaire et ne prime pas sur le redoublement. Le rapport au savoir de ces filles est déterminant et porteur d'espérance. La classe 2 est propre aux informatrices et à leurs familles qui dès l'enfance, sont en quête d'aide et de cadres propices à leurs études. La classe 3 est celle des actrices qui bénéficient du suivi parental et démontrent une attitude sérieuse envers des études qui les préparent à devenir des étudiantes, mais aussi des femmes émancipées dans la société. Dans cette perspective, la rhétorique des informatrices de la classe 3 sur l'école et les savoirs incarne leurs représentations sociales très positives des bénéfices du processus de scolarisation et de son importance pour leur avenir. Autrement dit, l'école est vécue en fonction de l'avenir.

Ayant retenu les trois classes de discours dégagées par Alceste, nous allons présenter les étudiantes de notre échantillon qui contribuent à ces profils de discours. Ces trois classes constituent trois types de discours distincts, chacun d'entre eux prédominant à des moments déterminés d'adversité, de contexte ou de parcours. Les étudiantes contribuent inégalement à chaque type de discours, et on peut noter chez une même étudiante la coexistence de plus d'un type de discours distincts, correspondant à des changements d'adversité, de contextes ou de parcours.

Il apparaît important pour nous de pouvoir distinguer et déterminer ces moments, ces lieux, ces obstacles, ces influences salutaires, ces risques et ces rêves. Pour comprendre, il faut se remettre dans les mots, dès le départ à l'école, alors que «je vais à l'école» devient une réalité. Il faut se replacer dans les classes de discours qui traduisent aussi des types de parcours. Car un discours, c'est aussi l'organisation symbolique d'une trajectoire pour affronter l'adversité. Les échanges de certaines étudiantes, comme Cynthia et Cathleen, nous apprennent la combinaison, l'accumulation de deuils, de séparations, de redoublements et de problèmes financiers. Toutefois, l'important dans leur vie reste la réussite aux examens à l'école.

On trouvera en annexe (3, 4 et 5) les 23 récits d'étudiantes *in extenso*, regroupés selon chacune des trois classes distinguées par l'analyse effectuée par le logiciel Alceste: les

*battantes*, les *assistées* et les *héritières* (annexes 3, 4 et 5). Dans ce chapitre, nous mettons en relief des extraits des récits de cinq étudiantes pour chacune des trois classes.

### **4.3. Classe 1: les *battantes***

La classe 1 reflète la relation entre l'étudiante et le système éducatif, ainsi que la construction du rapport au savoir. Elle évoque le redoublement et de nombreux échecs.

La classe 1 se distingue clairement de la classe 3. Elle comprend 18.88% des énoncés de discours classés et est composée de sept étudiantes. Les formes représentatives et le vocabulaire de la classe 1 évoquent en priorité un contexte marqué par le redoublement comme phénomène récurrent. On le retrouve mélangé à dose variable, dans les différents parcours d'étudiantes. Toutefois, c'est le système éducatif qui représente leur repère, le déterminant principal de leur résilience, sans protection de qui que ce soit, tant à l'école que dans la famille ou dans la société.

Tableau 17: Formes représentatives de la classe 1 (*battantes*)

Trait typique	Effectif de classe	Effectif total	% classe	chi <sup>2</sup>
Classe	174	274	63.5	422.18
Terminale	58	69	84.06	199.21
Première	92	154	59.74	184.01
Seconde	39	43	90.7	148.43
Probatoire	32	36	88.89	117.61
Redouble+	44	63	69.84	110.79
Deuxieme+	28	34	79.41	82.94
Fois	41	67	61.19	81.43
Cycle	35	53	66.04	79.34
Examen	36	56	64.29	77.86
Echec	29	40	72.5	76.83
Brevet	27	38	71.05	69.02
Redoubl+er	16	17	94.12	63.44
Mathemat+	17	19	89.47	62.49

Tableau 18: Vocabulaire de la classe 1 (*battantes*)

premier+(92), redouble+(44), termina+l(58), deuxieme+(27), bac(45), baccalaureat<(45), brevet+(27), classe+(174), cycle+(35), echec+(29), examen+(36), fois(41), seconde+(39), redoubl+er(16), mathemat+16(17), probatoire(32), tle(57), annee+(51), etablissement+(12), mois(16), trimestre+(14), anglais+(10), nouveau+(10), camarade+(22), rate+(11), eleve+(20), technolog<(7), enceinte+(11), suivant+(9), greve+(5), tombee+(9), echou+er(11), pleur+er(10), scientifi<(6), repetiteur+(11), attentif(7), francais+(9), prive+(9), repetitif(6), difficulte+(21), document+(6), faculte+(12), fond+(5), groupe+(7), institut+(4), internat+(8), matiere+(10), note+(13), systeme+(5), admettre.(5), content+er(4), gen+er(5), ressais+ir(4), reuss+ir(47), tripl+er(4), philo<(6), problem<(40), universit<(28), bertoua(5), difficile+(17), incapable+(3), malade+(8), franchement(6), contrainte+(5), joie+(5), lacune+(2), lettre+(5), paie+(4), pension+(3), professeur+(22), rendu+(3), serie+(5).

Tableau 19: Les sept *battantes* (classe 1)

<i>Sujet</i>	<i>Âge</i>	<i>Chi<sup>2</sup></i>	<i>Écart</i>	<i>UCE</i>	<i>UCE total</i>	<i>Écart</i>	<i>%</i>
Cynthia	20	43.18		27	49		55.10
Cathleen	21	15.83	27.35	20	49	7	40.82
Françoise	21	11.58	4.25	15	37	5	40.54
Sheirley	22	8.59	2.99	15	41	0	36.59
Maéva	27	3.75	2.12	14	47	0	29.79
Makapto	20	2.46	1.29	9	30	5	30
Claudya	27	2.46	0	9	3	0	30

Plus le chi<sup>2</sup> est élevé, plus le sujet représente la classe identifiée. On note de grandes différences dans la magnitude du chi<sup>2</sup> des sept sujets. Ainsi, Cynthia (chi<sup>2</sup>: 43.18) est la plus représentative de la Classe 1, alors que Makapto et Claudya le sont beaucoup moins (chi<sup>2</sup>: 2.46).

Au-delà de l'objectivité du logiciel Alceste, la scolarisation des filles est encore mieux traduite sur le plan biographique par les contributrices de premières lignes, qui ont fréquenté durant de nombreuses années et qui peuvent parler, dire, raconter cette expérience dans un entretien d'explicitation qu'elles nous ont accordées.

### 4.3.1. Extraits des récits de cinq *battantes*

Ces extraits sont construits suivant les catégories inspirées de notre recension des écrits, i.e. en fonction des grands moments de la scolarisation, des facteurs de protection et des facteurs de risque à l'œuvre, de la détermination et de la résilience de l'étudiante et de sa représentation de l'école.

#### 1. Cynthia (20 ans)

Cynthia commence sa vie scolaire sous une bonne étoile, puis l'adversité de tout genre s'installe et elle poursuit malgré cela son parcours de rupture parsemé de douleur et d'espoir. Car, il y a des obstacles à franchir avant d'accéder à l'Université et à son rêve. Voici son récit, résumé dans ses mots. *Conditions de la famille.* Mon papa était un peu riche, il payait les fournitures et donnait de l'argent de poche.

*Présentation de soi.* Je suis originaire de Kpalimé au Togo. Je suis la 5e enfant d'une famille monogame de huit enfants.

*Départ du parcours primaire dans le doute.* Je dirai que je ne sais pas comment j'ai fait pour réussir de la classe de Cours préparatoire (CPI) jusqu'au Cours moyen II.

*Achèvement du primaire et prise de conscience.* C'est réellement à partir du CMII que j'ai conscience de moi-même. En 1993, j'ai fait le 1er et le 2e trimestre à l'École La Joie, une école privée, bien organisée. Il y avait tout pour avoir la joie de venir à l'école chaque jour.

*Conflits et rupture.* Vers la fin du 2e trimestre, avec la grève, les écoles ont fermé les portes. Mais, il restait des écoles publiques. Mon père était obligé de m'envoyer dans une école officielle proche de chez nous. On avait l'examen du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) à passer.

*Effets des pratiques des enseignants (bastonnade et adversité).* Les professeurs de l'école publique étaient sévères. Ils tapaient chaque fois que quelqu'un n'avait pas la moyenne aux trois devoirs par semaine. Ces bastonnades, c'était l'enfer pour moi.

*Premier deuil (perte de maman).* Papa faisait savoir que l'état de maman s'est empiré. J'avais vu les personnes qui étaient auprès d'elle, ses bagages. Mais, je ne la voyais pas. Pourquoi? Ma mère est morte à la suite d'un cancer. J'avais beaucoup pleuré et avais très mal. C'était la première chose qui m'a marquée dans ma vie. Les funérailles étaient programmées une semaine avant mon examen. Mes études ne me préoccupaient plus, je pensais à ma mère. Mais, je n'ai pas pensé abandonner les études. Le jour de l'examen, tout le monde m'encourageait et me disait que maman va m'aider. Je ne sais pas comment j'ai travaillé pour réussir à l'examen du CEPE.

*L'entrée au secondaire.* J'étais impatiente d'entrer en classe de 6e. Deux grandes sœurs ne fréquentaient plus l'école. Ma 3<sup>e</sup> grande sœur était en classe de 4e. Mon grand frère, seul garçon, était en classe de 5e. J'étais contente d'aller dans le même collège privé.



*Deuxième deuil (perte d'une sœur).* La classe de 6<sup>e</sup> s'est déroulée sans problème. Au 2<sup>e</sup> trimestre, ma sœur en classe de 3<sup>e</sup> est morte d'un avortement clandestin. J'étais moins bouleversée. En classe de 5<sup>e</sup>, c'était l'absence: ma sœur n'était plus là pendant les récréations. Toutes les années au collège étaient faciles pour moi. L'ambiance donnait la joie de fréquenter, un effectif moindre et l'amitié entre les élèves. En classe de 4<sup>e</sup> et en classe de 3<sup>e</sup>, je faisais les groupes de travail avec mes camarades. Ce groupe m'a aidé à réussir à mon BEPC. J'étais la seule à réussir dans mon collège sur une vingtaine de candidats.

*Changement d'établissement et redoublement.* En classe Seconde au Lycée, j'avais choisi la série scientifique. Tout était nouveau : l'écologie, l'anglais, etc. Je ne comprenais rien. J'ai eu du mal à me faire des amies. Je me suis débrouillée, j'ai réussi l'entrée en classe de 1<sup>ère</sup>. En classe de 1<sup>ère</sup>, je ne réussissais jamais les devoirs, je me suis réveillée au 3<sup>e</sup> trimestre, mais c'était trop tard pour réussir. J'ai redoublé. C'était le premier échec scolaire de ma vie. Il m'a fallu assez de temps pour accepter. J'ai eu beaucoup mal, j'ai bien pleuré. Papa m'insultait: «de perdre son argent dans le vide... suivre les pas de ma sœur décédée».

*Détermination et coopération.* J'ai repris courage, je n'avais pas pensé à l'abandon. À la rentrée, j'étais plus sévère, rigoureuse avec moi-même, je ne riais pas, je comprenais tout. Mon travail était meilleur. Au 2<sup>e</sup> trimestre, j'ai côtoyé les camarades pour travailler dans un groupe composé de deux nouveaux et de quatre redoublants. On travaillait beaucoup et on réussissait les exercices. Avec cet élan, j'ai préparé pour la 2<sup>e</sup> fois mon probatoire et j'ai réussi avec une mention assez bien. À la maison, papa m'avait félicitée ainsi que des gens.

*Achèvement du secondaire, exception et adversité financière.* Affronter la classe de Terminale a été difficile. Par peur, au 1<sup>er</sup> trimestre, je ne comprenais rien, je me lamentais: à me demander si j'allais redoubler cette classe. Au 2<sup>e</sup> trimestre, j'approchais les professeurs pour chaque difficulté. Les notes étaient décourageantes, j'avais de l'espoir que je ne pouvais échouer. Notre directeur avait organisé des cours de soutien aux examens, je me suis encouragée. J'attendais les résultats. J'étais admise, mon ami et moi avons réussi. Chez moi, j'étais très contente, félicitée parce que ce n'est pas n'importe quelle fille qui réussit au Baccalauréat D.

*Le rêve et l'accès à l'Université.* J'ai toujours pensé faire la médecine. Après le Baccalauréat à 19 ans, j'ai su que le cursus était long. Pendant les vacances, je n'ai réussi aucun concours. À la rentrée universitaire, j'étais à la maison, mon papa n'avait plus d'argent pour m'inscrire à l'Université. Un jour, j'ai téléphoné à un ami en psychologie qui m'informait de la psychologie de la santé. J'ai décidé de m'y inscrire et un oncle m'a donné l'argent. Après un mois, j'étais découragée, je ne voulais pas aller au cours. Mon petit ami m'a encouragée et redonné l'espoir. Il me disait de continuer parce que c'est un bon chemin. J'ai décidé de travailler pour réussir. Un élève en 3<sup>e</sup> année de psychologie, me faisait comprendre qu'à partir de la 3<sup>e</sup> année, l'application du travail se passait au Centre hospitalier universitaire (CHU). J'étais très contente de faire plus tard ce métier similaire à celui des médecins. Cela m'a renforcée pour mes études. Aujourd'hui, les cours, les exercices font mon parcours scolaire.

*La détermination de Cynthia.* Malgré les difficultés financières, les difficultés de compréhension, je n'ai jamais eu l'idée de démissionner.

*Le message de Cynthia.* Les études sont bonnes car elles permettent de comprendre les phénomènes de la vie, de se comprendre et de comprendre les autres. Les facteurs pour réussir: il faut de l'ambition, la volonté d'étudier, faire des groupes de travail, savoir ce qu'on attend des études. L'ambiance entre les élèves, entre les professeurs et les élèves, est importante.

*Avenir improbable.* Pour moi, la vie est plus difficile à gérer après le Baccalauréat. Pour terminer, l'échec permet à l'être de se connaître et de savoir qu'il existe soit la réussite, soit l'échec.

## **2. Cathleen (21 ans)**

*Présentation de la famille.* Je suis issue d'une famille polygame de deux femmes; ma mère institutrice et une belle-mère commerçante. Pour mon père, je suis la première fille, et pour ma mère, je suis la deuxième fille. Tous les enfants vont à l'école.

*Bon départ précoce pour l'école.* J'ai commencé l'école, trois ans après ma naissance. Je faisais l'amie d'école. À cinq ans, j'étais au Cours préparatoire. Ma maman était mon

enseignante, ma répétitrice, et les voisins au collège mes répétiteurs. J'étais toujours première de ma classe. Je n'ai pas eu de problème jusqu'au Cours moyen I.

*Affectation et séparation avec la mère.* C'est le CMII qui a été un calvaire. Ma maman est affectée à retrouver mon papa, et est appelée en Côte-d'Ivoire pour six mois de stage. Je viens de m'habituer à mon papa. En tant que fille aînée, je suis devenue une nouvelle mère. À l'âge de 10 ans, j'avais deux tâches: penser à mes études et faire à manger pour six personnes.

*Objectifs et détermination.* Je m'étais dit que je dois avoir mon CEPE et être la première de mon centre. Je me réveillais tôt et dormais tard pour atteindre mon objectif.

*Intervention de la mère et du père face au calvaire et conflits.* Mon papa inquiet s'est décidé de m'aider à la cuisine et à l'école. Je suis jalosée par mes frères. Ils disent que mon «père a plus d'amour pour moi». Maman est venue nous voir après quatre mois de vie difficile. J'étais maigre et fatiguée. Elle s'est rendue triste et malade par mon état. Inquiète de ma réussite à l'école, elle a essuyé un refus de m'amener vivre avec une tante.

*Rôle et attentes de la mère.* Pour ma mère, j'étais un espoir. Elle voulait que je réussisse dès l'école primaire pour un amour passionnant pour l'école et mes études. Ma mère n'avait pas pu progresser dans ses études, sa fille devait faire plus, pour occuper un grand poste. L'éducation dans ce milieu est sous-estimée pour les filles et maman me gâtait en vêtements. Ma mère est le contrôle de ma vie scolaire. C'est elle qui paie tout: la scolarité, la tenue de classe, les répétiteurs, les cas de maladie, l'habillement. Ma mère est tout pour moi. C'est grâce à ma mère que je suis arrivée à l'Université. Une mère aimante et dévouée.

*Achèvement du primaire.* À la fin, j'avais réussi au CEPE. Je n'étais pas fière. Je n'avais pas pu occuper le rang voulu. Mais, jusque là, j'étais zélée.

*Entrée au secondaire, déplacement et deuxième séparation.* Je commence le Collège dans une ville où ma grand-mère et ma sœur aînée habitent. C'était la première fois que je quittais mes parents. Une nouvelle rentrée commence, je suis en jupe et corsage en classe de 6<sup>e</sup>. J'étais triste et calme. Car, j'avais le désir de retourner vivre avec maman. La vie est difficile et ma moyenne chute à 9 au premier semestre. Ma mère est désespérée, et dit qu'elle monte en ville

pour suivre ma vie scolaire. L'idée de répétiteur lui vient, elle en recrute jusqu'en classe de Terminale.

*Rassemblement familial et adversité.* Je passais en classe de 5<sup>e</sup>, mes parents sont avec moi. Ma mère habite seule dans sa propre maison avec ses trois enfants. Mes études sont contrôlées. Le collège est majoritairement fréquenté par les étrangers. En classe de 4<sup>e</sup>, ma famille a des problèmes financiers. J'étais dans l'obligation d'aider à faire du commerce, vendre du maïs et des chaussures dans les marchés de la localité.

*Tentation et refus.* Après des mois, j'ai eu goût à l'argent; cesser l'école et continuer mon commerce. Un refus de mes parents, je faisais les deux: le commerce et l'école.

*Redoublement et résolution de Cathleen.* En classe de 3<sup>e</sup>, j'ai redoublé. J'ai laissé le commerce pour faire face à mes études et réussir le BEPC. Depuis le BEPC, je dois fréquenter jusqu'à l'Université et devenir une haute cadre et être autoritaire. Ma mère a repris confiance.

*Ressource, soutien scolaire et détermination.* En classe de Seconde, mes études sont sérieuses. Mes oncles et tantes maternelles me font des promesses. J'ai un ami prêtre en Suisse qui décide de m'aider. En plus de mon répétiteur, je me suis dis que j'arriverai sans problème. J'avais pris toute ma vie au sérieux. J'apprenais nuit et jour, pour une moyenne de 11,53 et le 3<sup>e</sup> rang dans une classe de 38 élèves, dont 5 filles. Mes enseignants m'ont aidée. Le professeur de physique m'avait donné goût à la physique et je travaillais cette matière plus que les autres.

*Réussite et adversité.* Je monte en classe de Première et, après trois mois de cours, les professeurs commencent une grève. Nous sommes restés à la maison. Au retour, deux filles ont abandonné. L'examen a eu lieu et, heureusement, j'étais la seule fille à réussir. En classe de Terminale, nous n'étions que 2 filles sur 30 élèves.

*Achèvement du secondaire, conflits et échec.* J'avais des problèmes avec mes parents, je voulais être libre, j'avais des amis pour vivre. La classe de Terminale est bien difficile, à la fin pendant les révisions, je n'avais pas appris mes leçons et ma mémoire était vide. Mon échec au Baccalauréat assuré. Après la proclamation des résultats du Baccalauréat, ma maman

et ma sœur aînée ont pleuré. J'étais blessée dans mon amour-propre et j'avais regretté mes échecs depuis la classe de 3<sup>e</sup>. Je me suis enfermée pour pleurer. Je m'étais retrouvée en retard et mes amis à l'Université.

*Redoublement, aide, déplacement et maladie.* Avec l'aide de ma mère et de mes amis, je suis entrée en internat dans un établissement privé au Sud du pays. Je dois recommencer. Je me suis dit que je devais réussir. J'apprenais jusqu'à minuit. J'étais malade, à un mois du Baccalauréat, j'étais hospitalisée. Je me suis inquiétée.

*Confusion et réussite.* L'examen arrivait, mon amoureux m'a quittée. Mon existence devient nulle. J'ai trop de problèmes à moi seule. Mon Dieu, quelle confusion? J'ai réussi à mon Baccalauréat. Ma mère, mes frères étaient tous fous de joie. Pour moi-même, j'étais restée pâle, maigre et triste après ma réussite. Si je ne réussissais pas, je vais abandonner les études. Peut-être mon destin est ailleurs. Heureusement, après quatre mois, j'ai repris ma forme.

*Succès au Baccalauréat, accès à l'Université et implication du père.* Jusqu'alors, mon père jouait le rôle de spectateur. Après ma réussite au Baccalauréat, mon père a vu mon importance et a décidé de prendre en compte ma vie scolaire. Je suis la seule fille dans la famille qui est arrivée au niveau universitaire. C'est mon père qui a payé mon inscription à l'Université et assure en partie mes demandes en argent.

*Objectif de Cathleen.* Mon objectif principal, c'est de pouvoir continuer mes études. J'y tiens beaucoup et j'ai la confiance par l'aide des uns et des autres. Je suis très fière d'être en Psychologie.

*Message de Cathleen.* Je peux dire que pour réussir à l'école, comme les garçons réussissaient mieux, je me suis déguisée en garçon. Je suis en pantalon avec chemise et je me coiffe toujours à la mode d'un garçon.

*Attitude volontaire.* Je n'avais pas les traits des jeunes filles, les bijoux ne sont pas de mon goût. Cette attitude me donnait la facilité d'étudier, c'est la raison en partie de ma réussite scolaire. Selon moi, la fille dans nos milieux pourrait avoir accès à la scolarisation primaire et

éviter des personnes qui diminuent la capacité et l'autorité de femme en la réduisant au rôle de ménagère.

### **3. Françoise (21 ans)**

*Scolarité des parents.* Mes parents ont fait de leur mieux. Papa a arrêté en classe de 3<sup>e</sup>. Maman n'a pas terminé le niveau Primaire.

*Occupation des parents.* Maman vendait différents produits de commerce et mettait la main dans nos paquets. Mon papa fournissait des efforts et faisait les travaux champêtres: l'éducation était sa priorité, bien qu'il n'ait pas assez de moyens. Nous sommes huit enfants. Nous étions tous dans les écoles missionnaires jusqu'au CMII. Je suis la cinquième. Mon papa était obligé de s'endetter pour payer les frais de scolarité et les livres.

*Message du père: l'obsession et l'importance de l'école.* Mon papa disait : « Moi, j'étais orphelin. Vous n'avez pas d'oncles. Vous êtes d'une famille pauvre, vous ne pouvez pas compter sur moi, il faut le comprendre. Vous ne pouvez bénéficier que de votre éducation et de l'école ».

*Les débuts de la scolarisation.* Je suis seule à commencer l'école à six ans. Mes performances étaient bonnes à l'école primaire parce que ma maman était là: quand elle m'expliquait un problème, ce n'était jamais le contraire à l'école. Je me rappelle mon parcours, j'avais des cahiers et des livres de la classe supérieure parce que j'étais toujours parmi les cinq premiers. Ce qui allégeait une charge pendant quatre ans. Je n'ai pas ressenti de contrainte financière à l'école primaire.

*Le niveau secondaire.* C'est au Secondaire que la situation financière de mon papa a commencé à peser. Il achetait les livres de base en anglais, en mathématiques et en français. Jusqu'en classe de 4<sup>e</sup> au secondaire, j'avais des moyennes de 12 à 17 sur 20. Au Lycée, j'étais une athlète, lors des différentes compétitions, je remplissais certains besoins de ma vie avec les gains des récompenses.

*Redoublement.* En classe de 3<sup>e</sup>, je travaillais mal et j'ai redoublé. Les paroles de mon papa m'ont affectée. Moi, j'ai bénéficié des cours de répétition d'un cousin professeur dans un collège privé.

*Adversité et perturbation au secondaire.* Je suis tombée enceinte en classe de Première. On m'a menacée, j'ai voulu abandonner. Je n'avais pas d'intérêt. Il fallait que je progresse. Les paroles de mon papa me faisaient persévérer. Il fallait au moins avoir le Baccalauréat. Ma grossesse n'était pas une joie pour papa: il était un peu sévère, il grondait et a manifesté son mécontentement en supprimant l'argent de poche. J'étais stressée. Maman prenait le temps, mais pas en présence de papa. Il y avait des confrontations. Malgré cela, je voulais vivre cette expérience. Je n'étais pas renvoyée de l'école. J'ai accouché, j'ai eu mon Probatoire et j'ai continué mes études. J'étais confrontée à la situation de fille-mère. Quand j'ai accouché, face à ma fille, j'ai voulu arrêter. Je ne voulais pas donner la charge à maman. Elle a dit: «Il faut continuer les études». L'année suivante, j'ai eu le Baccalauréat. Mon papa a compris que la grossesse n'était pas un frein.

*Accès à l'Université.* Je fais 1<sup>ère</sup> année Relations publiques à l'ESSTIC. Les moyens me faisaient douter de ma conviction d'être une femme intellectuelle. J'ai compris avec l'aide des aînés, que je peux continuer avec insistance. Mon grand frère était un modèle. Il disait: «Il faut apprendre». En tant qu'aîné, il a eu une bourse pour étudier en Allemagne. Il me dit: «Tu peux arriver à tes ambitions... Je t'aiderai». Nous sommes nombreux, mais, l'essentiel est fait.

*Accouchement et détermination.* Le père de mon enfant a contribué favorablement à mes études, il a compris que mes études passaient avant tout. Pour lui, il fallait que je fasse l'école. Nous sommes une famille pauvre, il fallait réussir notre éducation et montrer que malgré tout, on peut surmonter des étapes et être intelligent.

*La transmission des valeurs et projection.* Moi, je suis sûre que mon enfant recevra une bonne éducation. Je sais les difficultés endurées pour arriver ici. Je ferai tout pour éviter que cela n'influe sur l'éducation de mon enfant dans le futur. Chaque personne a son tempérament; il y a des enfants qui devant les difficultés tout s'arrête!

*Objectifs de Françoise.* Être une femme intellectuelle, pour m'affirmer. Avoir des opinions favorables. Apporter un plus à la société, dans le cadre du travail et dans la vie sociale. Il faudrait que les enfants voient que leur maman était à l'Université. Il faut être un modèle pour l'enfant. L'enfant veut arriver où papa ou maman était, pour s'affirmer.

*Message de Françoise.* L'instruction des parents peut avantager, jouer ou influencer l'éducation des enfants. Il faut faire l'école. Il faut percer loin. Pour moi, l'école c'est le parcours que doit suivre tout être humain, il faut d'abord aller à l'école jusqu'où tes moyens intellectuels te permettent. Il faut y aller pour se former, assurer son avenir, assurer sa famille et remplir son curriculum vitae. Les compétences intellectuelles sont requises sur le marché de l'emploi.

*Acceptation de l'adversité.* J'ai compris que ce n'était pas un drame d'être fille-mère. C'est normal que les parents se fâchent. La grossesse est un frein et les parents doivent prendre le temps d'entretenir l'enfant pour qu'il sache que ce n'est pas la fin et ce n'est pas où la vie s'arrête.

#### **4. Sheirley (22 ans)**

Son parcours ascendant en milieu urbain au départ de l'école primaire est ensuite sillonné de migrations scolaires en milieu rural et d'une maternité.

*Famille.* Ma famille habitait en région urbaine. C'est une famille polygamique. Nous sommes 15 enfants. Mon papa était policier, avec le niveau du BEPC. Mes parents étaient sévères et mon papa aimait qu'on fasse l'école. Il m'a mise à la Sil (Section d'initiation au langage). Dans ma famille, après le CMII, les garçons et les filles vont à l'internat dans les collèges privés en milieu rural; c'est un privilège. Tous mes grands frères et sœurs font des études. C'est à toi de faire l'école pour t'en sortir dans l'avenir.

*Rupture, redoublement et déplacement après le CMII.* J'étais intelligente et discrète. J'aime l'école; c'est important. J'ai fait de la classe de 6<sup>e</sup> à la classe de 3<sup>e</sup> au Collège d'Akono. Je ne comprenais pas la technologie, j'étais forte en anglais. J'étais devant la télévision, j'ai échoué



mon BEPC. J'ai quitté pour redoubler au Collège de Bertoua, je n'avais plus la même capacité en anglais.

*Relation conflictuelle et déplacement.* En Seconde, je n'étudiais plus, j'ai eu des problèmes avec une religieuse qui m'a fait quitter le collège pour le Collège de Makak en Première. J'ai redoublé la classe de Terminale à cause de l'anglais et de la philosophie que je ne comprenais pas, et de l'incompétence des professeurs.

*Échec, maternité et manque de ressources financières.* Je suis venue à Yaoundé pour redoubler la Terminale. Papa à la retraite, fâché de mon échec, a demandé à un grand frère de financer mes frais de scolarité. J'étais obligée de demander de l'aide à mon oncle. Je suis tombée amoureuse et enceinte. Les professeurs étaient bien et j'ai eu mon Baccalauréat. Mon papa n'a pas été découragé. J'étais mûre pour continuer mes études.

*Accès à l'Université et à l'ESSTIC.* Ma belle-tante est ma référence. Attirée à l'ESSTIC, j'avais présenté le concours. Mais je suis à l'Université de Yaoundé I. J'ai représenté le concours de l'ESSTIC avec succès. Quand j'ai eu ce concours, j'étais très fière, mon papa a payé toute la pension à l'ESSTIC. Mon fiancé a une Maîtrise en droit privé; il explique et m'aide à faire mes devoirs.

*Les objectifs de Sheirley.* C'est nécessaire que je réussisse. Il faut que j'aille le plus loin, jusqu'au Doctorat. C'est devenu une passion. Je veux être indépendante. Je vais préparer l'avenir de mes enfants.

*Le message de Sheirley.* Tout était organisé à l'internat, ce qui m'a aidé dans les études qui sont d'une importance capitale et une ouverture à la vie future. Je peux dire : on peut être enceinte et faire ses études. De mon père: «le premier mari de la femme, ce sont ses études, son école» et mon oncle parle de: «réussir dans la vie, fais bien tes études». Il faut avoir des personnes qui t'aiment dans la vie. Je voudrais faire l'honneur et la fierté de mes parents. C'est à travers les études qu'on se détermine.

*La conquête d'une place.* Il faut un certain niveau pour te situer dans la société, car c'est devenu difficile.

## 5. Maéva (27 ans)

C'est une étudiante au parcours exceptionnel, à la trajectoire aléatoire. Toute petite, elle est abandonnée dans la pauvreté. Par son caractère, elle n'a cédé à rien. Ce parcours hostile dès l'enfance nourrit son processus de résilience sur une trajectoire jalonnée de travaux domestiques. Elle représente un exemple de scolarisation dans des conditions scandaleuses. Fille extrêmement défavorisée, elle endure l'adversité, elle traverse avec succès des moments difficiles. Elle n'a personne pour préparer son avenir, personne pour en discuter avec elle. Elle se déplace au gré de ses souffrances. Elle est résistante, elle a surmonté bien des malheurs. Le déracinement, la pauvreté, la misère morale sont au cœur de cette trajectoire improbable, d'exception. Mais elle se bat contre les redoublements, va d'un milieu à l'autre pour continuer, se sacrifie avec pour capital et intérêt sa bonne volonté de vouloir savoir servir. Elle est fidèle à sa foi chrétienne.

*Départ à l'école.* J'ai vécu dans mon village, ma mère m'a abandonnée à l'âge de quatre ans. Je vivais avec ma mère adoptive à Bamenda. J'étais inconsciente quand j'étais petite.

*Expérience réussie à l'école primaire malgré l'effectif pléthorique.* En 1981, j'avais cinq ans, j'ai commencé à l'école primaire, je n'étais pas perturbée. Il fallait que je n'arrive pas en retard à l'école. Nous étions 70 élèves en classe. Je réussissais bien. J'étais intelligente et ma mère adoptive était impressionnée et encouragée à payer les fournitures scolaires jusqu'en 3<sup>e</sup>.

*Travaux domestiques et éducation sous contrainte.* J'avais des problèmes à la maison, j'étais la seule fille avec cinq garçons. Je peux dire que c'est moi qui berçais et gardais jusqu'en classe de 5<sup>e</sup> les enfants. J'ai commencé à préparer les repas à l'âge de neuf ans, je fais la vaisselle, je devais laver le sol, les habits et je repasse.

*Contexte conflictuel et discrimination.* Ma mère adoptive n'achetait pas les mêmes choses à moi. Mon père adoptif est parti de la maison. C'était dur; ma mère était une femme sévère. Elle ne me punissait pas de la même manière que ses propres enfants, elle me frappait. J'avais besoin des serviettes hygiéniques, elle s'en foutait.

*Parcours décroissant, déplacement et violence à Yaoundé.* Je n'apprenais pas mes leçons, mes performances ont commencé à baisser, j'étais une élève moyenne. Toutes ces choses m'influençaient à l'école. Ma tante adoptive est venue me prendre, j'ai redoublé la 3<sup>e</sup> au Lycée à Yaoundé; c'était pire. Elle m'a frappée sur la tête, j'avais mangé de la nourriture; la deuxième fois, nous sommes parties à l'hôpital. Je pleure. Malgré cela, j'ai réussi 6/8 épreuves avec les bonnes notes, je ne sais comment. J'aimais l'histoire et la littérature.

*Déplacement ou changement, meilleur traitement et rupture.* Un oncle et sa femme m'ont pris. Je vivais bien. L'école était payée. La compréhension compensait les travaux domestiques que je faisais bien. À l'école, je passais de la classe de Première en Terminale. Ma tante est venue chez mon oncle, et j'ai été chassée de la maison.

*Devant l'adversité une seule priorité: l'obsession de l'école.* Où je pouvais partir? La seule chose dans ma tête, c'était mon école. Moi, j'ai trop aimé l'école. Cette année a été difficile. Je ne savais pas comment faire pour continuer l'école. J'ai trouvé des ressortissants de mon village qui ont accepté de payer ma pension de Terminale. Dieu m'a aidé.

*Retour au village.* Ma grand-mère avait besoin de moi, elle ne pouvait pas m'aider. J'étais arrivée avec le Baccalauréat dans la poche en 1995. Je ne pouvais plus continuer. Je ne savais pas quoi en faire. Je suis la seule qui a fréquenté l'école jusqu'à ce niveau. J'avais réussi et maintenant, il n'y avait personne pour m'envoyer encore à l'école.

*Recherche d'un emploi, disparité et rupture.* J'ai rencontré le prêtre, recrutée à l'école catholique et payée par l'Association des parents d'élèves. J'ai enseigné pendant 3 ans. Mais au village, je n'étais pas à ma place. Il n'y avait pas d'ouvertures où je pouvais évoluer.

*Heureux changement de parcours.* Je pensais que j'avais du talent. En 1998, moi, j'ai décidé de ne plus rester dans mon village. À Yaoundé, nous avons trouvé un père d'enfants; je restais, m'occupais, donnais des soins aux enfants pendant cinq ans.

*Bâtir son avenir par la volonté.* Quel était mon avenir? J'ai pris des cours d'informatique pour chercher du travail. J'ai décidé de présenter le Concours de l'ESSTIC, j'ai réussi. Mon rêve, c'était de fréquenter jusqu'au dernier niveau. L'école, c'est la connaissance, c'est important,

c'est une sorte de référence pour mieux réussir mon avenir. Cet amour de connaître m'a poussée. Ces souffrances poussent et vouloir réussir pousse aussi. Parfois je vois l'avenir sans issue. Mais, je ne me décourage pas. Avec cette école, je me lève le matin, j'ai un objectif à atteindre.

*Message de Maéva.* J'ai vécu avec dans des familles où il y avait de l'argent. Mais, psychologiquement, je ne me sentais pas à l'aise dans ma vie. Ce n'est pas l'argent qui fait le bonheur. Vous savez, pour qu'un enfant puisse réussir, l'environnement compte. J'ai appris dans ces conditions. Je me suis battue et j'ai réussi.

*La croyance et la foi.* Je suis catholique: ce qui m'a aidé est ma foi en Dieu. J'ai une vision du monde, je pense que je suis plus humaine par cette trajectoire. C'est une richesse sur laquelle est basée ma vie. Mon rêve, c'est d'aider: on doit supporter et accepter le destin.

En conclusion de cette présentation du discours des battantes, voici la liste des facteurs de protection et des facteurs de risque que nous avons dégagés.

Tableau 20: Facteurs de protection et facteurs de risque des *battantes*: synthèse

<i>Facteurs de protection</i>	<i>Facteurs de risque</i>	<i>Parcours variés</i>
Intelligence	Milieu défavorisé	Construction individuelle pour apprivoiser l'école et l'institution scolaire comme exigence et comme repère.
Aptitude	Redoublement	
Institution scolaire	Conflits, grèves	Besoins variés
Réussite au primaire	Pauvreté	
Représentations sociales de l'école	Exploitation	
Rapport aux savoirs	Ruralité	
Amour de la connaissance	Absence et perte des parents	
Priorité aux études	Instabilité	
Ambition	Violence	
Motivation, volonté	Nombre de redoublements	
Projet d'avenir	Déplacement	
Courage, ténacité	Moyens financiers	
Quête de dignité, d'identité et de liberté	Maternité	
Rencontre avec des personnes de la communauté	Harcèlement	
Convictions (foi)	Travaux domestiques	
Besoin d'aider	Traitements rudes des tuteurs	
	Manque de communication	
	Manque d'aide structurante	
	Abandon involontaire	

#### 4.2.2. Portrait-type d'une *battante*

La *battante* redouble aux différents niveaux des trois cycles et plus souvent au 2<sup>e</sup> et au 3<sup>e</sup> cycle du secondaire, alors qu'il lui arrive même de tripler pour obtenir le baccalauréat. Ce redoublement renvoie à un processus répétitif dans un parcours. Mais il n'implique pas forcément un échec permanent, puisque le redoublement est associé à l'idée de réussir. En effet, la réussite représente l'objectif de cette étudiante malgré l'adversité dans un contexte à problèmes et difficile, comme une grève qui paralyse, le deuil qui traumatise, le manque d'argent, la maladie, être fille-mère, les travaux domestiques.

La *battante* est célibataire. Ses parents ont fréquenté l'enseignement secondaire et sa famille partage sa peine. Elle vit douloureusement ses échecs, mais elle se reprend et finit par réussir. Elle considère l'échec comme une école pour acquérir de la maturité et poursuivre sa trajectoire.

Dans le récit de la trajectoire scolaire de la *battante*, on note un très grand nombre de mots portant sur des thèmes comme les obstacles de la scolarisation, les conflits engendrés par les grèves d'enseignants et les difficultés à accéder à l'université. Cependant, ce qui prédomine est l'importance occupée par le redoublement à tous les niveaux de l'enseignement et des différents parcours.

L'adversité que doit surmonter la *battante* est liée au système scolaire: les différents degrés, les examens de passage et les diplômes à conquérir. La *battante* fait les classes pour réussir. Elle a bien réussi sa scolarité primaire, une première expérience de succès et qui constitue le principe de base pour la suite du chemin. Mais les redoublements arrivent, au premier et au deuxième cycle du secondaire. La *battante* veut livrer un combat pour vaincre les inégalités, la restitution de l'honneur, la reconnaissance et l'indépendance. Son combat, d'abord individuel, a pour cible la scolarisation face aux changements et aux bouleversements. Elle apprend grâce à ses efforts personnels: elle reste à la maison pour se concentrer sur ses études.

Le vocabulaire de la *battante* tourne autour de termes évoquant des contextes difficiles de souffrance, tant au plan scolaire que social et familial: par exemple, des situations qui se vivent loin de la famille, dans l'absence, la séparation, l'abandon; des parcours où la réprimande s'exprime par la violence, la maltraitance, les abus. La *battante* vit dans la gêne, le manque, la dépendance, la mendicité et la solidarité contraignante, dans un contexte où elle est minoritaire, notamment dans la classe terminale où presque tous les étudiants sont des garçons et à la maison où elle est la seule fille parmi tous les enfants, et où elle doit s'occuper de travaux domestiques accaparants. Pourtant, elle s'accroche et elle est toujours en mouvement vers des chemins inexplorés représentant l'espérance pour elle-même et son entourage.

Sa trajectoire est marquée par la résilience, la résistance à l'adversité. Mais s'exprime aussi la volonté d'apprendre, l'amour de l'école, la quête de la liberté et l'indépendance financière. La

poursuite des études est incertaine, improbable à cause de la souffrance, de la séparation, de la réorganisation de la famille déstructurée et surtout des échecs aux examens qui causent le redoublement. Elle change de localité, se déplace vers Yaoundé pour redoubler la Terminale: ce mouvement et ce changement d'espace accentuent la difficulté de sa trajectoire. Malgré cela, pour la *battante*, l'école et le parcours scolaire représentent un avenir meilleur, voire radieux. Ses études passent avant tout.

La résilience scolaire fait suite à la souffrance, à l'absence et à la séparation précoce avec sa famille utérine et ses proches. D'où la place de l'école et son importance pour elle qui découvre précocement consciente de l'adversité à affronter pour réussir à passer de l'enfance à l'adolescence et pour devenir une adulte indépendant.

Pour la *battante*, la notion de 'devenir' joue un grand rôle dans la représentation de l'école. La scolarisation correspond alors à une préparation dans un temps qui est là pour un temps qui sera. Les étapes de la scolarisation s'inscrivent ainsi dans une logique temporelle. La *battante* est intelligente, elle se lance dans les études, elle s'attache, s'investit sur son chemin pour élargir ses horizons, elle redouble d'effort, elle s'acharne, elle s'entête, elle fait preuve de courage, de persévérance, de détermination et de ténacité face à l'adversité et à l'hostilité. Elle est guidée dans ce processus de résilience scolaire par la représentation sociale qu'elle a de l'école construite avec son entourage immédiat: on lui enseigne que pour qu'une femme soit indépendante, il lui faut un bagage intellectuel qui s'accompagne de diplômes. Lorsqu'elle est chassée de sa maison, elle a une seule chose en tête: son école. Elle attache de l'importance à sa réussite scolaire et sociale afin que la violence qu'elle a vécue cède la place au respect de son identité construite et conquise à travers son cheminement scolaire.

La *battante* sait qu'elle est intelligente et qu'elle a du talent et elle aime l'école. Elle évolue par son dévouement et sa force morale. L'absence de parents instruits au sein de sa famille crée dès le départ de l'adversité pour elle, au moment de son entrée en maternelle et à l'école primaire. Elle trace son propre chemin vers la liberté par la passion, par la rage de réussir. Pour elle, les études sont d'une importance capitale: une source de fierté, une porte, une ouverture vers l'avenir, un accès à l'égalité, la liberté, l'autonomie et l'indépendance. Pour la *battante*, l'enjeu est social et personnel.

La *battante* est increvable, invincible, héroïne, victorieuse, pionnière. Elle bâtit une partie de sa vie avec des moyens modestes, elle vole de ses propres ailes, elle a le vent dans les voiles. Elle ne crève pas sous le poids des difficultés et des obstacles. Ce contexte est marqué par une enfance et une jeunesse où se situent déjà de l'adversité: l'adoption, le déplacement, la rupture, le manque et l'absence de personnes importantes, significatives. Même les parcours acquis avec succès ne garantissent pas des poursuites moins éprouvantes. Elle a beau réussir à l'école, il manque sans cesse de ressources dans son entourage pour l'appuyer dans sa persévérance scolaire. La *battante* est devenue forte à l'usure.

La *battante* est une étudiante mobile qui a été déplacée par ses parents dans un milieu éloigné, afin qu'elle y trouve de meilleures conditions pour poursuivre sa scolarité. Elle se retrouve dans des structures inconnues, loin de son milieu familial dans un internat.

La *battante* n'a pas fréquenté l'école maternelle; elle a redoublé et n'a pas eu un répétiteur au cours de sa trajectoire scolaire. Elle est une fille-mère et dans la vingtaine.

La résilience de la *battante* n'est pas déterminée par la pauvreté; c'est plutôt la façon dont elle gère l'ensemble des obstacles auxquels elle est confrontée, et contourne ou vainc ces obstacles qui est déterminant. Autrement dit, on reconnaît sa résilience à travers les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés et résister à l'adversité. Les déplacements sont contraignants pour la *battante*.

La famille de la *battante* est polygamique. Ses parents n'ont pas achevé l'école primaire.

Pour ses parents, et surtout pour son père, la *battante* est une source d'honneur et de fierté car elle ne cède pas à la difficulté. Elle commence et réussit l'école secondaire dans l'adversité, et c'est à ce niveau qu'elle est perturbée. Elle décide malgré tout d'être tenace, de persévérer, de résister, de voler de ses propres ailes, grâce à la volonté, la détermination et la conviction. Elle s'organise par elle-même, car elle n'a pas de support devant ses échecs. Dans la souffrance, elle croit en l'espérance.

La *battante* se représente davantage les bienfaits de l'école que les inconvénients de l'adversité qu'elle traverse. Elle reçoit plus d'aide en dehors de sa famille et trouve des



personnes qui comprennent ses problèmes. Devant l'adversité, elle se montre coriace et audacieuse. Ne sachant pas comment elle pourrait faire pour continuer d'aller à l'école, elle trouve des ressortissants de son village qui ont accepté de payer sa pension en Terminale. Dieu l'a aidé, dit-elle. Elle montre ainsi sa capacité d'*affronter les divers obstacles*, à supporter la peine pour réussir son métier d'élève, afin de trouver une place dans la société grâce à l'école. Pour la *battante*, l'école est un projet de vie au cœur de son parcours scolaire et identitaire. L'absence de personnes-clés dans son entourage amplifie sa quête d'identité par l'école et les études.

Malgré l'adversité de départ et l'adversité en chemin, la *battante* entrevoit l'avenir avec enthousiasme grâce à ses études, car elle pense gagner de l'argent par son travail et sa compétence intellectuelle. L'accès à l'université est en apparence le statut de la réussite. La trajectoire scolaire de la *battante* est aussi l'histoire des échecs, des redoublements et de l'acharnement à réussir dans la vie comme motif d'espoir.

L'intelligence, l'institution scolaire, la réussite scolaire dès le niveau primaire, le rapport aux savoirs, l'image qu'elle se fait d'elle-même suite aux souffrances, les représentations sociales de l'école et la quête de dignité, d'identité et de liberté: ce sont tous des facteurs de protection de la scolarisation de la *battante*. Celle-ci est fortement consciente du pouvoir et de la valeur de son diplôme, ainsi que de la qualité de sa formation pour son avenir et sa place dans la société. À la limite, la *battante* est héroïque, car elle réussit par elle-même. De plus, la *battante* semble reconnaître que : «l'âge n'importe pas, quand on a la même trajectoire. Mais demain sera différent. Car la génération de l'honneur succédera à celle du pire» Monga, 1990 :46.

#### **4.4. Classe 2: les assistées**

La désignation de la classe 2, les vocables de ce monde lexical évoquent l'aide d'un tiers, leur relation, leur souci et leur intérêt pour la scolarisation de l'étudiante. Le vocabulaire réfère à l'implication de différentes personnes pour la persévérance scolaire des étudiantes.

La classe 2 est issue de la décomposition de la classe 3. Elle comprend 9.41 % des énoncés de discours classés, et est composée de six étudiantes. Parmi les variables les plus caractéristiques, il y a: la scolarité des parents: \*scolpar\_2 (c'est surtout celle du père qui est déterminante); l'âge des étudiantes: \*age\_30; \*age\_21; et les redoublements au départ à l'école primaire et au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire: \*class\_13. On compte un cas de cinq redoublements : \*red\_5, \*red\_3; une étudiante qui n'a repris aucune classe: \*red\_0, \*class\_0; et une étudiante mariée, mère de 4 enfants, qui a cumulé des redoublements faisant grimper sa scolarité à 23 années.

L'origine scolaire en milieu rural est négligeable : \*milieu\_rur. Le vocabulaire évoque ainsi un contexte de mobilité des milieux urbains vers les milieux ruraux, et des milieux ruraux vers les milieux urbains avec les marqueurs spatiaux suivants : vill+23, garoua, douala, yaounde, nord+, bafoussam, biyemassi, ouest+. La rupture, le changement, l'affectation, le commencement, la continuation de la scolarité ailleurs qu'au lieu d'origine sont soulignés avec les verbes suivants: affecte+, allee+, commenc+er, boulevers+er, envo+yer, habit+er. On note aussi l'appartenance: originaire+, fonctionnaire+.

Tableau 21. Formes représentatives de la classe 2 (*assistées*)

<i>Trait typique</i>	<i>Effectif classe</i>	<i>Effectif total</i>	<i>% classe</i>	<i>chi<sup>2</sup></i>
Elementaire+	46	47	97.87	443.22
Primaire+	59	94	62.77	331.60
Certificat+	32	35	91.43	281.74
Cours	57	112	50.89	241.44
Matern+el	34	47	72.34	224.29
Preparatoire+	21	21	100	204.56
Sil	21	22	95.45	193.45
An+	40	111	36.04	98.51
Allee+	31	81	38.27	82.95
Grand-mere+	9	10	90	76.60
Commenc+er	24	60	40	68.17
Section+	7	7	100	67.64
Affecte+	11	16	68.75	66.68
Age+	20	45	44.44	66.48
Moyen+	35	120	29.17	58.96

Tableau 22: Vocabulaire de la classe 2 (*assistées*)

affecte+(11), age+(20), elementaire+(46), preparatoire+(21), primaire+(59), grand-mere+(9), allee+(31), an+(40), certificat+(32), cours(57), moyen+(35), section+(7), commenc+er(24), matern+el(34), sil(21), mort+(6), vill+23(21), garoua(5), specia+1(6), entree+(10), instituteur+(4), lycee+(17), naissance+(5), boulevers+er(4), fait(48), douala(6), jumeau+(4), originaire+(3), secondaire+(16), septembre+(3), papa+(22), colleg+16(9), fonctionnaire+(3), accompagn+er(3), obtenir.(9), aine+(10), arrete+(12), troisieme<(7), cameroun+(8), yaounde(12), grand+(21), maitre+(4), ne+(6), nord+(4), norma+1(7), perdu+(6), quatrieme+(3), frere+(21), maman+(20), mere+(26), pere+(33), deces(2), enseignement+(7), genie+(2), quartier+(4), suite+(6), appel+er(4), envo+yer(9), habit+er(5), gestion<(2), petit+(18), bafoussam(2), benjamine(3), biyemassi(3), polygam+(2), cinquieme+(3), dernier+(7), ouest+(3), privilege+(2), publi+14(6), scolaire+(16), bas(2), concours(8), desordre+(2).

Tableau 23: Les six *assistées* (classe 2)

<i>Sujet</i>	<i>Âge</i>	<i>Chi<sup>2</sup></i>	<i>Écart</i>	<i>UCE</i>	<i>UCE total</i>	<i>Écart</i>	<i>%</i>
Caroline	30	11.07		6	19		31.58
Marcame	26	7.29	3.78	9	42	-3	21.43
Honorine	22	6.70	0.59	14	79	-5	17.72
Valea	20	5.08	1.62	7	34	7	20.59
Lydia	21	3.05	2.03	8	48	-1	16.67
Simo	23	3.03	0.02	6	33	-2	18.18

Abordons maintenant les récits des cinq étudiantes assistées. Ces récits racontent des processus de scolarisation sous influence avec en particulier celle de la famille et principalement celle du genre masculin (le père, le mari, les frères). Ces histoires bousculent les représentations, les conceptions et les stéréotypes dominants par la primauté du rôle que joue le genre masculin dans les parcours féminins.

#### 4.4.1. Extraits des récits de cinq *assistées*

Les étudiantes assistées sont aidées, encouragées et protégées des situations à risque et des situations de risque par plusieurs personnes tant dans l'environnement familial que dans l'environnement scolaire. Ces personnes interviennent et influencent temporairement leurs parcours pour qu'elles se sortent des obstacles qui jalonnent leur chemin.

##### 1. Caroline (30 ans)

*Petite histoire de la famille.* Mon père était le Chef de secteur du coton. Il a arrêté les études pour aider ses parents. Ma famille est polygamique. J'ai une grande sœur et un grand frère consanguins. La grand-mère a refusé de les envoyer à l'école. La fille est mariée. Mon père a inscrit le garçon à la Sil (Section d'initiation au langage) malgré ses 10 ans. Ma mère est deuxième femme.

*La croyance et la foi un héritage.* Mes parents sont des musulmans pratiquants. Dans la religion musulmane islamique: "il faut aller chercher la connaissance le plus loin".

*Implication et résistance du père au mariage forcé.* A l'âge de 14 ans, mes tantes et mes oncles harcelaient mon père pour que je me marie. Mon père n'acceptait pas le mariage.

*Les débuts de la scolarisation d'une musulmane: question de choix.* Ma mère voulait l'école coranique: j'ai donc fait l'école coranique et j'aimais l'école coranique. Ma mère était pour l'école moderne pourvu que je respecte les principes coraniques. Le marabout disait que l'école moderne n'est pas incompatible avec les normes de l'école coranique. Le marabout m'a encouragée à faire l'école moderne.

*Les redoublements dès l'entrée à l'école primaire.* Mon histoire scolaire commence en 1979 à Pitoa. Je n'ai pas fait l'école maternelle. Je suis allée à l'école à l'âge de cinq ou six ans. J'ai redoublé les classes de Sil I et Sil II. Mon père était affecté à Poli, à Gashiga puis réaffecté à Pitoa, où j'ai terminé l'école primaire. Au Secondaire, je suis allée en classe de 6e au Lycée de Garoua. J'ai redoublé la classe de Première: j'étais malade. L'année suivante, c'était la réussite de mon Probatoire.

*Accès à l'Université.* Au niveau de l'enseignement supérieur, je suis allée à l'Université de N'Gaoundéré. En 2001, j'ai obtenu la Licence.

*Heureux retour sur la trajectoire.* J'ai repris les études en 2003, en venant continuer à l'Université de Yaoundé. Je fais Droit public 4e année. J'aspire à la réussite au cycle de Doctorat, car je suis curieuse et je table sur ma volonté de travailler et sur mon courage de réussir à l'école et dans ma vie.

*Implication et rôle du père obsédé par la performance scolaire.* Mon père aimait que j'aie la volonté de faire l'école, que j'aie les diplômes, que je travaille bien et que je continue mes études. Pour mon père, il fallait 12 de moyenne. Mon père a choisi la ligne directrice que j'ai suivie. Il m'encourageait et j'ai réussi à faire l'école jusqu'à présent. Mon père me disait : «Tant qu'il y a la volonté de faire, il y aura la réussite». J'étais encouragée par mes parents. J'avais les répétiteurs à la maison pour bien comprendre mes leçons. Mon père et mes oncles financent mes études; ils sont cultivés.

*Difficultés financières et espoir sur d'autres possibilités.* Mon père voulait m'envoyer en Belgique. Malheureusement, il manque de moyens. Je pourrais passer un concours et aller à l'étranger.

*Objectifs de Caroline.* Je ne suis pas mariée, parce qu'il fallait que je termine le Secondaire. Je veux travailler dans les organismes internationaux de droits de l'homme pour aider les autres à comprendre la culture juridique.

*Message de Caroline.* Je dis que l'école est nécessaire, pour chercher du travail, pour s'éduquer sur le plan mondial, social, politique et même culturel. La vie éducative amène à s'ouvrir sur d'autres plans, savoir vivre dans la société, se comporter devant les autres, être sociable. L'école m'a poussée à voir clair les problèmes de la vie.

## **2. Marcame (26 ans)**

Après des parcours parsemés de redoublements, d'un mariage, de grossesses et de maternités, Marcame met un terme à sa trajectoire tracée. Elle passe quelques années à la maison, sans se battre contre son choix. Confrontée et influencée par son mari, elle reprend la route des études et tient à laisser des traces, car elle a trouvé son chemin. Marcame est un exemple de changement de projet, de poursuite d'un rêve et de reconstruction d'une identité à la faveur d'un rebondissement vers l'école, après s'être opposée à un retour aux études. Résignée à écouter son mari, elle se reconstruit une nouvelle identité professionnelle. Par ce processus d'autocontrainte, elle se détache temporairement de sa vie familiale.

*Présentation de soi.* Je suis mariée et j'ai quatre enfants. Moi, j'ai été très brillante à l'école. J'étais une très bonne élève. J'ai beaucoup aimé l'école. Je me sentais à l'aise. J'ai rencontré des difficultés liées au mariage, mais surtout à la grossesse et à l'accouchement. J'étais le genre d'élèves qui se levait très tôt le matin, faisait ses cours et n'était jamais absente. Je faisais tous les examens avec les meilleures notes. Je n'avais pas de problèmes de compréhension dans les matières valorisées: le français, l'anglais, l'allemand, les mathématiques.

*Rôle de la mère.* Je suis ressortissante de l'Extrême-Nord. J'ai commencé l'école dans le Nord du Cameroun à Kousseri où les filles sont sous-scolarisées. Mon père est inspecteur. Ma maman n'a pas été à l'école; elle nous encourageait en nous achetant des petits cadeaux.

*Scolarisation précoce en milieu urbain.* J'ai eu la chance de faire l'école maternelle; j'ai redoublé la Sil (Section d'initiation au langage) à Garoua; je n'avais que trois ans.

*Déplacement et redoublement.* Mon père est affecté à Yaoundé où j'ai fait mon CMI et le deuxième redoublement, c'était au CMII avec ma grande sœur. Mais, j'ai réussi mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). J'étais brillante, si je n'étais pas première de la classe, j'étais deuxième. J'ai redoublé la classe de 5<sup>e</sup> suite à la maladie. J'ai eu mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC). J'ai redoublé la classe de Première.

*Rêve et projet perdus.* Je n'avais aucun problème. J'avais toujours rêvé de devenir médecin.

*Échec, changement de projet (mariage); déplacement et double résignation (poursuite des études), redoublement et ajustement au milieu.* Je me suis fiancée à l'âge de 12 ans. Suite à l'échec au Probatoire, nous nous sommes mariés et après mon succès au Probatoire la 2<sup>e</sup> fois, je suis allée à Bertoua chez mon époux. Il m'a inscrite au Lycée où j'ai fait deux fois la classe de Terminale. Il fallait gérer l'école et ma première grossesse. Je n'ai pas pu surmonter cette pente. Après le Baccalauréat, j'ai passé deux années à la maison. J'étais tombée enceinte une 2<sup>e</sup> fois, je voulais m'occuper de mes enfants et ne pas les laisser pour l'Université.

*Conflit et pression du mari.* «Madame, tu vas faire le concours de l'ESSTIC». Je n'avais pas de problèmes financiers, mon mari gagne suffisamment.

*Réveil, déplacement, rebondissement et accès à l'Université.* J'ai fait le Concours de l'ESSTIC et j'ai réussi. Je suis à l'ESSTIC depuis trois ans. Au moment où j'ai eu mon Baccalauréat, je ne savais pas quoi faire dans la vie, ce que je devais devenir.

*Implication du mari.* Les enfants étaient avec leur père à Bertoua pendant les deux premières années. Mon mari a été pour beaucoup dans ce que je fais aujourd'hui, cette impulsion, cet espoir.

*Parcours universitaire, éducation des enfants et renaissance.* La troisième année, les enfants sont avec moi. Ils sont à l'école. Je compte devenir quelqu'un si Dieu a accepté de me prêter quelques jours et pousser mes enfants à faire la même chose. Je suis née pour être journaliste. Aujourd'hui, c'est comme une renaissance.

*L'école après la rupture.* J'ai choisi de faire le journalisme parce que je voudrais être célèbre, être reconnue. C'est ce qui m'a poussée à continuer les études. Rien ne pourra plus m'arrêter. Il faut que je laisse une empreinte.

*Message de Marcame.* Je comprends que toutes les femmes doivent faire l'école au même titre que les hommes. Elles doivent gagner leur vie pour pouvoir élever leurs enfants.

*L'intérêt des études.* Je voudrais voyager, découvrir le monde, découvrir les gens.

*Sentiment et engagement humanitaires.* Il faut que je gagne beaucoup d'argent, que je fasse vivre beaucoup de gens, ma famille et tous ceux qui sont désespérés. Je pense que les études restent très importantes pour une jeune femme comme moi. Et on doit poursuivre les études en même temps que sa vie privée personnelle. On doit planifier, on doit s'organiser pour être d'un apport important dans la société, dans la vie politique de son pays.

### **3. Honorine (22 ans)**

Vers l'âge de quatre ans, elle effectue des apprentissages par ses habiletés à observer, imiter et participer. Elle prend des initiatives qui sont soutenues par l'implication de son père et de sa maîtresse. Honorine exhorte à la sérénité. Elle est forte de caractère; sa simplicité, sa singularité et sa foi l'amènent à l'Université. Elle est entre la valorisation d'un passé et l'incertitude de l'avenir. Elle tend ou, du moins, elle aspire à l'impossible en cultivant son ambition et son rêve, malgré les vicissitudes de sa trajectoire.

*Présentation de soi.* Je suis originaire de Farendé, dans le Nord du Togo, de famille monogame, d'un père instituteur et d'une mère ménagère. Je suis sœur jumelle d'un garçon. Mes parents se chargent de mes études. J'ai toujours été ambitieuse. Je voulais devenir une



femme exemplaire, bien instruite, atteindre le top niveau des études, ce qui me poussait à me mettre sérieusement au travail.

*Départ de l'éducation en milieu urbain.* J'ai commencé l'école par simple imitation à cinq ans. Mon père me voyait chaque matin casser les brindilles de balai pour compter comme les autres élèves. Alors mon problème a été pris au sérieux.

*Implication du père et limites.* Mon père m'a inscrite à la Sil (Section d'initiation au langage) avec madame Louisane. Mon père m'encadrait et m'aidait. Il était émerveillé par mon travail.

*Effet des pratiques de l'enseignante sur les progrès (affection de madame Louisane).* Alors que j'étais inscrite à la Sil avec madame Louisane, celle-ci a senti dans mon travail une certaine ouverture d'esprit et une certaine détermination. Elle s'intéressait à moi, je bénéficiais de son affection. A la fin de l'année scolaire, mon frère jumeau redoublait, je passais au Cours préparatoire (CPI). Elle organisa une fête à laquelle étaient invités mes parents; nous avons eu des cadeaux. Je cherchais à occuper le 1er rang en échange d'une promesse faite par mes parents. En fin d'année, je réussissais pour le Cours élémentaire I (CEI), il y eut une deuxième fête organisée en notre faveur.

*Effet des pratiques de l'enseignante sur l'échec (changement d'enseignante, école buissonnière et redoublement).* Au CEI, je m'absentais des cours et j'enregistrais mon tout premier échec scolaire. J'étais encadrée par une maîtresse sévère. Elle nous donnait des coups de fouets. Madame Louisane a contacté mes parents et m'a donné des conseils.

*Déplacement et coopération entre pairs.* Je redoublais le CEI à Tcharé où mon père est affecté. Notre groupe, deux filles et trois garçons, se faisait remarquer à l'école. Nos enseignants nous donnaient des conseils. Notre réussite était sans surprise pour le CEII et nous avons eu des cadeaux. L'essentiel était de garder nos rangs, de faire plaisir à tous ceux qui nous observaient.

*Deuil, pression et nouvelle responsabilité.* Au CEII, j'ai eu un malheur, mon frère me quitta. Mon père dit: «tu as perdu ton frère, tu devras redoubler d'efforts pour lui et pour toi». Il m'était difficile de travailler, je me suis consacrée à travailler doublement pour réussir.

*Déplacement et influence des pairs.* Mon père est affecté à Sirka. Le changement brusque de milieu à une période d'adolescence a bouleversé l'élan que j'avais dans mes études. J'ai commencé par imiter les jeunes filles. Je vivais une période de grands troubles psychologiques. J'ai réussi à avoir mon premier diplôme, le CEPE.

*Raisons de persévérer et de réussir.* J'ai commencé en classe de 6<sup>e</sup> à me ressaisir. Mon passage au secondaire était de courte durée. Je passe sans difficultés en classe 5<sup>e</sup>. J'ai commencé à m'organiser avec des élèves de mon quartier. Les moteurs de mon évolution: les yeux qui nous admiraient, et l'esprit de concurrence et de jalousie avec ma cousine. Je cherchais la compétence, l'assiduité et la rigueur. Par la grâce de Dieu et le travail, j'ai réussi mon BEPC. Mes idées étaient de réussir dans ma vie, un grand honneur pour mon père et ma famille.

*Rupture avec la famille, sensibilisation, tentation et obstacle.* Mon détachement de ma famille n'était pas facile. À 17 ans, je faisais mon entrée au lycée dans une autre ville. Ma mère a trouvé des ustensiles de cuisine, mon père m'a loué une chambre dans des conditions misérables et précaires. J'étais enviée des villageois.

*Les enseignants et leurs influences : risques effroyables.* Les professeurs s'intéressaient à mon travail. Ma participation au cours attirait mes professeurs. Je recevais des visites inopinées. Je refusais toute aide. J'étais sous-documentée. Malgré tous ces manques, j'ai eu le mérite de passer en classe supérieure.

*Problème financier, redoublement et obsession pour la réussite par le travail.* Pour préparer ma rentrée en classe de Première, les conditions m'obligent à faire du commerce avec ma mère. En classe de Terminale, j'avais 19 ans, je n'ai pas décroché le Baccalauréat. La grève est à l'origine de mon deuxième échec au Baccalauréat. Je me suis mise avec détermination au travail et me suis délivrée de mon Baccalauréat.

*Message d'Honorine: construire son projet d'évolution scolaire.* Avec une beauté naturelle enviable, j'avais une philosophie de ma personne. Si je suis arrivée à l'Université, c'est grâce à mon père. Mon frère a admiré mon évolution courageuse devant toutes les vicissitudes de la vie.

*Amour du savoir.* J'éprouvais un grand amour pour mes études. Je sentais que je pouvais réussir dans la construction de mon avenir. Je voulais avancer le plus loin dans mes études.

*Avenir improbable.* Ma réussite au Baccalauréat, n'était pas la fin du calvaire, elle devait m'ouvrir la porte à la vie. Malheureusement, elle me la ferme. Je rêve d'être une personne éduquée, une femme qui peut servir à sa société.

#### **4. Valéa (20 ans)**

Valéa nous exhorte à relever des défis. Très tôt, sa mère la place devant des défis à relever par la bastonnade. Elle l'amène à percevoir, à se représenter l'utilité, la priorité, l'importance et le plaisir d'acquérir des connaissances pour l'avenir.

*Départ à l'école.* Mes parents ont cinq enfants, dont un seul garçon qui est le dernier. Mes parents étaient conscients qu'en dehors de Dieu, il y a l'école qui forme l'enfant. Nous étions à Mvog-Mbeti où j'ai fait ma première année d'école maternelle. Nous avons déménagé à Biyemassi; j'ai fait la 2<sup>e</sup> année de maternelle. Maman m'accompagnait à l'école; j'étais éveillée. Je suis allée à l'école primaire; ma tante m'accompagnait; j'allais à l'école avec des camarades. Je suis allée au Cours préparatoire (CP) spécial.

*Le rôle de la mère: refus d'aller à l'école et fessée : une expérience périlleuse.* J'avais six ans, je ne voulais plus aller à l'école. Maman, a dit «Non» avec une fessée marquante et elle m'a donné trois leçons: d'abord, pour devenir une femme, faire l'école. Ensuite, ne jamais avoir moins de 12/20 et enfin, le mariage vient après l'école. Maman m'a poussée à faire l'école, à me surpasser.

*Aspirations et ressources de la mère.* J'excellais jusqu'au Cours moyen II (CMII). J'ai eu un répétiteur en classe de 6<sup>e</sup> pour les mathématiques. En classe de Seconde et en classe de Première, j'ai exigé de papa un répétiteur en mathématiques. Grâce à maman, j'ai pu avoir la mention 'Assez bien' au Baccalauréat. Elle me disait de faire des efforts et m'a mis dans l'esprit d'égaliser papa. À la maison, papa fournit des fonds pour la scolarité des enfants, filles ou garçons. Il veut que le résultat soit excellent! Maman nous forçait, elle a voulu transposer son rêve sur ses enfants et surtout ses filles.

*Déplacements urbains.* Au secondaire, je suis allée au Lycée, plus loin de la maison. Papa et maman avaient décidé de me mettre là où il y a de la discipline. De la classe de 6<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup>, j'allais à pied à l'école, c'était difficile, monter et descendre les collines dans la boue lors des pluies. Ces difficultés ne m'ont pas empêchée de réussir ma scolarité. Au deuxième cycle du Secondaire, je suis allée au lycée bilingue où j'ai fait de la classe de Seconde en Terminale. J'ai réussi simplement sans redoubler le BEPC, le Probatoire, le Baccalauréat et la réussite du concours d'entrée à l'ESSTIC.

*Les études et l'indépendance financière.* Si je travaille et décide de reprendre les études, je pourrai payer mes droits avec mon salaire. Je ne serai plus sous l'autorité de papa financièrement.

*Message de Valéa.* Le facteur de ma réussite est la première fessée de maman, qui a donné une impulsion à ma volonté de faire l'école. J'aime l'école, parce que l'école nous apprend des choses. J'ai de l'espoir grâce à mes études, j'entends être bien formée avoir des diplômes et avoir un travail. Le travail est une récompense digne de nos études pour s'occuper de soi-même et des autres. J'ai une bonne éducation spirituelle, je suis Témoin de Jéhovah. Maman espère que grâce à Dieu, je vais sortir de l'ESSTIC et trouver un travail, elle est pragmatique et lucide. Papa exige le Doctorat.

## **5. Lydia (21 ans)**

Lydia est la benjamine d'une famille instruite. Elle échappe à la scolarisation en milieu rural grâce à l'intervention de sa cousine. Elle nous exhorte à la différence.

*Enfance.* Mon père et ma mère étaient des enseignants, ils mettaient les moyens. Mes frères et moi sommes dix enfants. Je suis la benjamine, née à Bafoussam où j'ai commencé l'école maternelle dans les livres.

*Déplacement et parcours primaire.* Mes parents et moi sommes allés à Yabassi, j'ai fait la grande section de maternelle au Cours moyen II (CMII). J'étais la plus petite de ma classe. Je marchais avec les enfants de mon âge. Mon maître voulait que je saute de classe parce que je réfléchissais, il me trouvait intelligente. Dès que j'avais un problème, mes grands frères

m'expliquaient et me remettaient sur le chemin. Au niveau du Secondaire, en classe de 6<sup>e</sup>, mon père a perdu son emploi et ma mère a pris sa retraite; ils sont rentrés au village à Makak.

*Migration scolaire chez la grande cousine. Nouvelle condition économique des parents et rupture avec la famille.* Ma mère me confie à ma cousine à Yaoundé. Ma cousine s'assure que ma scolarité est payée, ainsi que mes fournitures scolaires. Elle a pris tout en charge jusqu'à présent. Je n'avais pas de problèmes. Je fais la classe de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> au Lycée de Biyémassi.

*Déplacement urbain.* Je continue mes classes au Lycée d'Élig-Éssono en classe de 3<sup>e</sup>. J'ai eu des petits problèmes en mathématiques. J'ai un échec à mon BEPC, je le réussis la deuxième fois en classe de Seconde. L'année d'après, je réussis à mon Probatoire et à mon Baccalauréat. Ma cousine avait la main ferme. Il fallait qu'elle sache où je vais, avec qui je suis. Elle disait: «Tu as la chance de faire l'école. Ce n'est pas évident pour tes sœurs. Si tu tiens à avoir une vie décente demain, fais ton école». Il y a eu ce conditionnement, les conseillers, des coups de fouet des parents et de ma cousine.

*Entrée à l'Université et accès à l'ESSTIC.* J'entre à l'Université de Yaoundé I. Je fais Lettres modernes françaises (LMF). Mais, ce n'est qu'un tremplin. J'y vais en attendant de faire le Concours. Il faut s'adapter au travail de recherche, qui n'est pas mon fort. Je rate l'entrée en 3<sup>e</sup> année d'Université et je me trouve à l'ESSTIC en essayant de continuer mon cursus en Faculté des Lettres. J'ai préféré une formation professionnelle et j'ai choisi l'édition. J'ai eu envie d'aller loin. J'étais galvanisée.

*Message de Lydia.* Mes sœurs étaient chez des religieuses, elles n'ont pas eu ces personnes à côté d'elles pour aller plus loin. Une est mariée, elle s'occupe des enfants et de son mari. Les autres ont accouché tôt et sont contraintes à des boulots. Comme je suis intelligente, mon échec m'a fait comprendre que les élèves qui vivent en ville ont une culture plus grande que la mienne. C'est l'école d'abord et le reste après. Je crois que l'idéal, au sortir de cette école, est de me trouver un boulot, d'éviter la dépendance dans le couple, de me marier, de fonder une famille et de transmettre l'éducation reçue. Me faire une vie comme mes parents. Les études, c'est important pour se faire une place dans la société. Aujourd'hui, je suis en cours de cursus académique, je compte bien arriver à la fin pour me faire une vie.

Voici la liste des facteurs de protection et des facteurs de risque qui se dégagent des récits des étudiantes assistées.

Tableau 24: Facteurs de protection et facteurs de risque des *assistées*: synthèse

<i>Facteurs de protection</i>	<i>Facteurs de risque</i>	<i>Parcours variés</i>
Famille	Absence de stabilité	Constructions sociales pour restituer l'honneur, rompre avec la conception de la féminité traditionnelle et les préjugés
Mariage	Problème d'affectation	
Intelligence	Pauvreté	
Réussite au primaire	Harcèlement	
Déplacement	Maternité	
Récompenses et encouragements	Travaux domestiques	
Représentations sociales de l'école	Difficultés scolaires	
Amour de la connaissance	Perte d'une personne importante	
Priorité aux études	Épreuve de santé	
Travail coopératif	Famille polygamique	
Quête d'indépendance financière	Carence de professeurs qualifiés	
Influence des enseignants	Manque d'aide structurante	
Restrictions à l'oisiveté	Problèmes familiaux	
Besoin d'aider	Abandon temporaire et volontaire	
	Changements et parcours familiaux	
	Besoin d'argent	

#### 4.4.2. Portrait-type d'une *assistée*

L'*assistée* évoque les déterminants familiaux dans la construction scolaire et sociale de son parcours, et les conditions favorables ou défavorables des débuts de sa scolarisation; en d'autres mots, ce qui s'est passé dès l'enfance et les facteurs de protection à la base de sa résilience. L'*assistée* a vécu, enduré et partagé le drame de sa mère - une mère au foyer, incapable de s'affirmer, qui a donné naissance à plusieurs filles. Cette mère n'a pas fait de longues études, à cause de la perte d'un parent, de son mariage précoce et de la naissance d'un enfant non désiré pendant son parcours scolaire.

La famille de l'*assistée* ne montre pas de signes d'encouragement pour sa scolarisation des filles, préférant qu'elle reste à la maison pour aider aux travaux domestiques et veiller aux soins de sa grand-mère seule et âgée. Entre la fin du cycle primaire et le cycle secondaire, plusieurs filles abandonnent l'école. Les unes se marient, d'autres ne peuvent plus supporter les études et partent à l'aventure. Celles qui continuent leur scolarité sont en quête d'une identité différente.

Les préoccupations de l'*assistée* sont liées à l'avenir immédiat au plan professionnel et au plan de la poursuite des études, en clair à la possibilité de voir une ambition ou un rêve se réaliser. L'*assistée* est confrontée aux contraintes financières et, pour le moment, ne sait pas si ses études connaîtront un achèvement ou une interruption involontaire. Les conditions financières de la famille père sont une épreuve pour elle, ce qui la laisse sans perspective face à un devenir scolaire.

La présence d'un réseau d'aide est non négligeable: des répétiteurs, des frères et sœurs aînés qui aident dans le travail scolaire. Les enjeux de la scolarisation de l'*assistée* révèlent le désir d'apprendre, d'aller loin avec le soutien, l'encadrement, les récompenses, les attentes et les encouragements offerts, aussi modestes soient-ils par les frères et sœurs aînés, les parents et la famille élargie. Le détachement, la séparation, la maladie, les contraintes financières et les contextes défavorables de fraude scolaire et de grève des enseignants sont tous des obstacles qui se posent sur son chemin d'étudiante. En somme, les changements sont bouleversants pour la trajectoire des *assistées*.

Cependant, l'ambition, le rêve, le travail, les conseils, les répétiteurs, les aînés et les parents sont des ressources non négligeables pour avancer. Ici, nous mettons à jour l'influence exercée par l'entourage de l'*assistée* dès le départ au regard de l'école, de même que les représentations positives qui s'acquièrent par les récompenses tout au long du processus de scolarisation. L'ancrage de ces représentations se construit par la communication et l'implication des enseignants, des pairs, des parents, des frères et sœurs. Le déterminant majeur de cette scolarisation est la solidarité de la famille. L'entourage joue un rôle déterminant dans la construction de la trajectoire de persévérance qui se transforme en résilience. Cependant, vivre loin des parents reste problématique malgré l'aide que reçoit l'*assistée*.

La famille et le réseau familial sont à la base de la résilience de *l'assistée*. Cette résilience se construit avec les difficultés au sein même de la famille qui se cumuleront aux difficultés scolaires. *L'assistée*, sous l'influence des changements familiaux et contextuels, s'adapte pour dépasser l'adversité de départ et rebondir pour poursuivre sa scolarisation. Sa résilience est renforcée par plusieurs épreuves, dont le deuil et le déplacement d'un milieu familial et scolaire vers un autre. On voit ici que les pays d'Afrique subsaharienne, et principalement en milieu rural, connaissent l'activation de la parenté en tant que cadre relativement stable du fonctionnement social pour l'entraide et le soutien dans différents besoins et différentes épreuves. Dans ce cas-ci, ce sont les besoins de scolarisation des enfants éloignés ou aspirant à de meilleurs contextes d'apprentissage qui peuvent être pris en compte par la parenté.

*L'assistée* est allée à l'école primaire sous l'influence de sa famille toute entière: frères, sœurs, tantes, oncles et parents. Toutefois, la bataille menée par ses proches, la courte scolarité de ses parents et de son entourage sont les prémisses d'une adversité reportée. En effet, *l'assistée* redouble les classes au niveau du primaire et du deuxième cycle du secondaire. Les conditions d'adversité étonnantes arrivent plus tard après l'adolescence, précisément au deuxième cycle du secondaire et aux portes de l'université. *L'assistée* incarne par ses représentations sociales de l'école, la rupture, l'affirmation, l'émancipation, la différence et la compétence. Car sa mère et ses sœurs n'ont pas pu s'affirmer, ni s'engager à rompre un cycle de dépendance. Pour *l'assistée*, faire la différence est une quête fondamentale: il s'agit de laisser des traces, des marques de son cheminement.

La famille et son réseau de ramification, l'intelligence, la réussite scolaire, les déplacements vers des contextes propices et adéquats aux études, les représentations sociales de l'école, l'influence et la coopération exercées par l'entourage immédiat: voilà autant de facteurs qui déterminent la scolarisation des *assistées*.

#### **4.5. Classe 3: les *héritières***

La désignation de la classe 3, vocabulaire, UCE et les termes représentatifs de cette classe font références aux discours sur la scolarité des membres de la famille.



La classe 3 comprend des étudiantes dont les parents ou la famille proche sont scolarisés. Elles connaissent un départ sécurisé à l'école grâce à l'influence positive de leurs parents. Elles suivent des traces laissées, connues, parfois sécurisées par la connaissance du système d'éducation et des stratégies de réussite. Ce sont des filles majoritairement nées en milieu urbain (\*milieu\_urb), de parents scolarisés (\*scolpar\_3).

La plupart ont redoublé une fois (\*red\_1) et ont eu un répétiteur au cours de leur trajectoire scolaire. En clair, elles reçoivent de l'aide des parents prêts à investir dans leurs études. Les objectifs et la primauté de l'école sur toute autre chose dans leur famille, se traduisent par les mots suivants : permettre, intellectuel, connaître, connaissance+, savoir+, apprendre. Ces étudiantes sont majoritairement célibataires et expriment leurs aspirations par des mots comme: affirm+er, place+, capable+, fier+, avenir+, ouverture+. Les personnes qui influencent cette trajectoire sont : femme+, gens, homme+, société+, parent+.

La présence du verbe pouvoir+, est caractéristique d'une attitude volontaire et positive face à la scolarisation des filles en particulier.

Tableau 25: Formes représentatives de la classe 3 (*héritières*)

<i>Trait typique</i>	<i>Effectif classe</i>	<i>Effectif total</i>	<i>% classe</i>	<i>Chi<sup>2</sup></i>
Societe+	73	75	97.33	25.36
Homme+	59	60	98.33	21.71
Femme+	109	121	90.08	21.63
Aim+er	86	93	92.47	20.88
Gens	76	81	93.83	20.48
Voir	117	132	88.64	20.17
Faire	313	388	80.67	19.74
permettre	58	60	96.67	19.08
Chose+	113	128	88.28	18.70
Import+ant	71	76	93.42	18.46
Ecole+	478	613	77.98	18.27
Pouvoir+	45	45	100	18.22
aller	329	412	79.85	17.63
Donn+er	106	120	88.33	17.55
battre	49	51	96.08	15.38

Tableau 26: Vocabulaire de la classe 3 (*héritières*)

femme+(109), gens(76), homme+(59), societe+(73), aim+er(86), voir.(117), avenir+(37), chose+(113), ecole+(478), famille+(131), fille+(217), parent+(183), personne+(43), pouvoir+(45), savoir+(44), vie+(139), aller.(329), apprendre.(74), battre.(49), donn+er(106), faire.(313), fin+ir(36), permettre.(58), conseil<(35), educat+ion(65), import+ant(71), intellectu+el(32), scolarisation(40), capable+(18), fier+(19), financier+(45), instruit+(30), socia+l(30), argent(74), besoin+(53), grace+(31), mari+(67), monde+(55), place+(34), volonte+(18), affirm+er(19), apport+er(24), connaitre.(39), dependre.(20), essa+yer(49), maitris+er(30), mari+er(34), oblig+er(34), parl+er(52), pouss+er(29), differ+ent(40), envi+e(29), independ+ant(21), aujourd(28), doctor+(21), hui(28), plan+(13), boulot+(18), choix(15), compte+(32), connaissance+(23), dire+(104), esprit+(31), finance+(18), foyer+(24), obstacle+(20), ouverture+(14), attendre.(41), constitu+er(13), developp+er(14), eduqu+er(21).

Tableau 27: Les dix *héritières* (classe 3)

<i>Sujet</i>	<i>Âge</i>	<i>Chi<sup>2</sup></i>	<i>Écart</i>	<i>UCE</i>	<i>UCE Tot.</i>	<i>Écart</i>	<i>%</i>
Christiane	25	30.96		115	123		93.50
Nathalie	22	11.80	19.16	82	94	33	87.23
Ghislaine	23	10.82	0.99	27	27	55	100
Marlène	19	8.11	2.71	48	54	-21	88.89
Valesia	26	7.33	0.78	82	98	-34	83.67
Tatiana	23	7.11	0.22	78	93	4	83.87
Anmarie	27	6.48	0.63	31	34	47	91.18
Leila	22	3.36	3.12	47	57	-16	82.46
Zeta	22	2.71	0.65	54	67	-7	80.60
Marie	19	2.57	0.14	47	58	7	81.03

#### 4.5.1. Extraits des récits de cinq *héritières*

##### 1. Christiane (25 ans)

*Présentation de soi.* J'ai un enfant, je suis célibataire. J'ai toujours eu de la personnalité. J'ai l'esprit de compétition. Je suis combative. J'aime quand je vois quelqu'un qui est intelligent et je me dis: pourquoi pas moi? Il a eu une forte note dans cette matière, il faut que moi aussi j'aie cette note. C'est ça qui me poussait à aller de l'avant malgré les maigres moyens de mes parents. Je n'ai pas toujours eu ce que je voulais de mes parents (les vacances à la plage, tous les documents à l'école, l'argent de poche, les habits à la mode). Mais, je mangeais bien et j'étais toujours contente.

*Modèle d'identification et curiosité.* Mes études viennent avant tout. Ma maman, c'est un modèle pour moi. C'est une pauvre femme qui s'est battue; elle a éduqué cinq enfants. Elle travaille au champ, elle ne vend pas le meilleur, elle mange d'abord, elle nous a bien nourris. Je me dis que, si maman qui s'est arrêtée au niveau du CEPE, a pu envoyer cinq enfants à l'école... J'ai une sœur qui est professeure, j'ai une sœur qui a une maîtrise en droit, maintenant à l'école d'administration et de management (l'ÉNAM). Moi avec mon niveau, je peux faire mieux. Pour réussir mes études, je regarde d'autres femmes instruites et je me dis que si elles ont réussi, pourquoi pas moi ?

*Rôle et dévouement de la mère.* Mes parents n'ont pas été à l'école. Je crois que les deux ne sont pas allés trop loin, mais ils tenaient à ce que leurs enfants y aillent. Mes parents disaient : «Écoutez les enfants, on va vous éduquer à n'importe quel niveau, il faut seulement nous montrer que vous voulez réussir». Ma mère travaille comme secrétaire avec le niveau du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) et mon papa est chauffeur. J'ai vécu des moments difficiles dans ma famille; je voyais mes parents se battre pour nous éduquer. C'est surtout ma maman qui devenait malade parce que mon papa ne l'aidait pas. Nous sommes cinq enfants. Ma maman va se battre pour trouver l'argent pour la scolarité. Alors, ce n'est pas vraiment un problème de finances.

*Départ à l'école et parcours scolaire.* Je n'ai pas fait l'école maternelle, ma scolarité commence à la Sil (Section d'initiation au langage) à Yaoundé, j'ai redoublé seulement la Sil. J'ai fait deux ans à Yaoundé et après nous sommes allés à Bamenda. À la maison, on ne m'a pas grondée, on ne m'a pas dit, tu vois tu joues trop, tu vas à l'école et tu n'entres pas en classe. Je me disais que mes parents sont là et ils ont de l'argent pour payer les frais de scolarité pour la même classe, c'est un peu dur pour les parents mais à cette époque, moi je ne voyais pas grand chose. C'est maintenant que ça me fait quelque chose. J'essaie de travailler pour ne pas dépenser de l'argent deux fois pour la même classe. Quand je rentrais de l'école, j'ouvrais rarement mes cahiers pour lire. Je n'étais pas trop intelligente, parce que je négligeais certaines choses, j'étais moyenne. Le rang ne fait pas l'intelligence.

À Bamenda, j'ai continué l'école primaire, l'école secondaire et la classe de Terminale. Pendant ces années d'études, j'ai vécu des moments difficiles dans ma famille et à l'école, j'étais fermée. J'ai eu mes parents, ils m'ont acheté des livres dont j'avais besoin. Mais, les professeurs n'encourageaient pas à travailler. En classe de seconde, les professeurs nous posaient les questions. Après j'ai découvert que quand on travaille de jour en jour, on retient plus. C'est maintenant que je l'applique. Mais je me bats. Je crois que je peux être très intelligente, si je travaille de jour en jour, si j'ai des livres pour faire certaines recherches.

*Carence d'encadrement.* Je n'étais pas consciente, j'étais un garçon manqué, trop désordonnée. Je n'étais pas concentrée. C'est normal, dans ma famille on ne trouve pas le papa en train de dire: «viens, qu'est ce que ton professeur a fait aujourd'hui»? Je jouais trop à la maison, mes parents ne prenaient pas la peine de revoir nos leçons. Je n'avais pas

l'assistance, ni de mes grandes sœurs ou de mes grands frères, tout le monde s'occupait de sa part des choses.

*Attachement aux études et accès à l'Université.* Je dirai que mon parcours n'était pas trop difficile. Je passais des moments difficiles à l'école. Les moments importants étaient quand je réussissais un examen. Je voyais mon but s'approcher. Ces moments m'ont donné le courage de me battre pour l'avenir. Mais je lisais beaucoup les livres francophones et anglophones. Quand j'avais des problèmes, j'avais un dictionnaire; quand je ne comprenais pas, j'allais vers mes professeurs. C'est pour cela que je peux dire que j'ai eu une tête ouverte. Je me battais contre la paresse personnelle pour que ça ne prenne pas le dessus sur mes études. J'ai découvert que quand on travaille de jour en jour, on retient plus. C'est maintenant que je l'applique. J'ai toujours aimé lire et poser des questions. J'écoute la radio et la télévision.

*Difficile parcours universitaire.* Après mon Baccalauréat, je suis allée à l'Université de Bua. Je me suis retrouvée enceinte, je n'ai pas voulu avorter. C'est après que j'ai dit à mon copain que j'étais enceinte; il n'a pas reconnu l'enfant. L'enfant est chez mes parents, ils n'étaient pas fâchés contre moi, ils étaient contents. Il faut que je vole de mes propres ailes. J'ai un garçon de quatre ans aujourd'hui. J'ai passé quatre ans à l'Université au lieu de trois ans. À l'Université de Buea, j'ai fait Sociologie et Anthropologie, il n'y avait pas de cycle de Maîtrise. Je n'étais pas prête à changer d'université.

*Rupture et rebondissement.* J'ai fini avec Buea et j'étais à la maison pendant trois ans. Je faisais les concours. J'ai fait le concours de l'École d'administration et de management (l'ÉNAM) deux fois. J'ai fait l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (l'ESSTIC), deux fois. La deuxième fois, j'ai eu le concours de l'ESSTIC. C'est pour cela que je me retrouve ici aujourd'hui à Yaoundé. J'ai fait mes études en anglais. Maintenant c'est la première fois que je me retrouve dans un système francophone.

Me battre, c'était d'entrer dans une école professionnelle parce qu'on aspire au travail. C'est très important pour moi de travailler. D'abord parce que je veux avoir un salaire. Je n'aime pas trop demander aux gens de m'aider financièrement ou de me donner de l'argent. J'aime avoir mon propre argent. Ce que je fais pour le moment, je suis encore dans mon petit niveau. Je

commence avec l'ESSTIC, mais j'ai deux petits obstacles parce que j'aimerais bien aller chercher du travail pour moi, aller aider les organisations non-gouvernementales (ONGs), tu montres un peu de quoi tu es capable, tu fais les contacts avec d'autres personnes en apportant ce que tu sais faire.

*Se faire loger et étudier à Yaoundé.* J'habite loin, il faut que je me lève tôt pour venir à l'ESSTIC; je quitte la maison souvent à 6h du matin pour ne pas tomber dans les embouteillages avant d'arriver à l'ESSTIC. Je vis avec ma cousine et sa famille, et ce n'est pas trop confortable. Quand je rentre de l'école, il faut que j'aide un peu à la maison. Mais comme une grande fille, c'est ma participation domestique. Je dois le faire parce qu'elle a trois enfants de 13 ans, 4 ans et 1 an. Son mari est aux États-Unis. Nous sommes quatre à la maison, ce n'est pas facile. Elle se bat, elle a une téléboutique.

*Incertitude, inconfort.* Je préfère faire les choses le matin: je me réveille très tôt à 4h du matin, je peux nettoyer le sol, si je veux, ou je lave la vaisselle et si j'ai encore le temps, je peux un peu réviser mes leçons et je m'apprête pour venir à l'ESSTIC. Ce sont des obstacles parce que dans ma tête, je ne suis pas très reposée, je ne suis pas contente. Je suis toujours découragée d'une situation. Je n'ai pas travaillé comme je voulais. Puisque je n'arrive pas à trouver le financement dont j'ai besoin pour partir, je suis obligée de rester chez ma cousine. Ce semestre, je risque d'échouer si je ne me réveille pas. Il faut que j'oublie que je ne suis pas confortable. J'aimerais bien réguler mes mouvements comme je l'entends. Que je n'ai pas de comptes à rendre à quelqu'un. Parfois à l'école, je suis appelée à travailler avec des amis jusqu'à tard. Alors ça me gêne psychologiquement.

*Contraintes financières.* Je suis en train d'essayer d'économiser pour aller chez moi. Je rentre de l'école, je suis obligée d'aider. Malgré le fait que ce n'est pas facile de trouver les frais de scolarité, je ne suis pas découragée. Je me dis, il faut que j'arrive en 3<sup>e</sup> année. Ce qui me motive c'est parce que je vois la fin, je veux réaliser mon rêve, c'est pour cela que je n'ai pas arrêté après la grossesse.

*Ambition: primauté des objectifs et de l'avenir.* J'allais à l'école pour avoir de l'argent. Je fais Relations publiques. Ma motivation c'est que j'aimerais savoir le plus possible en matière de communication, l'école peut m'apprendre beaucoup de choses, pouvoir tenir des conférences,

faire des publications. Je voudrais appliquer ce que j'ai appris à l'école sur le terrain, apporter un plus dans mon univers, parce que le monde change. Moi, je crois que c'est pour cela que je me bats: l'école, c'est important pour moi; c'est pour cela que j'aime l'école. Je veux être connue dans le monde. Et on ne peut pas être connu si on n'est pas intelligent.

*Faire la différence.* Il ne faut pas que j'abandonne parce que j'ai eu un bébé et faire comme les filles que je vois dans mon quartier. J'ai une forte personnalité. Je n'aime pas quand quelqu'un s'impose à moi. Et je n'aime pas aussi m'imposer aux gens.

*Message de Christiane.* L'école pour moi, c'est d'apprendre différents sujets, apprendre à mieux vivre avec les gens, apprendre les bonnes mœurs. Le chemin des études est important. Je suis prête pour affronter mon avenir avec les gens. Il ne faut pas toujours marcher dans l'ombre de ses parents ou marcher à l'ombre de quelqu'un. Il faut toujours avoir sa personnalité et c'est bien d'être courageuse parce qu'on vient d'une famille pauvre ou on n'a pas un nom connu. Il ne faut pas se décourager quand on a des problèmes, quand on n'a pas de l'argent. On peut approcher une personne pour de l'aide, j'ai eu cette expérience. Je crois, l'école, c'est mon acte de courage.

Quand j'étais une petite fille à l'école primaire, j'allais à l'école parce que mes parents voulaient que j'aie à l'école. Je suis allée à l'école secondaire parce que je voulais aider mes parents. Quand je suis allée à l'Université, ça voulait dire m'occuper de mes parents financièrement. Mais quand je suis arrivée à l'Université, j'ai commencé à voir que, j'ai une personnalité. C'est ma personne d'abord avant les autres. Maintenant, j'ai un bébé, c'est ma responsabilité.

## **2. Nathalie (22 ans)**

Nathalie suit les traces de ses frères et sœurs aînés. À cela s'ajoute son ambition personnelle.

*Influence et rôle de la mère.* Moi je suis la benjamine. Je dois mes efforts à ma mère. Ma maman m'apprenait à faire des choses domestiques: elle est ménagère, elle se tuait à la tâche, mais elle connaissait le bien-fondé de l'école et il fallait que je fasse l'école pour lui faire plaisir. Devant l'image d'une journaliste, elle me dit: «on voudrait que tu sois comme elle».

C'est l'image qui m'a fait comprendre que mon bien passera par l'école. Ma mère m'encourageait avec des petits cadeaux. Chez moi, les jours de classe étaient sacrés. Pour réussir mes études, mes parents ont fait un grand investissement.

*L'organisation à la maison.* Je savais que de lundi à vendredi, on va à l'école, on étudie ses leçons. Je pense que cette manière de fonctionner à la maison a influencé mes études: au lit à 21h, préparer le lendemain, se lever tôt. Quand je me levais le matin, c'était pour m'apprêter, rendre mon petit déjeuner et aller en classe.

*Parcours scolaire.* Je suis allée à l'école maternelle à l'âge de trois ans. À l'école primaire, certains matins, je boudais, j'avais une certaine réticence, je ne voulais pas aller à l'école, j'avais aussi peur de la maîtresse. Quand je n'ai pas fait un exercice à la maison, j'avais des problèmes. On nous battait et j'étais frustrée. Mes tantes savaient nous aider. J'ai eu le concours d'entrée en classe de 6e et la réussite au Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE).

*Difficultés scolaires.* L'entrée en classe de 6e, mon premier cycle au lycée, le Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Depuis le primaire, j'ai conservé l'habitude d'étudier en groupe avec les camarades, et le respect des enseignants. Mon père me répétait les soirs au Cours moyen II (CMII). J'avais pour modèle ma grande sœur au Lycée. Elle travaillait bien et recevait les bourses. Elle était félicitée par les parents et elle a contribué à mon évolution. J'avais de sérieuses lacunes en mathématiques au Lycée. Après mon échec au probatoire, j'ai eu envie de tout arrêter. Mon frère m'a dit: «tu ne sais pas ce que l'avenir te réserve... Il faut se heurter aux obstacles pour mûrir, pour mieux comprendre les choses». Baccalauréat et l'entrée à l'ESSTIC. Mes frères aînés étaient déjà à l'Université. Je suis en Publicité 1 à l'ESSTIC.

*Construction des représentations de l'école.* Grâce à l'école, on comprend mieux les gens, on nous apprend à nous froter au monde extérieur et on participe même au progrès du monde. L'école me donne du courage et de l'assurance. Je sais que je peux m'exprimer et tenir une discussion en public. J'étais assez jeune et puis je tenais à faire mes études. Je voulais connaître, j'étais curieuse, je voulais me sentir bien dans ma peau, je ne voulais pas être complexée. Je n'ai jamais rêvé vivre aux dépens de quelqu'un. J'attends que mes études me



permettent de gagner honnêtement ma vie de mieux comprendre tous ceux qui m'entourent. Je pense que mon avenir passe par l'école, c'est l'idée que j'ai reçue depuis ma tendre enfance.

*Contraintes financières.* J'ai eu un peu de problèmes financiers. Mon papa se désintéressait à nos études de temps en temps parce que les finances, ce n'était plus comme au départ.

*Ambition.* Toute petite, j'ai une envie folle de passer à la télévision. J'ai toujours des grandes projections. Ma motivation c'est qu'on accordait plus d'importance à ceux qui allaient à l'école. Au lycée, on nous disait: «si vous faites bien vos études... vous serez cadre». Aujourd'hui, moi je reste optimiste par rapport à l'avenir. J'aimerais être d'un apport à ma famille, à la société. J'ai toujours pensé que je pouvais gagner ma vie par mes études. C'était le moyen pour moi de gagner ma vie.

*Message de Nathalie.* Je vois des femmes sous-scolarisées, reléguées au foyer, réduites à la tâche, à rester dans leurs casseroles. Moi, j'avais pensé que je peux être aussi une femme qui pense, qui réfléchit. Je préfère qu'on donne les chances à tous. Si j'ai beaucoup de connaissances, s'il arrive que je me marie, mon époux a des connaissances, ce sera bénéfique à nos enfants. C'est la même éducation que je vais inculquer à mes enfants. Je vais leur montrer le bien-fondé de l'école.

### **3. Ghislaine (23 ans)**

*Présentation de soi.* Mon père a un Baccalauréat et quatre années d'Études supérieures. Il est conseiller principal de jeunesse et d'animation. Ma mère a un Brevet de technicien supérieur (BTS) en Secrétariat. Je suis intelligente de nature. Maintenant, je m'assume, c'est moi qui ai la charge de mon éducation.

*Contexte d'adversité familiale.* J'ai eu des problèmes familiaux: mes parents se sont séparés, j'avais 13 ans.

*Rupture avec le père.* Mon père m'a donné envie de me battre. Je n'attends rien de lui.

*Rôle de la mère.* Ma mère a pris en charge mon éducation. Elle a toujours su subvenir à mes besoins. J'aurais pu abandonner. Le soutien de ma mère a été permanent. Je vis avec elle et chaque jour, elle voit mon évolution. Elle me donne des conseils. J'ai eu des discussions avec ma mère: elle m'a dit qu'un enfant doit prendre son envol.

*Parcours primaire.* J'ai été dans des écoles publiques. Je commence à l'école maternelle. J'assimilais mes cours sans problème. Mais je suis paresseuse. J'attends toujours à la dernière minute pour donner le maximum de moi.

*L'adolescence.* Je crois que ma tâche domestique à la maison était allégée. Je faisais l'essentiel, il y a des assiettes sales à laver, ton lit à faire, mettre les habits sales dans le panier, on avait des gens qui travaillaient à la maison. Je devenais jeune fille. Je n'avais pas trop la tête à l'école. Je ne travaillais plus. Je n'avais aucun engouement à l'école. J'ai redoublé la classe de Première.

*Harcèlement.* J'avais un professeur qui m'a suivie jusqu'en classe de Terminale: il n'arrêtait pas de me raconter des histoires, de me promettre monts et merveilles si j'acceptais ses avances.

*Propos de la mère et persévérance.* Un jour, je me rappelle, j'ai eu des problèmes; ma mère disait: «Non, je ne peux pas continuer à te payer l'école, à te donner de l'argent, si tu ne veux pas produire des résultats conséquents, si tu ne veux pas réussir». L'année qui a suivi, j'ai eu mon Probatoire et j'ai continué mes études. Ma mère m'a ramenée à l'ordre. Je me suis dit: «Tiens, si elle ne paie pas, qu'est-ce que je vais devenir?» Je me suis remise à travailler plus. J'ai eu mon Baccalauréat Littéraire.

*Accès et résilience à l'Université.* J'ai fait des concours de recrutement, je suis allée jusqu'à l'entretien, je n'ai pas connu le succès. Il fallait que je continue à présenter les concours. J'ai fait un Brevet de technicien supérieur (BTS) en journalisme et après, j'ai présenté le Concours de l'ESSTIC une première fois; je ne l'ai pas eu. J'ai attendu l'année qui suivait j'ai représenté mon Concours de l'ESSTIC; je l'ai eu. J'aurais pu baisser les bras par rapport à ce concours. C'est la première fois que je m'étais donnée à fond. Je suis étudiante en Publicité. Je continue avec mon école. Je suis à l'ESSTIC depuis une année. J'aime la publicité que je fais.

*Après ESSTIC, le doute et l'avenir.* Je sais qu'après l'ESSTIC, il faudra trimer, chercher du travail. Mais moi, je ne suis pas si positive.

*Aspirations de Ghislaine.* Mon objectif à court terme: prendre ma personne en charge, attendre de mon travail et aider mon frère ou ma sœur. J'attends que mes études finissent et que je puisse montrer de quoi je suis capable. Je ne veux pas laisser tomber l'école. Je veux trouver ma place dans la société. Je ne veux pas rester en marge de la société. Avec mon diplôme de l'ESSTIC, j'aurai ce dont j'ai besoin. Je vais parvenir à m'assumer entièrement, à me trouver un chez moi, à faire ma vie à moi. Ne plus compter sur ma mère. Ne dépendre de personne.

*Message de Ghislaine.* Je peux me battre en dehors de l'école. Mais l'école, c'est la base. Moi, je crois que sans l'école, je n'aurais pas d'espoir. Je n'aurais pas su lire, je n'aurais pas pu connaître mes droits, les rouages administratifs. Je pense encore que l'école, c'est la clé du succès. L'école permet de faire des choix.

#### **4. Marlène (19 ans)**

*Présentation de soi.* J'ai 19 ans, je suis célibataire. Je suis née dans une famille très instruite, une famille bien, où l'école est très importante. Mon père a étudié en Europe, il est avocat, et ma mère est professeur de français. Chez nous, la scolarisation de mes frères et sœurs a toujours été une chose primordiale pour mes parents. J'ai vécu une expérience formidable.

*Rôle des parents.* Mes parents s'occupaient beaucoup de ma scolarité, de mon travail scolaire. Ils me soutiennent, mettent à ma disposition tous les moyens nécessaires pour favoriser la réussite de mes études.

*Création d'un cadre propice aux études.* Mes parents étaient toujours là pour mettre des balises. Il y a eu la rectitude à la maison sur les horaires.

*Parcours.* Je suis allée à l'école à 3 ans. Je pourrai dire que je n'ai pas eu un parcours très difficile. Je suis passée à l'école primaire, après je suis passée au collège, au secondaire.

*Difficultés scolaires.* C'est vrai qu'au début j'ai eu à partir de la classe de 6<sup>e</sup> en classe de 5<sup>e</sup>, je ne m'en sortais pas très bien, j'avais des difficultés par rapport à certaines matières que je ne comprenais pas. Et mes parents mettaient des répétiteurs à ma disposition. Les mathématiques peuvent développer une attitude pragmatique.

*Difficultés du système éducatif.* En dehors du cadre familial, on rencontre beaucoup de difficulté, on n'a pas toujours les infrastructures adéquates, des professeurs formés, surtout dans les établissements publics.

*Poursuite des études.* Je suis allée en classe de Première, j'ai eu mon probatoire, je suis allée en classe de Terminale, j'ai eu mon Baccalauréat. J'ai choisi de venir à l'Université parce que j'ai envie de savoir, j'ai envie de connaître des choses. Je crois que tout le monde peut avoir le Baccalauréat, mais ce n'est pas tout le monde qui arrive au niveau Licence, Maîtrise ou Doctorat. Maintenant, je suis en première année à l'ESSTIC. J'aimerais au moins avoir une Maîtrise, je peux encore très bien m'investir dans mes études. Je suis fière de moi, j'ai su profiter de la chance que mes parents m'ont donnée à l'école, j'ai su exploiter les moyens qu'ils ont pu mettre à ma disposition pour étudier et arriver où je suis.

*Partage des travaux domestiques.* Quand on part en classe, une domestique faisait les travaux de ménage. La domestique prend sa journée le dimanche. Chez nous, on travaillait une fois par semaine, on essayait de répartir les tâches entre les enfants jusqu'au secondaire. Chez nous, quand on rentre de l'école c'est pour manger, dormir. Les travaux domestiques sont une entrave dans les familles de conditions assez modestes, qui n'ont pas de moyen de s'offrir, je veux dire, ce luxe d'avoir des domestiques.

*Rupture et doute.* J'ai perdu mon père. Il y a que ma mère qui finance mes études. J'ai d'autres frères, elle doit s'occuper. Si un emploi bien rémunéré se présentait, je crois que je laisserai d'abord tomber les études et puis recommencer après. Je pourrais continuer mes études, parce que les études deviennent l'alpha et l'oméga, pas forcément pour savoir, mais pour avoir un poste plus élevé que celui auquel je serais.

*Aspiration.* J'étudie pour m'instruire, pour me former, m'enrichir moralement et ne pas être en difficulté d'argent, travailler plus tard, gagner de l'argent et subvenir à mes besoins. Je

crois que ça me motive. Je vais à l'école, parce que je voudrai que l'école me permette de réussir ma vie. C'est un objectif très important pour moi. L'école c'est une porte ouverte, une fenêtre ouverte sur un avenir meilleur. Je pense que l'école, c'est très important pour une femme parce que ça lui permet de ne pas être à la merci de la mesquinerie des hommes, puis ça lui permet de ne pas vivre, par exemple, aux crochets d'un homme.

*Message de Marlène.* Une fille qui est allée à l'école se réalise d'abord sur le plan personnel; elle est capable de participer au développement en mettant son savoir et ses compétences au service de la nation et de son foyer. L'école pour moi est un moyen d'instruction, une perspective d'évolution, une fenêtre ouverte sur un avenir meilleur. Les études sont un moyen d'affirmer mes idées, de m'auto-réaliser, de développer mon intelligence et de m'ouvrir l'esprit.

## **5. Zeta (22 ans)**

*Présentation de soi.* J'ai 22 ans, je suis célibataire. Je suis l'aînée de la famille, j'ai perdu mon père à l'âge de 5 ans.

*Rôle des parents.* Mon père avait une Licence en Biologie et était professeur de lycée. Ma maman a un Baccalauréat, elle a pu s'insérer dans la Fonction publique et est gradée. Ce qui a favorisé mon départ à l'école. J'ai des parents qui aimaient l'école, ils ont mis l'accent sur l'école. Mes parents ont voulu que leurs enfants soient éduqués, instruits. Ils me transmettent l'amour de l'école dans ces propos impératifs: «Il faut fréquenter, il faut se battre pour aller à l'école». Ils ont fait de leur mieux pour que nous ne manquions de rien sur le plan scolaire. Chaque année, ils s'assurent que les enfants ont une place dans une école, ont des cahiers, des livres, etc.

*Rôle de la mère.* Ma maman m'a facilité la vie à l'école. Elle est prête à financer mes études. La famille, les oncles à l'étranger, eux aussi sont prêts à m'aider en m'envoyant des bouquins et en m'aidant à faire des recherches si je suis motivée.

*Parcours scolaire.* Le trajet commence à la maternelle. J'ai fait deux années à l'école maternelle. À l'école primaire, j'étais trop intelligente puisque j'obtiens mon Certificat

d'études primaires élémentaires (CEPE) au Cours moyen I (CMI). Au début, moi, je fréquentais parce qu'on me payait la pension.

*Succès et rupture.* Au niveau du Secondaire, je suis allée dans un lycée public, une erreur pour mes parents. Car, c'était des années où les professeurs ne donnaient pas cours. J'ai rencontré des difficultés, nous étions dans les classes de 120 à 150 élèves pour un seul enseignant. Ce qui fait que le professeur n'avait pas le temps de s'occuper de tout le monde. S'il donne un devoir, il ne peut pas contrôler le devoir. Si quelqu'un posait une question, il ne répond pas.

J'ai redoublé deux fois. J'ai été bloquée en classe de 6<sup>e</sup> et en classe de 4<sup>e</sup>, j'ai eu un parcours normal parsemé d'embûches parce que j'ai redoublé ces classes.

*Déplacement, changement, éveil et réussite.* C'est après que ma maman intelligente a décidé de me mettre dans un établissement privé confessionnel où tout allait pour le mieux. J'ai travaillé et j'ai eu mes examens sans problème. Après mon Baccalauréat, j'ai fait une année à l'Université, à la Faculté des sciences économiques et gestion. Quand je suis arrivée en classe de Seconde, de Première et de Terminale, j'ai pris conscience que je fais l'école, d'abord pour moi. J'ai réussi au concours de l'ESSTIC. Une école qui m'avait toujours intéressée. Je suis en 1<sup>e</sup> année Relations publiques. Mon diplôme, c'est le couronnement des efforts de recherche, de travail, de sacrifices.

*Questionnement et quête de modèle.* Quand j'ai eu mon baccalauréat, si je suis à ce niveau, je peux continuer à aller loin. J'ai regardé autour de moi, nous sommes dans un pays où des femmes sont des ingénieures, des docteurs, etc. Pourquoi je ne peux pas aussi me fixer un tel objectif? C'est ce qui me fait avoir du cran, du zèle. Il y a des professeurs qui m'encouragent, la famille, les amis et beaucoup de personnes.

*Travail en coopération avec des camarades.* Les réussites, des événements bénéfiques pour mon métier d'étudiante parce que cela m'encourage à aller de l'avant, à ne pas céder au découragement. À l'école, j'étais plutôt moyenne, parce que je cherchais toujours à avoir 10 ou 11 de moyenne.

*Priorité et sacrifice.* Sur le plan financier, on est obligés de se sacrifier, acheter un manuel contre la dernière paire de chaussures; faire des choix pour l'essentiel. Je peux dire que nous aidons nos parents par des stages de vacances, des petits commerces. Il ne faut pas que je commette d'erreurs. Je dois me battre.

*Responsabilité domestique.* Moi, je suis l'aînée de la famille et la période où la maman voyageait, nous n'avons pas toujours eu des femmes de ménage. Il fallait que je m'assure le matin, que les plus petits soient habillés, s'assurer de leur santé, surveiller le plan scolaire, s'il a bien travaillé, s'il a fait les devoirs, si la maîtresse a corrigé les cahiers. C'est une question d'organisation.

*Perception de l'école.* Pour moi, l'école c'est un lieu de rencontres, d'échanges, d'apprentissage. J'ai une culture Bamiléké et je peux apprendre de la culture Bété, et en face d'un problème on tient compte de certains facteurs. Les études pour moi, c'est d'abord mon premier mari et c'est ma vie. J'étudie pour être cultivée, autonome, indépendante; faire partie de l'élite intellectuelle et pensante de ma société; avoir un pouvoir de décision, un appui financier et moral. L'école c'est vraiment tout pour moi, l'émancipation, la liberté; se retrouver parfois dans les cercles de réflexion, je dois être capable de donner mon point de vue, d'analyser, d'expliquer aux autres.

*Ambition de Zeta.* J'aimerais avoir un poste, être responsable. Si j'ai un doctorat, j'aimerais enseigner, être consultante en communication. Si j'achève mes études, j'atteindrai mes objectifs. Quand moi je me projette, si, je ne me marie pas, je n'ai pas d'enfants, je serai heureuse. Pour moi, mariage, enfant, c'est un frein à l'école. Ce sont les études avant tout.

*Message de Zeta.* La scolarisation des filles se situe dans l'autonomie, la culture, le pouvoir de décision et l'épanouissement que les filles acquièrent. Quand on n'est pas scolarisé, on cultive la dépendance et on est mis en marge de la société. Pour une femme, être instruite c'est une clé dans la société, ce n'est pas évident. L'école est un lieu d'échanges et de rencontres.

Voici la liste des facteurs de protection et des facteurs de risques qui se dégagent des récits des *héritières*.

Tableau 28: Facteurs de protection et facteurs de risque des *héritières*: synthèse

<i>Facteurs de protection</i>	<i>Facteurs de risque</i>	<i>Parcours variés</i>
Construction parentale pour transmettre des valeurs aux enfants.	Scolarisation de parents	Perte d'un parent
	résilients	Problèmes familiaux
Parcours précurseurs des émancipées et des féministes.	Urbanité	Divorce des parents
	Précocité de la scolarisation	Effectifs pléthoriques
	Influence de mère modèle	Redoublement au
	Intelligence	secondaire
	Changement d'école	Difficultés scolaires
	Encadrement	Échec scolaire
	Discipline	Carence de professeurs
	Organisation	qualifiés
	Représentations sociales de	Moyens financier
	l'école	Harcèlement
	Conscientisation	Institution scolaire
	Amour de la connaissance	Maternité
	Priorité aux études	Camaraderie
	Travail coopératif	Découragement
Personnel domestique		
Quête d'autonomie		
Stabilité familiale		

#### 4.5.2. Portrait-type d'une *héritière*

Les parents ou des frères et sœurs de *l'héritière* ont fréquenté ou tenté de fréquenter l'enseignement supérieur. Le contexte familial de *l'héritière* crée donc une atmosphère favorable pour son développement et sa scolarisation. *L'héritière* est dans une perspective de transmission de valeurs et de scolarité acquise par ses proches. La norme, c'est l'école d'abord et pour tout le monde dans la famille. *L'héritière* est une fille plus confiante que la *battante* et *l'assistée*. Elle est réaliste, chanceuse, suiveuse. Elle a la capacité d'imiter, elle vit dans des conditions de providence familiale. Elle a profité de la précocité de son entrée en maternelle et à l'école, de la proximité de l'école et de la stabilité de son environnement. Elle est une investigatrice confiante en son potentiel scolaire et intellectuel.



Les valeurs et les besoins de *l'héritière* sont formulés en termes d'autonomie, de liberté d'action, de projet, de pouvoir, d'opinion et de communication de sa pensée. Scolarisée, elle tient à faire des études avancées au niveau du doctorat. Son vocabulaire comprend des notions comme soutien, entraide, encadrement, engagement, ambition, parole, argent, finance, indépendance.

*L'héritière* est jeune – au début de la vingtaine - et célibataire. Elle cumule des privilèges, des ressources, des influences familiales et des choix personnels. Elle incarne la continuité des valeurs connues et acquises par ses parents à travers leur propre scolarisation. Ses parcours sont tracés, préparés, sécurisés et anticipés par ses parents et sa famille. La proximité de son école est pensée et lorsqu'elle redouble une classe au niveau primaire, elle reçoit de l'aide. Dans son récit, elle trace son parcours sous l'influence familiale qui l'a conduite sur le chemin de l'enseignement supérieur. Elle a constaté que dans sa famille, on accorde plus d'importance à tous ceux qui poursuivent des études. C'est pourquoi *l'héritière* cherche par sa scolarisation à acquérir de l'importance, à se distinguer et à maximiser sa place au sein de sa famille et de la société.

*L'héritière* est donc une fille scolarisée qui poursuit des études en imitant ses parents ou ses proches. C'est la reproduction intergénérationnelle des parcours scolaires au sein de la famille. La famille est donc déterminante pour *l'héritière*: elle constitue l'origine de l'imitation, de la concurrence et de la persévérance. De plus, les parents de *l'héritière* déploient des stratégies pour faire face à ses difficultés scolaires (e.g. répétiteurs, changement ou choix d'école, placement chez un tuteur).

*L'héritière* se marie avec un homme capable de continuer à lui offrir du soutien pour les études. Par ailleurs, si le rôle des proches en tant qu'acteurs de financement de l'éducation n'est plus discuté, les conséquences de la dépendance à l'égard de la famille restent largement moins explorées, ce qui en définitive met la scolarisation en contradiction avec le discours sur la quête d'indépendance, parce que les filles elles-mêmes prônent à la fois la dépendance et l'indépendance financières.

L'expérience scolaire des parents, l'urbanité, la précocité scolaire et le soutien adéquat et permanent des parents ou de proches déterminent la scolarisation de *l'héritière*. La

valorisation de sa réussite scolaire, la stabilité de son milieu familial, une organisation familiale adéquate (routine de vie, besoins alimentaires), des répétiteurs selon ses besoins: tout cela démontre à *l'héritière* l'intérêt et l'importance que l'on accorde à son vécu scolaire (relations avec l'école, cahiers, devoirs, enseignants).

## 4.6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le logiciel d'analyse des données Alceste ainsi que les deux principaux modes d'analyse des données textuelles qu'il rend possible, soit la classification hiérarchique descendante (CHD) et l'analyse factorielle de correspondance (AFC). Puis, nous avons présenté les résultats des analyses effectués sur notre corpus de 37 récits. Ces résultats ont pris la forme principale de trois classes de discours : celui des étudiantes battantes, celui des étudiantes assistées et celui des étudiantes héritières. Nous avons caractérisé chacun de ces discours à l'aide des regroupements de données textuelles réalisées par Alceste. Nous avons aussi décrit à partir de catégories inspirées de notre cadre conceptuel, les récits des étudiantes appartenant à chacune de ces classes. Cela nous a conduit à construire un portrait type pour chacune des classes, ainsi qu'à identifier les facteurs de protection et les facteurs de risque à la fois spécifiques et communs aux trois classes de discours. Fort de ces résultats, le chapitre suivant est consacré à l'interprétation des résultats.

La scolarisation des filles se fait aujourd'hui dans des sociétés plus ou moins marquées par le déclin des valeurs traditionnelles, des valeurs communautaires et des valeurs d'interdépendance. Cette scolarisation se vit comme une expérience personnelle et/ou collective. L'affirmation de soi, la quête d'indépendance et la construction d'une identité en rapport à l'école sont au cœur des trajectoires mouvementées et à la croisée des chemins qui mènent à l'enseignement supérieur.

## **Chapitre 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

### **5.1. Les représentations de l'école dans les récits**

Les données relatives à la scolarisation des filles fournissent des connaissances utiles que nous devons interpréter avec prudence. Partant des mesures statistiques aux données qualitatives d'entretiens ou récits biographiques, nous avons éclairé le problème à l'étude. Nous avons vu les données statistiques décroître du niveau primaire au niveau secondaire et davantage aux portes de l'Université. Ainsi lorsque nous analysons les trajectoires étape par étape, pas à pas, nous découvrons des formes de cheminement, des contextes, des pratiques, des valeurs, des besoins, des conflits, des choix, des priorités, des interactions, des ancrages. Clairement, nous découvrons des facteurs de risque et des facteurs de protection. Il s'agit de déterminer dans ces facteurs, lesquels permettent aux filles de devenir étudiantes; lesquels expliquent le mieux le déroulement des parcours scolaires et lesquels contribuent le plus à la continuation des parcours, à l'accumulation des diplômes, au passage d'une classe à l'autre, d'un niveau à l'autre, au rebondissement et à la persévérance. Quel rôle jouent les représentations sociales dans cet ancrage pour l'augmentation du nombre d'années de scolarité et dans quelle mesure sont-elles façonnées par le parcours même des étudiantes?

Le concept de représentations sociales de l'école traverse quelques écrits sur l'éducation en Afrique. Cependant, dans la littérature sur l'école des filles, l'application de ce concept reste peu exploré du point de vue des actrices que sont les élèves de sexe féminin, les élèves qui deviennent des étudiantes. Les représentations sociales sont des connaissances, des croyances, des opinions, des images et des attitudes organisées et partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné. Elles ont une composante cognitive et une composante sociale. Ces composantes rendent compte du rapport de l'individu à l'objet (histoire, expérience, vécu) et de son inscription dans un contexte social. Lorsque les représentations sociales sont partagées à l'égard d'un objet social donné comme l'école, on croise à la fois les trajectoires

individuelles et les trajectoires groupales pour en ressortir les pratiques et les stratégies communes.

L'école occupe une place dans l'imaginaire social, familial et individuel. Elle opère à travers un filtre interprétatif social et individuel. L'école devient un sujet d'échanges important dans les relations entre les enfants et leurs parents, entre les enfants et leur entourage, et entre les enfants scolarisés eux-mêmes. C'est un objet de communication clé dans l'analyse de la relation entre les parents, l'entourage et les enfants scolarisés. Le départ de la maison, la rencontre des autres enfants et des adultes qui travaillent à l'école, l'entrée à l'école maternelle ou à l'école primaire est un événement majeur dans la vie d'un enfant. C'est un processus dans lequel les acteurs que sont les enfants, et dans ce cas les filles, ne sont pas préparés de la même manière. Pourtant, c'est un processus qui se prépare, qui se construit en même temps qu'il s'impose à l'enfant. Dès lors, à l'entrée à l'école, une discrimination et un capital social et culturel distinguent parmi les groupes d'enfants et de filles celles qui n'auront pas reçu d'éducation à la petite enfance. Ces groupes cumulent en plus tout au long de la trajectoire scolaire, les effets du milieu rural-urbain, ceux liés à l'âge, etc. Autrement dit, les facteurs d'adversité sont variables selon les circonstances et l'arrière-plan culturel des filles et des étudiantes.

Chaque étudiante a sa trajectoire particulière pour arriver à l'enseignement supérieur. Ce ne sont pas nécessairement les obstacles qui déterminent un parcours, puisque nos étudiantes ont su les vaincre. L'énoncé «je vais à l'école» devient un choix lorsque l'enfant connaît du succès. La rencontre avec l'école passe par des personnes qui l'annoncent, l'encouragent et en parlent. La manière dont l'entrée à l'école et la poursuite des études sont vécues par les filles, dépend de la valeur qu'on attribue à l'école à l'intérieur de la famille, de l'entourage immédiat et de la société. La scolarisation a un coût affectif, social et financier important, tant par son retentissement sur les enfants que sur leur famille, leur entourage et leur société.

En Afrique comme ailleurs, l'idée d'entrée en maternelle ou d'aller à l'école constitue une première rupture pour l'enfant qui est confronté à son avenir, à son devenir et à tout ce qui peut advenir. L'école maternelle ou l'école primaire occupe une place particulière dans l'histoire de la trajectoire scolaire des enfants, et principalement des filles. C'est le premier parcours vers le chemin de l'enseignement supérieur. L'école maternelle ou l'école primaire

implique un apprentissage, une adaptation, une obligation, une frustration, une fréquentation, une acceptation, voire un engagement.

Dans cette étude, ce sont des étudiantes confrontées à une trajectoire scolaire, au processus de scolarisation et faisant face aux études supérieures, qui nous livrent à travers des mots leurs différentes représentations. La préparation pour l'entrée à l'école maternelle, leur initiation à l'école primaire ou le passage en classe supérieure des filles ne sont guère considérées par les professeurs qui traitent les élèves au même titre que les redoublants, sans tenir compte des difficultés des élèves dans les différentes matières. À travers la diversité des discours, un message reste récurrent: l'école est importante. L'école sert à quelque chose dans la vie des filles, des futures femmes, des futures mères, des futures professionnelles. L'école représente une clé, une arme d'indépendance financière, de liberté d'expression, d'autonomie, d'émancipation, de placement et de présence au monde. Les étudiantes interviewées sont en quête d'une place au soleil. Elles ont la volonté de rompre avec l'aliénation de toute nature, la dépendance, la domination masculine et sociale.

Les étudiantes que nous rencontrons ont une représentation positive de l'école. Une positivité ancrée dans une dimension affective qui les rend engagées dans leur trajectoire pour «un avenir radieux et meilleur». Les six premières années du parcours de scolarisation semblent moins problématiques pour toutes les filles rencontrées. Par ailleurs, les trois dernières années du parcours avant le passage à l'enseignement supérieur illustre bien l'ampleur des défis de la persévérance scolaire, tels que le redoublement, le triplement, etc. La représentation de l'école reste à travers tous ces récits d'une importance à nulle autre pareille, une arme, une solution à la souffrance, une voie vers l'indépendance, une ouverture au monde et sur le monde, une voie de rupture entre la place traditionnelle de la femme et la considération, la dignité, la liberté accordée à la femme moderne. Pour Makapto «mes études, ce sera ma liberté, mon indépendance, mon mot à dire, ma fierté». Quant à Valesia, qui a été bastonnée durant l'enfance, elle affirme haut et fort: «pour moi, les études sont le chemin vers la liberté».

L'école apparaît donc pour ces étudiantes comme un outil d'émancipation et d'affirmation. Émancipation des contraintes associées à leur identité de genre, au statut socioéconomique de leur famille, aux limites de leur milieu de vie (rural). Affirmation de leur personnalité moderne et de leur capacité d'agir de manière autonome dans et sur le monde qui les entoure

et auquel elles souhaitent non seulement s'intégrer, mais aussi contribuer à la hauteur de leur talent, de leur travail et de leur créativité. De multiples manières, ces étudiantes se sont accrochées à une conception toute moderne de l'école, celle des Lumières et de l'émancipation sociale et culturelle. Une école qui permet à celles qui le veulent de se construire un capital humain, social et culturel dont elles pourront tirer profit tout au long de leur vie adulte.

## **5.2. Résilience scolaire et représentations sociales de l'école**

Dans une trajectoire scolaire, les savoirs et les mouvements contribuent à la construction des individus. Des combinaisons de situations, d'adaptations, d'accommodations et de décisions mettent en perspective les capacités qu'un individu a pour faire face aux événements.

La résilience qu'on peut appliquer dans le contexte de la scolarisation désigne une qualité qui tient à la fois de la vulnérabilité et de la fragilité des actrices. Ces étudiantes vulnérables et fragiles sont confrontées à des difficultés, principalement à plusieurs redoublements, mais elles continuent leur parcours à la suite de nombreux échecs qui les traumatisent, les choquent, les perturbent, leur font honte. En réalité, les difficultés et les perturbations créent des échecs, des retards scolaires, la pression au retrait de l'investissement scolaire des parents et le risque d'abandonner les études à cause de l'augmentation des coûts de scolarité.

La résilience met aussi en évidence la capacité intrinsèque des étudiantes et de leurs communautés à déplacer leurs enfants pour leur permettre de poursuivre leurs études après certains événements. C'est dans cette même veine que leurs représentations sociales de l'école manifestent de la résilience, c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, caractérisé par une bonne volonté à s'instruire, à cultiver des attentes élevées envers l'école et à surmonter les épreuves ou les difficultés scolaires.

La notion de résilience est polyvalente et complexe. Il y a une catégorie d'informatrices, que nous désignons les *héritières*, qui bénéficient d'un contexte de reproduction d'enfants scolarisés. Dans ce cas, les parents scolarisés ont le souvenir d'avoir gagné ou perdu devant l'adversité scolaire. Ces étudiantes sont le produit d'interventions multiples et de motivations

extrinsèques. D'autres informatrices ont été rouées de coups à l'entrée à l'école, ce qui constitue des moments de choc et de douleur, des occasions de souffrance. Dans ces cas, la résilience assure une rupture des préjugés et produit des pionnières.

Au premier plan de notions mentionnées par les informatrices, nous notons la quête du savoir (52)<sup>3</sup> et des connaissances (28), la quête de la formation (58), la quête de l'instruction (11), la quête du moi (584) et de soi (20) devant l'adversité. Les verbes d'action les plus fréquemment employés sont: continuer (74), persévérer (7), poursuivre (6) ou abandonner (18), partir (17), quitter (4). Durant leur parcours scolaire, les étudiantes se sont posées des questions face aux difficultés (58), aux échecs (50), au manque de ressources financières (58), pour pouvoir aller loin (42). L'éloignement joue un rôle considérable dans le processus de construction de la résilience et des représentations sociales de l'école. Cette construction se fait par une participation de bonne volonté (24). Les étudiantes se motivent (16) pour accumuler, acquérir, apprendre, échanger et produire des connaissances (28) et des valeurs. Elles ont de la motivation pour développer des compétences (9).

C'est dans ce contexte de questions que des réponses surgissent par des types, des modèles, des formes de résilience dotées de courage (20), de détermination (3), d'ambition (14), de passion (3) et d'amour (24) pour bâtir un avenir (40) avec de nouvelles valeurs (6) d'indépendance (6) et de liberté (10). Dans cette perspective, la scolarisation représente socialement et individuellement des défis, car les obstacles et les contraintes demeurent malgré l'espoir qu'elle suscite. C'est le chemin pour s'épanouir, prendre la parole (12), prendre des décisions (13), prendre des responsabilités (6) et rompre avec certaines perceptions, voire rompre avec certaines représentations sociales de la femme (170).

Toute résilience suppose des facteurs de risque et des facteurs de protection, ainsi que de la motivation intrinsèque (dimension psychosociale des représentations personnelles et sociales) et de la motivation extrinsèque (par exemple, se valoriser pour trouver un emploi et pour gagner de l'argent). L'équilibre des facteurs de risque et des facteurs de protection s'établit dans contexte favorable ou défavorable. La résilience scolaire va de pair avec les

---

<sup>3</sup>Les chiffres entre parenthèses représentent les effectifs ou le nombre d'occurrences d'un mot.

représentations sociales de l'école qui servent de levier au changement de contexte. Dans notre étude, nous avons relevé trois manifestations de la résilience avec des représentations sociales et des contextes différents. Dans le premier cas, celui des *battantes*, la résilience est davantage ou majoritairement liée à la personnalité de l'étudiante, il n'y a pas une personne clairement définie et autre que l'étudiante qui prend en charge la scolarisation. Dans le deuxième cas, celui des *assistées*, la résilience est majoritairement liée au système social de l'étudiante, c'est-à-dire la famille et d'autres personnes; il y a les parents qui confient, placent et demandent de l'aide pour assurer la scolarisation. Dans le troisième cas, celui des *héritières*, la résilience est majoritairement associée au système familial de l'étudiante, à sa famille nucléaire. Autrement dit, les processus de résilience et de représentations sociales de l'école sont jalonnés de conjonctures, de structures, d'expériences, de rencontres déterminantes. Ces conjonctures, structures, expériences et rencontres sont parfois des occasions heureuses, parfois des occasions malheureuses, mais toujours elles apparaissent toujours sur le chemin de l'enseignement supérieur.

En guise de synthèse, la résilience des étudiantes *battantes* est leur capacité à surmonter une vie d'épreuves personnelles et de redoublements afin de poursuivre leur trajectoire. Elles apprennent de leurs propres efforts. La résilience des étudiantes *assistées* est leur force devant les défis, les perturbations et les bouleversements des affectations afin de poursuivre leur trajectoire: elles commencent avec un encadrement relatif, elles reçoivent de l'aide, puis savent compter sur elles-mêmes et sur d'autres personnes de leur entourage pour cheminer. Chez les *battantes*, comme chez les *assistées*, la motivation, l'incertitude et la chance font partie des aléas des parcours. La résilience des étudiantes *héritières* est leur capacité de saisir les privilèges de départ pour s'adapter correctement au système scolaire. Mais viennent les années difficiles, en particulier la disparition ou la séparation d'un parent, les premiers échecs ou redoublements, une grossesse surprise ou la retraite des parents, qui marquent la fin des privilèges: c'est alors qu'elles prennent conscience de la nécessité de se mobiliser toutes seules pour construire leur propre histoire scolaire en créant des réseaux afin de se battre par et pour soi-même.

Il y a donc, chez nos classes d'étudiantes, des formes différenciées de résilience. Celle-ci a néanmoins toujours à voir avec la capacité personnelle de rebondir de l'échec ou de l'épreuve.



Ce sont les moments, la nature et l'intensité des épreuves qui varient d'une classe à l'autre, et non pas leur existence.

### **5.3. Interprétation**

On pourrait penser que, face à une institution aussi importante que l'école, toutes les filles devraient en tirer les mêmes bénéfices. Cependant, la présence de l'école dans une société ne mobilise pas toutes les filles de la même manière. Les cheminements particuliers des filles constituent, à n'en point douter, des trajectoires scolaires et sociales en rupture au sein des sociétés d'Afrique subsaharienne.

La scolarisation s'inscrit ainsi dans le contexte des sociétés rurales et urbaines, marquées par des traditions et des perspectives modernes. La scolarisation des filles révèle des cheminements divers couplés à des contextes variés. Elle révèle également des cas particuliers de pratiques combinatoires et montrent comment les filles parviennent à traverser successivement les différents niveaux du système d'éducation. Ce sont donc à proprement parler des cas encourageants d'adaptation à l'institution scolaire. Les cas particuliers donnent à comprendre la résilience scolaire (Théorêt, Hrimech, Garon et Carpentier, 2003), les contextes, les conditions, les pratiques qui rendent possible l'accès aux sociétés du savoir.

Chaque contexte présente des facteurs de risque et de protection. Les filles elles-mêmes tiennent des discours qui montrent leur volonté, leur détermination, leur résistance et leur personnalité face aux facteurs qui constituent des obstacles sur leur chemin. Sur tous ces chemins qui mènent à l'Université, il y a lieu de noter un processus dynamique des représentations sociales positives (Moscovici, 1976) de l'école à travers les premières années de scolarisation ou d'entrée sur le chemin d'avenir. En effet, dès les premières années scolaires, il y a moins de redoublement, moins de changements familiaux, des attentes élevées de la part des parents, de la famille et des enseignants, et plus de réussite scolaire. Les parcours scolaires et les parcours familiaux se déroulent sous influence et ne sont pas sans impact sur les trajectoires singulières.

Les trois types de filles résilientes (les *battantes*, les *assistées* et les *héritières*) identifiées suite à l'analyse effectuée par le logiciel Alceste, s'appuient sur trois démarches. (1) Nous avons d'abord observé la liste des mots; (2) nous avons pris en compte les oppositions pour saisir la dynamique des parcours; et (3) nous avons considéré l'ensemble des discours comme des processus cumulatifs ou intégrés qui s'articulent en fonction des moments d'adversité ou des personnes ressources qui offrent une protection. Les *battantes*, les *assistées* et les *héritières* représentent une certaine compréhension et une certaine interprétation des trajectoires des filles parvenues à l'Université en Afrique subsaharienne, notamment au Togo et au Cameroun. Les trois classes de discours représentent trois contextes avec des problématiques particulières, des déterminants spécifiques et des facteurs de risque et de protection de la scolarisation. L'*assistée* campe les débuts de la scolarisation, la *battante* est à cheval entre le primaire et le secondaire dans un premier moment, puis se détache davantage sur les difficultés à réussir l'entrée à l'Université sans redoubler, ni tripler. Quant à l'*héritière*, la verbalisation porte sur l'importance de l'école pour les filles dans la société contemporaine. Toutefois, ces trois classes restent souples, car il s'agit davantage de distribution en termes de prévalence que de trajectoire de scolarisation tranchée ou séparée. En réalité, la scolarisation des filles existe avec la conjonction des facteurs de risque et des facteurs de protection.

Notre tentative de comparer la scolarisation des filles au Togo et au Cameroun, afin de repenser les modalités d'intervention en vue d'équité en éducation, était nécessaire. Le développement de l'éducation au Togo avant les années 1990 était en retard par rapport à celui du Cameroun. L'enseignement supérieur est aussi moins développé au Togo qu'au Cameroun. La participation des filles à l'enseignement supérieur reste corrélée aux variables sociales et à la pauvreté au Togo. Dans l'ensemble, les écarts montrent que la situation de la scolarisation des filles est favorable au Cameroun. L'absence d'étudiantes togolaises parmi les *héritières* témoigne des progrès à faire pour l'accès des filles et des femmes à l'enseignement supérieur par rapport aux garçons et aux hommes.

Dans cette perspective, les résultats de l'analyse effectuée à l'aide du logiciel Alceste témoignent du retard de la scolarisation des filles au Togo par rapport au Cameroun. L'échantillon (N=4) togolais est mince comparativement à celui du Cameroun (N=20). Toutefois, les parents, les familles et l'entourage des filles togolaises sont généralement moins scolarisés que ceux du Cameroun. La couverture scolaire au Togo est probablement en

évolution, mais il demeure vrai que le contexte est marqué par la pauvreté, comme le témoignent les récits biographiques des filles. La sensibilisation à l'éducation des enfants et à l'égalité des sexes dès le primaire s'améliore, tandis qu'au Cameroun le système éducatif est plus ou moins équitable au niveau du primaire dans certaines villes et certaines provinces.

Trois interprétations découlent de nos analyses concernant les filles qui parviennent à l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne:

1. Elles sont en rupture avec les traditions et ont des représentations sociales positives de l'école et de l'avenir bien ancrées dans leur conscience.
2. Elles sont en quête d'identité et d'affirmation personnelle et étudient pour devenir indépendantes, pour restituer un honneur ou poursuivre une trajectoire interrompue par le mariage ou une grossesse précoce.
3. Elles se battent pour surmonter l'adversité et s'affirmer au sein de l'école en se projetant dans la société et l'avenir.

Ces interprétations tiennent aux formes d'explication que nous voulons privilégier. Il importe de mettre en évidence le rôle des structures sociales dans la construction des représentations sociales de l'école et de l'identité personnelle. Les filles se fondent sur les discours énoncés sur l'école dans la société et dans leur famille, sur la présence de l'institution scolaire et sur leur mobilisation personnelle pour faire des études. Dans l'Afrique actuelle, après 50 ans d'indépendance, il y a toujours une certaine ambivalence entre la conception traditionnelle du rôle de la femme dans la société et au sein de la famille. Néanmoins, quel que soit l'avancement de la transition culturelle et sociale vers la modernité, nos résultats montrent que les étudiantes s'accrochent au pôle moderne du discours sur l'école et sur le genre. En ce sens, elles sont en rupture avec la tradition et en quête d'une identité différente de celle que la tradition leur octroie. Elles sont conscientes que c'est par l'école qu'elles pourront y accéder, d'où leur résilience. Notons que certains parents véhiculent ce discours moderne, ce qui favorise la construction d'une représentation positive de l'école.

Selon le concept de représentation sociale, il y a des informations dans le discours énoncé par la famille et l'entourage qui sont appropriées, mobilisées et adaptées aux systèmes de valeurs existants à travers le processus d'ancrage d'habitudes et les interactions sociales directes. Dans cette perspective, pour comprendre la dynamique représentationnelle et des pratiques de

la scolarisation des filles, il est nécessaire d'esquisser des explications offertes par leur propre langage, leur propre discours, en définitive par leur récit. À notre connaissance, il n'existe pas d'études scientifiques qui combinent des entretiens qualitatifs et l'analyse des contextes sur ce sujet.

D'emblée, le processus de scolarisation des unes et des autres est complexe. Cette étude modeste a tenté de confronter les discours explicatifs des filles à nos questions de recherche. Nos interprétations sont inspirées de théories psychosociologiques et d'approches biographiques. Notre approche s'est voulue exploratoire et heuristique, car il s'est agi de comprendre les filles dans le contexte de leur vie et dans les relations qu'elles entretiennent avec l'environnement scolaire et l'environnement social dans lequel elles évoluent.

#### **5.4. Scolarisation des filles et rapports sociaux de genre**

Le phénomène de la sous scolarisation des filles et des femmes s'inscrit ainsi dans la problématique générale et globale des iniquités et de l'injustice sociale faite aux filles et aux femmes dans des contextes de pauvreté, de précarité, et de rapports sociaux de genre. En Afrique subsaharienne, la condition de défavorisé qui est celle des filles et des femmes, se traduit par une situation d'iniquité dans le contexte de l'école. Le risque d'iniquité trouve son origine et son ancrage dans la société toute entière (Ndawouo, 2006, Siwe Siwe, 2005).

Depuis la conférence de Jomtien en 1990, les systèmes éducatifs africains semblent avoir réussi à faire augmenter la scolarisation en rapport avec le facteur genre. La scolarisation des filles s'est améliorée (Mapto Kengne, 2006; Ndawouo, 2006). L'accès à l'école des filles a été facilité. Les taux de scolarisation des filles ont progressé. Cependant, les filles sont majoritairement représentées à l'ordre primaire des systèmes éducatifs des pays en développement (Mingat, Ramahatra Rakotomalala & LeDoux, 2010). Les filles accèdent moins à l'ordre secondaire et s'affirment rarement étudiantes universitaires. Les politiques ont mis l'accent sur l'accès des filles à l'école. Elles ont ignorées d'y corrélérer la réussite et l'obtention des diplômes, de même que la poursuite de la scolarité au niveau supérieur, selon le mérite, les aspirations, les valeurs et les choix de chacune. Notre recherche montre que les difficultés scolaires des filles au Togo et au Cameroun varient fortement selon des facteurs

environnementaux, des facteurs culturels et selon la prégnance des rapports sociaux de genre. Ces facteurs qui agissent souvent comme des facteurs de risque, agissent parfois seuls, parfois en interaction ou de manière cumulative.

Notre recherche révèle des inégalités sociales et de trajectoires entre les filles, telles qu'elles se manifestent au sein du système éducatif. Ces inégalités s'observent au plan de l'âge, du temps passé entre le primaire et le secondaire, de la continuité éducative au sein d'une même école ou dans le même contexte familial et social. Malgré les représentations sociales et individuelles positives de l'école chez toutes les filles, l'effet de la pauvreté, de la sous-scolarisation des parents et des familles, celui des stéréotypes généraux de genre et enfin, l'effet du harcèlement sexuel des enseignants de sexe masculin, sont et restent indéniables.

La sensibilisation pour l'égalité en éducation des filles occulte le facteur genre au sein du système éducatif. Le système éducatif est pourtant la structure où se déroule le processus de scolarisation qui change les biographies féminines. Le facteur genre est en tension au sein de l'école comme au sein de la société de référence. À cause de lui, des filles vulnérables voient leur scolarité risquée et bloquée. Certaines filles, conscientes de ces difficultés et ayant des ressources, cherchent des solutions : certaines étudiantes changent d'école, se déplacent successivement pour contrer le harcèlement dont elles sont victimes de la part des enseignants sensés leur transmettre des savoirs dans cette école qui représente pour elle une planche de salut. Pour corriger ces situations pour lesquelles l'école doit constituer un facteur de protection, les politiques doivent intervenir et sévir. Il y a bien entre l'école et la société des structures mentales d'interdépendance qui doivent évoluer au rythme de nouvelles quêtes féminines.

La trajectoire sur le chemin de l'enseignement supérieur offre aux filles des perspectives nouvelles dans leurs rapports aux savoirs, malgré la prégnance des facteurs environnementaux qui constituent de véritables facteurs de risque. Le milieu rural, les lieux de résidence bien que variables, sont pour certaines filles des obstacles insurmontables. L'augmentation du nombre d'écoles de proximité, la préparation des familles, des enseignants et des enseignantes à jouer le rôle de tuteur ou de tutrice de résilience, doivent être des priorités pour les systèmes éducatifs afin de réduire les difficultés vécues par les filles. La recherche montre que l'absence ou la faiblesse des ressources à la disposition des filles représente toujours un risque

pour la promotion sociale, économique et politique des filles dans la société. Le facteur rapports sociaux de genre demeure prégnant et si des pistes d'intervention ne sont pas élaborées, cette iniquité génèrera de l'injustice sociale dans les formations, l'emploi et les carrières professionnelles.

Dans les deux contextes (Togo et Cameroun), la culture et la pauvreté ne favorisent pas les trajectoires des résilientes qui sont de vraies trajectoires à risque. Lorsque nous analysons les facteurs de protection, nous constatons que les familles qui ont la propension à choisir un répétiteur pour leurs filles sont peu nombreuses. Le redoublement touche fortement les milieux ruraux, signe d'une difficulté insurmontable à un moment ou l'autre du parcours scolaire des filles. Le redoublement qui entraîne le retard scolaire dans le primaire et le secondaire pour les battantes représente un risque que l'école devrait combattre.

Tout au long de leurs parcours scolaires, les filles sont victimes de facteurs de risque qui sont liés à leur identité de genre et à la culture africaine. Nous constatons que les filles intelligentes se marient et se voient rattrapées par un comportement traditionnel avant de pouvoir sortir de ce choix fortement déterminé par la culture. Dès l'entrée à l'école, les filles sont déjà marquées au sein de leurs familles par les pratiques éducatives différentes selon le genre des enfants. Il y a des tâches particulières qui relèvent de leur futur destin social. Les réalités vécues ici par nos étudiantes universitaires introduisent à la problématique générale des iniquités et de l'injustice sociale propres au sexe faible. Beaucoup des facteurs de risque sont spécifiquement liés au genre. Devenir étudiantes relève d'une bataille, c'est un vrai chemin de croix entre les maternités et le savoir, le harcèlement sexuel et la poursuite des études, les engagements familiaux et la formation, les moyens financiers précaires et l'obtention des diplômes.

Bien que la société soit de plus en plus ouverte à la scolarisation des filles, cette scolarisation s'inscrit dans le débat plus large de la justice sociale où l'école jouerait un rôle important dans la réduction des inégalités entre les garçons et les filles, entre les hommes et les femmes et entre les emplois mérités et les statuts réservés. A l'évidence et au terme de cette étude, les filles montrent que leurs trajectoires sont sous l'influence des contextes dans lesquels elles tentent de se développer comme personnes et comme femmes. Ces contextes sont aussi sous l'influence d'une pluralité de facteurs de risque et des facteurs de protection. Ces facteurs sont

à la fois objectifs et subjectifs. Le rôle respectif des facteurs de risque et de protection et leurs influences sur la scolarisation des filles et la justice sociale indiquent que les difficultés scolaires perdurent à travers les âges et les niveaux d'éducation. Les facteurs de risque et de protection sont à scruter pour corriger la situation. Trois types de trajectoires bien que différents révèlent que les filles sont toujours rattrapées par l'identité de genre. Les contextes et leurs écoles se développent sans tenir compte des nouveaux besoins de la clientèle féminine des systèmes éducatifs.

La persévérance des héritières est une mise en garde contre un progrès superficiel qui fait oublier aux sociétés africaines l'iniquité des parcours et l'inégalité des trajectoires assorties d'autres inégalités subjectives et objectives des structures scolaires. Les résilientes battantes sont peut-être préparées à subir encore et toujours la violence, l'inconfort des contextes et des situations et plus généralement l'injustice sociale. Notre interprétation optimiste de la scolarisation des filles ou comme une ironie du destin, ne peut pas demeurer une ironie pédagogique, ni une ironie didactique du genre.

Toutefois, la critique ne peut s'arrêter simplement à la mise en garde des pratiques inéquitables des enseignants de sexe masculin qui s'arrogent des droits sur les apprenantes en quête de respect, de liberté et dignité. Cette explication psychosociale de la persévérance et de la résilience scolaire des filles paraît insuffisante, même si elles sont valables biographiquement et s'inscrivent dans une histoire ou une trajectoire individuelle et personnelle. Il faut aller plus loin et remettre en cause les rapports sociaux de genre qui traversent la société toute entière et les ses différents champs, comme le champ scolaire.

La scolarisation des filles et la réduction des inégalités dans la société restent des défis importants. L'école serait capable si l'éducation s'articule à la complexité des situations en développant des ressources pour encourager les valeurs d'indépendance et de liberté. Le savoir libère des tabous, des croyances non fondées. L'éducation favorise l'ouverture au monde. Les vertus de l'éducation par les diplômes et le caractère de l'école pour tous représentent une chance de changer la trajectoire scolaire et la biographie des filles et des femmes vers plus de justice, d'égalité et de liberté. Les récits biographiques à la fois éclairants et émouvants sur les inégalités de trajectoire des filles dans les mondes vécus scolaires donnent à réfléchir sur des politiques et des pratiques équitables de la scolarisation. La

scolarisation des filles est le meilleur contrepoids face à la discrimination. Le défi est de réinventer la place de la femme, de mettre la femme sur le chemin du progrès et de l'y maintenir, et ultimement de la propulser dans la modernité.

## 5.5. Contribution à la recherche en sciences de l'éducation

Plusieurs paramètres sont à considérer pour soutenir que cette recherche contribue à l'avancement de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. D'abord, cette thèse s'intéresse à l'école africaine, une réalité objective. Les étudiantes sont impliquées à l'école comme élèves et comme actrices sociales porteuses de représentations qui influencent leur parcours scolaire. L'école a des pratiques, des normes, des représentations et les acteurs en interaction échangent et construisent des représentations partagées. Ces représentations partagées sont transmises, véhiculées, réaffirmées et renouvelées. Elles sont parfois simplement rejetées ou remplacées. Dépendamment des attitudes, ces représentations orientent les conduites, les comportements, les rapports aux savoirs des élèves, des élèves de sexe féminin en particulier. L'école est alors un espace de pratiques sociales. En plaçant notre recherche sous l'angle des pratiques, notre position devant l'apport des représentations sociales s'inspire du point de vue d'Abric (2003f:237) :

*L'analyse de toute pratique sociale suppose donc que soient pris en compte au moins deux facteurs essentiels: les conditions sociales, historiques et matérielles dans lesquelles elle s'inscrit, d'une part, et, d'autre part, son mode d'appropriation où les facteurs cognitifs, symboliques, représentationnels jouent également un rôle déterminant. [...] Quant aux représentations sociales, la connaissance de leur contenu et de leur organisation repose obligatoirement sur la prise en compte des pratiques sociales.*

Une pratique sociale peut produire des représentations sociales positives ou négatives. Notre approche se veut descriptive et cherche à cerner dans le récit des étudiantes, les représentations latentes qu'elles dévoilent, sans les juger. L'application du concept de représentation au thème de la scolarisation, et plus particulièrement à la scolarisation des filles, sert d'instrument de compréhension de la trajectoire des étudiantes. Car, l'école représente un enjeu pour elles et leur communauté. Elles sont impliquées et doivent prendre des positions ou adopter des attitudes spécifiques. Le concept de représentation sociale et son



ancrage dans les pratiques nous servent de grille de lecture et de cadre d'analyse emprunté à la psychologie sociale (Abric, 2003f ; Guimelli, 1999; Moliner, 1992).

Les pratiques qui nous intéressent sont celles qui révèlent la résilience des étudiantes universitaires africaines, car nous nous intéressons aux trajectoires de scolarisation réussie, c'est à dire des trajectoires qui ont permis à des étudiantes de réaliser l'improbable et de vaincre l'adversité et les diverses formes que celle-ci prend aux différentes étapes des parcours scolaire. Ces pratiques et stratégies résilientes caractérisent les trajectoires de réussite scolaire et notre analyse de celles-ci en termes de formes identitaires permettra de dégager des classes de trajectoires et d'identités.

Les enquêtes statistiques ayant révélé l'existence d'une discrimination éducative entre les filles et les garçons, nous trouvons utile d'analyser le discours produit par la minorité de filles qui accède aux études supérieures. La littérature abondante sur la scolarisation des filles révèle que le savoir des filles et des femmes est un moteur du développement (UNICEF, 1998; Banque mondiale, 1997; UNESCO, 1995a). Les données de l'UNESCO montrent bien une évolution, un gain accéléré dans l'accès à la scolarisation des filles au niveau du primaire. Cela prouve les bénéfices des différentes luttes et interventions pour améliorer l'accès des filles à l'éducation. Il s'agit maintenant d'améliorer la qualité des parcours et leur durée dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

Inscrite dans une approche qualitative, cette étude s'attache à comprendre les processus de la scolarisation des filles dans leur dynamique et leur logique par le recours à des récits écrits de vie scolaire. Il s'agit de cerner les stratégies des trajectoires scolaires au terme desquelles certaines filles mettent à profit le système éducatif et les représentations de l'école pour entrer dans l'enseignement supérieur. L'interrogation éducative de cette chance sociale conduit à réfléchir aux possibilités des concepts de résilience scolaire et de représentations sociales, ainsi qu'à l'intérêt que présentent les analyses pour rendre compte de la différenciation des parcours des filles résilientes, battantes, méritantes, persévérantes et dynamiques.

D'un autre point de vue, la pertinence de l'étude des représentations sociales pour atteindre les buts de la recherche est liée à la valeur des informations, des idées, des valeurs et des croyances, fruit des expériences de vie scolaire des filles, et qui au total nous fournissent un

ensemble de connaissances sur des traditions partagées et enrichies par le parcours de scolarisation. Cette étude entend montrer que les représentations sociales et la résilience scolaire sont à la base du sens que les filles donnent à leurs études.

Les filles sont porteuses de subjectivité et d'objectivité médiatisées par l'école qui est un monde social complexe. Le postulat théorique de cette étude est que les représentations sociales résultent «de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule et du système social dans lequel s'inscrit la relation sujet-objet» (Abric, 2003e: 65). Les représentations sociales sous-tendent un ordre symbolique qui reproduit la dynamique sociale. Quant à la résilience des élèves, elle s'entend «comme la capacité d'atteindre le succès scolaire et social à l'école en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles» (Wang & Gordon, 1994, cités par Théorêt, Hrimech, Garon & Carpentier, 2003:17).

Soulignons encore la pertinence scientifique de cette étude, car peu de recherches se sont attardées à observer, à décrire et à comprendre la trajectoire des filles qui accèdent à l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne.

Enfin, à l'heure où on éprouve un besoin d'équité dans les systèmes éducatifs africains pour les garçons et les filles, il est nécessaire que la recherche fournisse des méthodes adéquates à l'observation et à l'analyse de «la situation éducative» qui est «une situation socialement objectivée» (Van der Maren, 2004:27-33). Notre problématique répond à un vrai besoin social, culturel, politique et économique.

## **5.6. Discussion et pistes d'action**

Cette thèse a permis de constater que la scolarisation des filles évolue. De plus, elle nous permet de comprendre que l'engouement pour la scolarisation des filles dans les pays en développement, et particulièrement en Afrique subsaharienne, a provoqué une certaine dynamique qui implique discernement et intervention dans certains contextes. Le récit de chaque étudiante de l'échantillon montre les étapes de la trajectoire et les relations entre les obstacles et les actrices.

Les moments saillants des problèmes et des difficultés relatés dans les récits permettent de comprendre les variations dans le parcours des étudiantes. Par exemple, toutes les filles dont les parents ont fréquenté l'enseignement supérieur ne se situent pas au même moment au secondaire et ne redoublent pas les mêmes classes. D'autres facteurs que le niveau de scolarisation des parents influent sur les parcours. Le redoublement varie d'un cycle d'études à l'autre et est fondamentalement lié aux classes d'examens. Le redoublement est un facteur central de résilience. La succession ou la répétition des classes est une source de découragement, de démotivation et de souffrance pour les filles. En outre, lorsque le redoublement est perçu comme un manque d'effort de la part des filles, il se gère mieux pour l'année qui suit. Les filles élevées en milieu urbain, nées de parents instruits, scolarisées depuis la tendre enfance et bénéficiant de soutien ont une conception différente du mariage.

Les réponses à nos questions de recherche révèlent que la scolarisation primaire est à la base de l'ancrage des représentations sociales positives de l'école. La résilience, la persévérance et la détermination s'enracinent à la bonne volonté des filles pour ne pas se limiter à des problèmes comme les redoublements récurrents, les problèmes d'affectation, les conflits institutionnels et les accidents de parcours. La scolarisation des filles se déroule bien différemment d'un contexte urbain à un contexte rural. En effet, les parents scolarisés de milieu urbain scolarisent davantage leurs enfants. Le système scolaire en milieu rural n'offre pas d'école maternelle. Paradoxalement, c'est après l'enseignement primaire que les filles de milieu urbain redoublent, autant que les filles de milieu rural. Autrement dit, une fois que les filles parviennent au niveau du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire, la scolarité des parents a moins d'effet ou d'impact sur la réussite, que ce soit en milieu urbain ou rural. Toutefois, les inégalités de départ contextuel constituent l'essence des difficultés scolaires majeures. Pour les *battantes*, la dynamique de construction des rapports aux savoirs est plus problématique. Dans leur cas, il y a lieu d'accorder plus de poids aux facteurs internes, car ce n'est pas la longueur du parcours qui fait leur mérite. D'ailleurs, à long terme, les facteurs d'héritage, qui étaient des facteurs de protection au départ, se perpétuent difficilement.

L'école est une institution d'avenir pour toutes ces filles dont les représentations sociales sont positives à l'égard de l'éducation. La réussite de la scolarisation pour ces filles s'explique par les premiers succès dès l'entrée à l'école, les ressources familiales, les idéaux et les attentes des parents. On constate ainsi que le processus d'acquisition des connaissances, le chemin de

l'Université à travers l'expérience des étudiantes, c'est aussi dans une certaine mesure un processus individuel de construction de son propre parcours scolaire, un parcours de vie. En tenant compte des facteurs de protection et des facteurs de risque identifiés dans le récit des informatrices, on constate qu'un facteur important qui influe sur la durée du cheminement scolaire est d'ordre financier.

Pour réussir, les filles devraient, à chaque niveau d'études et dans chaque classe, avoir une feuille de parcours qui indique les difficultés et les problèmes auxquels elles doivent s'attendre sur leur trajectoire scolaire vers l'enseignement supérieur. Il est donc important de privilégier plusieurs types de ressources (mentorat, conseillers pédagogiques, etc.) pour soutenir et retenir les élèves-filles dans leur cheminement. Ces facteurs pourront être traduits en objectifs avec une importance relative pour chacun des contextes. Car les facteurs, qu'ils soient de risque ou de protection, n'ont pas le même impact au même moment d'un contexte à l'autre, tout comme d'une fille à l'autre. Les récits et les trajectoires montrent que seuls les sujets sont capables d'établir l'ordre des priorités de leur scolarisation après le premier cycle du secondaire, pour chacun des facteurs de risque. Il est donc souhaitable d'améliorer les facteurs de protection contre le redoublement en donnant aux élèves des ressources intellectuelles qui nourrissent leur intelligence et leur offrent d'autres possibilités que redoubler. Face aux multiples problèmes financiers, l'accès à un système généreux de bourses et de prêts pourrait améliorer le facteur coût de la scolarisation, en ouvrant les portes aux défavorisés des différents contextes.

La scolarisation des filles est l'ensemble des démarches, des pratiques, des pressions, des ressources humaines et matérielles qui participent au cheminement, à la promotion, à la poursuite, au déroulement, à réalisation et à la transformation des destins communautaires en destins singuliers. Dans cette perspective, plusieurs facteurs à l'intérieur du système scolaire, en interaction avec l'environnement familial et social, contribuent à différencier les processus d'acquisition des savoirs et les trajectoires. Cette différenciation (abandon, interruption, rebondissement, continuation) détermine les chances d'accéder à l'Université. Les instances politiques pourraient et devraient soutenir la scolarisation des plus vulnérables, favoriser leur apprentissage et renforcer la construction identitaire des filles en tenant compte de ces facteurs.

## 5.7. Limites de la recherche

Nous avons tenté de mener notre recherche avec le plus d'objectivité possible. D'abord, nous sommes partie d'une recension exhaustive des écrits sur la scolarisation des filles dans le monde et en Afrique subsaharienne pour poser des questions de recherche. Nous avons adopté un cadre conceptuel souple offrant plusieurs perspectives pour décrire, voir et expliquer les parcours et les différentes trajectoires scolaires des étudiantes universitaires. Cette approche complexe pour un sujet global permet de déterminer les facteurs de risque et de protection. La méthode biographique, qui relève du qualitatif, nous révèle l'interaction entre les dimensions objective et subjective du sujet inscrit dans des pratiques sociales. L'analyse de contenu a identifié trois classes à partir de 23 récits biographiques (3 récits biographiques du Togo et 20 du Cameroun) et rejeté 14 récits biographiques (1 récit biographique du Togo et 13 du Cameroun).

Les résultats que nous avons obtenus sont satisfaisants et donnent des informations intéressantes et nouvelles sur la scolarisation des filles: ce que les filles disent, ce qu'elles ont vécu, ce qu'elles ont appris, qui elles sont. L'École leur permet de décrypter le monde, de se situer et de faire des choix en fonction de leurs expériences et de se projeter dans le futur. L'implication des pères et des conjoints n'est pas souvent mentionnée comme facteur de protection dans la littérature. Toutefois, divers éléments limitent notre recherche.

La première limite est d'ordre méthodologique. Notre échantillon qualitatif est inégalement représenté dans les deux contextes de recherche (N=4 pour le Togo et N=33 pour le Cameroun). Faute de ressources et de temps, notre présence au Togo a été insuffisante.

La deuxième limite se situe dans l'analyse et l'interprétation des données qualitatives. Le fait de ramener tout le matériel qualitatif au format unique d'un seul corpus, réduit la mise en évidence des différences et des ressemblances des facteurs de risque et de protection dans chacun des contextes de la recherche tant au Togo qu'au Cameroun.

Enfin, la recherche a une portée limitée. Elle permet de voir que le problème de la scolarisation des filles se pose dans plusieurs contextes en Afrique subsaharienne, aussi éloignés soient-ils. Au lieu de faire le terrain dans deux pays, nous aurions pu nous limiter à

un pays en donnant la parole à plusieurs étudiantes universitaires dans des villes, provinces ou région différentes. Ces résultats montrent leur limite: on ne peut les généraliser à d'autres pays.

Au demeurant, la présente étude ne prétend pas cerner la totalité des facteurs de risque et de protection qui concourent à l'ancrage des représentations sociales de l'école chez les filles en Afrique subsaharienne. Elle met en perspective certains facteurs de risque et de protection qui ont un impact certain, une influence certaine sur la compréhension des parcours et des trajectoires scolaires des filles au Togo et au Cameroun.

En conclusion, soulignons que les expériences scolaires des filles au Togo et au Cameroun réfèrent à deux concepts interdépendants et en interaction, à savoir: les 'représentations sociales' et la 'résilience'. Des recherches futures pourraient poursuivre sur cette lancée.

## **5.8. Pistes de recherche**

Dans cette thèse, nous avons tenté de répondre à trois questions de recherche:

1. Comment se déroule la scolarité des filles qui deviennent étudiantes au bout de plus de 13 années de scolarisation?
2. Quelles sont les représentations sociales de l'école et la résilience scolaire chez les filles qui accèdent à l'enseignement supérieur?
3. Que disent les étudiantes de leur parcours et de ses déterminants (facteurs de risque, facteurs de protection) et comment entendent-elles leur avenir ?

Nous avons découvert que chaque fille aborde l'école avec le redoublement, l'échec ou ses difficultés, en fonction de son intelligence, des personnes qui l'inspirent et de son contexte d'apprentissage. Il existe des liens entre l'engagement et l'investissement scolaires dans l'apprentissage des matières et la construction des connaissances pour surmonter les difficultés scolaires et le redoublement. Les récits d'étudiantes confrontées aux difficultés des matières scolaires, mettent en évidence l'existence d'un type d'attitudes et de comportement pour rebondir vers la réussite. Les événements sont associés au propre vécu des filles et

forment leur résilience. Par ailleurs, le lieu de résidence, la proximité de l'école et l'encouragement des parents sont favorables à la scolarisation des filles.

Cette recherche présente un ensemble varié de trajectoires. Celles-ci sont l'expression de la culture personnelle, de rapports au savoir et de stratégies adaptées à différents contextes. Le niveau d'implication de l'entourage participe à la dynamique du processus de construction des rapports aux savoirs et d'accès à la connaissance. Entre la tradition de fille future femme au foyer et la modernité par la scolarisation des filles, il existe une dynamique de transformation en cours de l'ordre scolaire en Afrique subsaharienne.

Les thématiques de recherche qui ressortent ont pour point commun l'école et ce qui s'y passe pour conquérir une place au soleil, quel que soit le contexte. Il s'agit d'isoler la famille dans sa dynamique et de s'intéresser à ce que l'institution scolaire présente comme facteur de risque et facteur de protection pour la scolarisation des filles. Dans cette perspective, les recherches futures peuvent porter sur l'enseignement. L'enseignement est un métier d'utilité sociale ayant un impact sur la rétention des filles à l'école et sur la scolarisation des filles en général. Il est alors question: (1) d'étudier les représentations sociales des enseignants et enseignantes dans leurs interactions avec les filles; (2) de cerner l'ampleur des facteurs de risque et des facteurs de protection qui influencent l'équité dans l'enseignement dans les contextes d'adversité; (3) d'analyser les représentations sociales que les enseignants et enseignantes ont de la résilience des filles à l'école.

Pour tous les types d'étudiantes, ce qui est commun est lié à l'institution scolaire et ses difficultés.

À la lumière de ce qui précède, de nouveaux projets de recherche visant à contribuer à réduire les inégalités dans la scolarisation seraient opportuns. Ils pourraient porter sur :

1. l'évolution des représentations sociales de la scolarisation des filles chez les enseignants et les enseignantes du primaire dans un contexte rural.
2. les stratégies mises en place par les écoles pour venir en aide aux filles en difficulté scolaire afin d'encourager la persévérance scolaire des filles de divers contextes.
3. l'influence de la résilience scolaire des filles sur l'évolution des pratiques pédagogiques équitables des enseignants et enseignantes.

## 5.9. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé et interprété les représentations de l'école dans les récits des étudiantes. Il en ressort que l'école est construite par celles-ci comme un outil d'émancipation et d'affirmation personnelle. Émancipation des contraintes associées à leur identité de genre, au statut socioéconomique de leur famille, aux limites de leur milieu de vie. Affirmation de leur personnalité moderne et de leur capacité d'agir de manière autonome dans et sur le monde qui les entoure et auquel elles souhaitent non seulement s'intégrer, mais aussi contribuer à la hauteur de leur talent, de leur travail et de leur créativité. De multiples manières, ces étudiantes se sont accrochées à une conception toute moderne de l'école, celle des Lumières et de l'émancipation sociale et culturelle. Une école qui permet à celles qui le veulent de se construire un capital humain, social et culturel dont elles pourront tirer profit tout au long de leur vie adulte.

Ce chapitre a aussi discuté de la résilience scolaire et de sa différenciation suivant les trois classes de discours dégagées par Alceste. Cela nous a conduit à rassembler nos interprétations dans trois propositions: la première insiste sur la rupture opérée par les étudiantes et le rôle d'une représentation positive de l'école; la seconde sur la quête d'une identité différente et d'affirmation personnelle; la troisième souligne le lien entre la résilience, la combativité et la projection de soi dans l'avenir. Enfin, nous avons réfléchi aux limites de notre recherche ainsi qu'aux pistes de recherche qu'il serait intéressant de poursuivre en s'appuyant sur les résultats de notre recherche.



## CONCLUSION

Cette recherche comporte deux volets: (1) montrer les progrès de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne; et (2) permettre à des étudiantes de niveau universitaire en Afrique subsaharienne de prendre la parole et d'articuler leur propre discours touchant leur trajectoire scolaire. Dans un premier temps, une recension des écrits basés sur des données quantitatives, macrosociologiques et comparatives a fourni un éclairage sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne au fil des décennies (Mingat, Ramahatra Rakotomalala & LeDoux, 2010). Dans un deuxième temps, nous avons analysé des récits biographiques en rapport avec la scolarisation des filles, récits que nous avons sollicités et obtenus auprès d'étudiantes universitaires du Cameroun et du Togo. Ces deux approches, quantitatives et qualitatives, confirment que la scolarisation des filles demeure un problème en Afrique subsaharienne. Les indicateurs de scolarisation de l'Unesco et de la Banque mondiale, de même que les travaux sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne en font foi. Pourquoi les filles sont-elles si peu représentées dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne? Comment celles qui y parviennent y arrivent-elles? Pourquoi observe-t-on un grand écart entre les pays développés et les pays en développement concernant la scolarisation des filles? On estime à quelque 30 ans le retard de la scolarisation des filles dans les pays en développement. Nos analyses, guidées par le concept de représentations sociales, de résilience scolaire et de formes identitaires, démontrent la complexité de l'effet combiné exercé sur la scolarisation par les disparités géographiques, les facteurs socio-économiques, les particularités sociales et culturelles, et les rapports sociaux de genre au sein des familles, des communautés et des sociétés africaines.

Pour réaliser le deuxième volet de notre recherche, nous avons rencontré et écouté plusieurs dizaines d'étudiantes du Cameroun et du Togo. Les récits que nous avons recueillis auprès de ces étudiantes mettent en relief les facteurs qui ont facilité et les facteurs qui ont inhibé leur trajectoire scolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Nous analysons le récit de ces étudiantes pour saisir le subjectif, le conscient et le latent de leur parcours scolaire. Le traitement des récits par un logiciel d'analyse de données textuelles a mis au jour l'existence de trois classes qui sous-tendent les diverses trajectoires des étudiantes. Cela a permis ainsi d'identifier trois types d'étudiantes, qui ont en commun d'être des filles résilientes: les *battantes*, les *assistées* et les *héritières*.

Au demeurant, il existe quelques activités en ce monde dont l'évocation fait rêver, la participation attire, la fréquentation soulève problèmes, épreuves et souffrances. Pourtant, depuis des décennies ces activités s'imposent, prennent de l'ampleur et se développent. Les institutions, les familles et les parents s'attellent, parfois s'acharnent, à valoriser et à promouvoir la scolarisation des enfants et des filles en particulier. L'école, mère incarnatrice, matricielle et génératrice des valeurs, transmet et véhicule parfois des valeurs de modernité, souvent des valeurs universelles qui permettent à des personnes en quête d'autonomie, de liberté et d'indépendance de vaincre les obstacles. L'école comme arme de révolte et de vengeance contre le destin, peut avoir une certaine efficacité.

Dans cette structure, il existe «l'école de la vie», moins connue, mais réelle, celle qui se construit dans un processus ancré des représentations sociales de l'inscription des enfants et des filles à l'école, de l'importance des études et de la construction d'un avenir par l'amour de l'école, l'amour des connaissances, la persévérance et la détermination qui mènera à l'indépendance. «L'école de la vie» est aussi un chemin de redoublement, de souffrance, de dépassement personnel et de résilience. *Battantes, assistées et héritières*: trois types de personnes aux parcours scolaires difficiles, malheureux, courageux. Ces types sont tirés des récits, des paroles témoins d'une voie vers l'Université, de trajectoires scolaires diverses, riches d'épreuves et d'événements, de déplacements vers l'école, le savoir et l'avenir.

Il semble en effet qu'à travers la scolarisation, certaines filles tentent de lutter contre les préjugés sociaux des membres de leur famille qui les considèrent comme des êtres à reléguer au second rang. Aimer l'école pour sortir de la fatalité, pour changer et faire adopter une nouvelle représentation des rapports sociaux de genre, l'école pour réduire la discrimination, la domination et la dépendance des femmes. L'école pour que la scolarisation des filles traduise l'entrée dans une nouvelle ère d'égalité et d'équité sur plusieurs plans de la vie en société. Cette recherche invite à découvrir, au delà des chiffres sur la scolarisation ici et ailleurs, cette bataille pour le savoir, ces parcours difficiles, parfois tragiques, mais toujours riches d'informations dans des contextes où l'éducation n'est pas acquise pour toutes et pour tous.

On peut tirer de cette analyse les conséquences suivantes: les obstacles sont des contraintes imposées par un certain contexte objectif et subjectif. Le sujet n'est pas considéré a priori

comme subjectivement responsable des contraintes imposées. Le système éducatif doit être accessible avant toute logique de rapports de rôle ou de force. Les travaux domestiques doivent être considérés comme des instruments pédagogiques de prise de conscience des règles de vie sociale, mais ils ne doivent pas devenir un instrument d'abus, d'esclavage ou d'exploitation des femmes. Il convient de transformer, de réformer le système domestique pour changer et transformer les rapports sociaux de genre.

L'analyse de la trajectoire scolaire des étudiantes en Afrique subsaharienne, constitue une approche originale et un cadre pertinent pour de futures recherches dans le domaine de la scolarisation des filles. Elle reste peu connue dans le domaine de la recherche, comme un certain nombre de sujets sur l'école dans des contextes d'adversité. Ce travail constitue alors un instrument d'information et de sensibilisation à une écoute analytique de la scolarisation des filles dans les pays en développement. Car dans ces contextes, les problèmes se posent, au delà de l'adaptation ou de la socialisation, en lien avec les effets de la rétention des enfants et des filles en particulier à l'école. Dans cette perspective, une analyse des phénomènes et des faits scolaires ou éducatifs éclaire une compréhension de l'itinéraire des bénéficiaires de l'éducation formelle et enrichit le fonctionnement des systèmes éducatifs.

Cette recherche montre l'existence de trois types de trajectoires d'étudiantes localisées par les redoublements, les succès et les défis. Les *battantes*, les *assistées* et les *héritières*, au delà des représentations sociales qui fondent leur adhésion, leur motivation, leur persévérance, leur endurance et leur espérance face à l'école, témoignent toutes du changement de l'école par leur résistance à l'abandon scolaire. Aujourd'hui, pour les filles, relater, raconter et parler de l'évolution de leur rapport à l'école, c'est dire, et cela est nouveau, l'implication des pères et des maris qui pendant longtemps étaient réfractaires à cette expérience pour la gent féminine. Les étudiantes restent aux prises avec un manque de soutien et de ressources. Nous avons fait cette recherche sur l'évolution de la scolarité afin de poser un regard nouveau et plus proche du ressenti sur la scolarité des filles.

Le processus de scolarisation des filles dans le contexte des pays en développement revient à bâtir un avenir d'indépendance et de liberté. C'est un moyen en réalité, bien que certaines étudiantes considèrent l'école comme une fin pour développer leur talent, pour s'exprimer, prendre une place dans la société et gagner leur vie. Les différentes étapes qui constituent la

matérialisation de cette école correspondent à la souffrance, à l'amour, à la joie, au désir de savoir, de connaître, de s'émanciper et d'aider d'autres à emprunter ce chemin, cette voie réalisatrice, voire salvatrice. Les attitudes et les objectifs des étudiantes vis-à-vis de l'école modifient de façon considérable les représentations sociales de l'école dans le contexte du développement durable. Par ailleurs, ces représentations sociales participent activement à la valorisation des études et renforcent la résilience des étudiantes. Dans cette approche, ces représentations sociales à travers les pratiques de déplacement, de persévérance et de résilience légitiment la souffrance et l'indépendance qui sont le début et la fin de la trajectoire scolaire.

Pour les filles, sujets de notre recherche, l'école est un chemin de plaisir, d'apprentissage, de rencontre, de souffrance et d'espérance. Cette ambiguïté s'estompe au long du parcours scolaire dans un processus d'appropriation de l'école. Qu'elle soit un chemin tracé au départ ou non, l'école devient un moyen de construction identitaire, de promotion de l'égalité des sexes et des chances. C'est une arme qui s'acquiert par la persévérance et se transforme en pouvoir d'expression, de liberté et d'indépendance. La liberté si chère aux étudiantes est ni donnée, ni naturelle. Elle est apprise, acquise et construite dans un processus scolaire qui débouche sur la prise de conscience des conditions réelles de sa réalisation. La résilience comporte une bonne dose de réflexivité, mais une réflexivité qui nourrit le courage, l'endurance et l'espérance.

L'école est «la vie», parce que c'est le lieu par excellence où les filles, les étudiantes, les femmes, les mères, les épouses se projettent. La scolarisation des filles voit son importance ancrée dans des représentations sociales de la réussite et du mérite par l'effort personnel, par la prise de parole, l'indépendance financière et une meilleure place au monde. La portée didactique des expériences scolaires rapportées dans cette recherche est d'indiquer aux autres filles et autres jeunes femmes, mères et épouses, combien il est nécessaire d'étudier, de s'ouvrir au monde et d'être persévérante, courageuse et résiliente pour réussir sa vie. L'endurance dans les épreuves, la lutte et la représentation positive construites à travers la scolarisation sont dignes d'être imitées et transmises aux enfants et aux filles, notamment aux filles vulnérables et fragilisées par le poids des contraintes qui pèsent sur elles, pour les encourager et leur permettre de tenir la place qu'elles méritent sous les cieux.

Tous ces récits témoignent du processus de construction sociale des trajectoires scolaires des filles résilientes - *battantes, assistées et héritières* - et des représentations sociales de l'école sous plusieurs types de pressions comme moyen pour envisager la rupture, le changement et la mobilité. L'école étant le symbole et l'arme de la rupture entre la femme traditionnelle à la maison et la femme moderne fière de son expressivité, de sa liberté, de sa fierté et de son indépendance financière et morale. En clair, ces jeunes femmes bagarreuses, victorieuses, valeureuses sont le produit de plusieurs lieux, de plusieurs contextes et de plusieurs personnes.

La résilience scolaire signifie la capacité de rebondir devant les difficultés scolaires et de persévérer dans les études sur le chemin de l'enseignement supérieur. C'est l'aptitude à se remettre au travail après la douleur des échecs aux examens. C'est la reconquête d'un parcours après plusieurs redoublements, plusieurs affectations, après la perte des privilèges de départ. C'est la résistance de certaines étudiantes en fonction de leur fragilité, de leur vulnérabilité, de leur personnalité.

Il n'y a pas un seul chemin qui mène à l'enseignement supérieur. Il y a toujours un obstacle, un problème à résoudre, une épreuve non terminée, un lieu à changer, un temps à passer, un effort à fournir, l'acharnement au travail, des résultats inattendus, des moments d'incertitude, des défis à relever. Identifier ses points d'ancrage à partir de son expérience scolaire, identifier ses ressources personnelles, ses motivations et définir son projet d'évolution scolaire sur le chemin de l'enseignement supérieur: voilà ce qui fait de l'école une trajectoire de résilience pour toutes les filles.

Cette thèse repose sur la prémisse que le système éducatif est constitué de différents niveaux indépendants, autonomes et discontinus. L'école maternelle, le niveau primaire, le 1<sup>er</sup> niveau du secondaire, le 2<sup>e</sup> niveau du secondaire puis l'université et ses différentes composantes. De prime abord, une personne peut se scolariser selon ses besoins qui varient d'une année, d'un niveau, deux niveaux et plus, sans obligation de continuer, de terminer une année, un niveau ou de passer un nombre d'années sans interruption. L'approche de cette thèse permet de présenter le chemin vers l'enseignement supérieur comme une trajectoire qui se construit à travers des représentations sociales de l'école, une trajectoire qui se consolide année après année à travers un système d'interrelations articulées pour répondre aux besoins des sociétés,

des communautés, des familles et des personnes, et particulièrement des filles, qui s'y abreuvent pour aspirer à d'autres rôles, à d'autres fonctions majeures, à d'autres places où elles bâtiront, où elles construiront un avenir, où l'éducation de tous les enfants et l'obligation d'éduquer les filles restent au chapitre des droits, des devoirs et des besoins inhérents à la condition humaine.

## Références

ABEL Project (Advancing Basic Education and Literacy) (1991). *L'éducation des filles: Stratégies pour accroître accès, persistance et résultats*. U.S. Agency for International Development Office of Education.

Abraha, (1991). What Factors Shape Girls' School Performance? Evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 11, 107-118.

Abric, J.-C. (dir.) (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp 53-80). Toulouse: Érès «Hors collection».

Abric, J.-C. (dir.). (2003b). Introduction. In J.-C. Abric (dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 7-10). Toulouse: Érès «Hors collection».

[www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-7.htm](http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-7.htm).

Abric, J.-C. (2003c). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-103.

Abric, J.-C. (2003d). Les représentations sociales: aspects théoriques. In, J.-C. Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: P.U.F.

Abric, J.-C. (2003e). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In, J.-C. Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: P.U.F.

Abric, J.-C. (2003f). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-238). Paris : P.U.F.

Abric, J.-C. & Guimelli, C. (1999). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, 72, 23-37.

Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et périphérique. In C. Guimelli (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Paris: Delachaux et Niestlé.

Aebisher, V., Deconchy, J.-P. & Lipiansky, E. M. (1992). *Idéologies et représentations sociales*. Fribourg: Éditions Delval.

Aebisher, V. (1985). *Les femmes et le langage: représentations sociales d'une différence*. Paris: P.U.F.

Aguilar-Retamal, P. (1996). Participation de la communauté à l'éducation de base en vue de l'acquisition de compétences pour la vie: le cas des fillettes en Afrique orientale et australe. *Revue UNESCO-Afrique*, 12, 29-51.

Al-Samarrai, S. & Reilly, B. (2000). Urban and Rural Differences in Primary School Attendance: An Empirical Study for Tanzania. *Journal of African Economies*, 9, 430-474.

Anaut, M. (2007). Humour et résilience à l'école. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (2007). *École et résilience* (pp. 327-356). Paris: Odile Jacob.

Anaut, M. & Pedinielli, J.-L. (2008). *La résilience: surmonter les traumatismes*. Paris: Armand Colin.

Ancillotti, J.-P. & Coudray, C. (2007). Ces adolescents qui abandonnent: Quels moyens pour rebondir avec la thérapie constructive? In B. Cyrulnik et C. Seron (dir.) (2007). *Résilience ou comment renaître de sa souffrance* (pp. 213-234). Paris: Fabert.

Antonioli, A. (1993). *Le droit d'apprendre: une école pour tous en Afrique*. Paris: Harmattan.

Archambault, P. (2007). *Les enfants de familles désunies en France: leurs trajectoires, leur devenir*. Paris: Institut national d'études démographiques (INED).



Assié-Lumumba, N. T. (2000). Educational and Economic Reforms, Gender Equity, and Access to Schooling in Africa. *International Journal of Comparative Sociology*, 41, 1, 89-120.

Assié-Lumumba, N. T. (1997). La question de genre dans la recherche pour le développement: quelques implications conceptuelles et théoriques. In Fondation Rockefeller, *Conceptualiser la recherche pour le développement: enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques*. (pp. 1-15). Texte présenté à «African Dissertation Workshops», Montréal: UQAM.

Assié-Lumumba, N. T. (1994). Les politiques d'éducation des filles en Afrique: instrument de promotion sociale ou processus de marginalisation des femmes. In M.-F. Labrecque (dir.) (1994). *L'égalité devant soi: sexes, rapports sociaux et développement international* (pp. 143-165). Ottawa: CRDI.

Astolfi, J.-P. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: P.U.F.

Babalola, J. (1994). Accès à l'enseignement supérieur en Afrique: aspect économique. *Revue UNESCO-Afrique*, 8, 7-14.

Bach, Gadalla, Khattab & Gulick (1985). Mothers' Influence on Daughters' Orientations Toward Education: An Egyptian Case Study. *Comparative Education Review*, 29, 375-384.

Bachelart, D. et Pineau, G. (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités: articuler langues, cultures et formation*. Paris: Harmattan.

Bah Sylla, N. G. (1994). Femmes, recherche et développement: Quelles formations pour la recherche? *Revue UNESCO-Afrique*, 8, 15-18.

Banque mondiale (2010). *Rapport sur le développement dans le monde 2010 : Développement et changement climatique*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Banque mondiale (2003a). *Genre et développement économique: vers l'égalité des sexes dans les droits, les ressources et la participation*. Washington, D.C.: Banque mondiale. Montréal: Edition Saint-Martin. Paris: Nouveaux Horizons.

Banque mondiale, (2003b). *Le système éducatif togolais: Éléments d'analyse pour une revitalisation*. Série développement humain de la Région Afrique. Washington, D.C.: Banque mondiale.

[http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no\\_35.pdf](http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_35.pdf)

Banque mondiale, (2003c). *Rapport d'état du système éducatif national camerounais : Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'éducation pour tous (EPT) et du document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP)*. Série développement humain de la Région Afrique. Washington, D.C.: Banque mondiale.

[http://www.poledakar.org/IMG/pdf/RESEN\\_cameroun\\_2003.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/pdf/RESEN_cameroun_2003.pdf)

Banque mondiale (2002). *Santé et pauvreté en Guinée: Rapport sur la situation nationale*. Série Développement humain de la Région Afrique. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Banque mondiale (2000). *Rapport sur le développement dans le monde 2000-2001: combattre la pauvreté*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Banque mondiale (1997). *Faire reculer la pauvreté en Afrique subsaharienne*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Banque mondiale (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Barro, R. (1999a). Determinants of Democracy. *Journal of Political Economy*, 107, 6, 158-183.

Barro, R. (1999b). Human Capital and Growth in Cross-Country Regressions. *Swedish Economic Policy Review*, 6, 2, 137-177.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2007). *De la bienveillance infantile: compétences parentales et résilience*. Paris: Éditions Fabert.

Barudy, J. & Marquebreucq, A-P. (2005). *Les enfants des mères résilientes: La parentalité bienveillante dans des situations extrêmes: Violences de genre, guerres, génocides, persécutions et exil*. Marseille: Solal.

Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez, les filles*. Paris: Seuil.

Bautier, E. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon: Chronique sociale.

Baux, S. (2007). *Les familles lobi et l'école: Entre rejets mutuels et lentes acceptations: Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*. Thèse de doctorat en sociologie, École des Hautes études en Sciences sociales, Paris.

Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Bélanger, P., Carignan, P. & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal: CIRDEP.

Bellenger, L. (2010). *La résilience: être heureux quelles que soient les difficultés*. Paris: ESF Éditeur.

Bernard, J.-M. (2007). *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*. Thèse de doctorat en Sciences économique, Université de Bourgogne, Dijon.

Bertaux, D. (2010). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Birger, F. & Craissati, D. (2009). *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Africa Human Development Series. Washington, D. C.: World Bank / UNICEF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.
- Boisvert, J. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Québec.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonini, N. (1998). Les filles maasai et l'école: Une brève rencontre sans grande conséquence. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala, (pp. 97-119).
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire: Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Boulfekhar, N. & Bedrouni, M. (2007). Les déterminants familiaux de la scolarisation en Algérie. *Communication à la 5ème Conférence sur la Population Africaine*, Arusha, Tanzanie, 10-14 décembre 2007. 12 pages.  
<http://iussp2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=50617>
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire: De la maternelle à l'université*. Paris: Belin.
- Bouteyre, É. & Morel, É. (2007). Retour à l'école des enfants survivant à un cancer: Facteur de risque et de protection. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.) (2007). *École et résilience* (pp. 393-408). Paris: Odile Jacob.

- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez les enfants migrants*. Paris: Dunod.
- Bowman, J. M. & Anderson, C. A. (1982). The Participation of Women in Education in the Third World. In G. P. Kelly & C. M. Elliot (dir.). *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives* (pp. 11-30). Albany: State University of New York Press.
- Bunwaree, S. (1997). Education and the Marginalisation of Girls in Post-GATT Mauritius. *Compare*, 27, 297-317.
- Brissiaud, P.-Y. (2001). *Surmonter ses blessures: De la maltraitance à la résilience*. Paris : Retz.
- Brock-Utne, B. (1996). Reliability and Validity in Qualitative Research Within Education in Africa. *International Review of Education*, 42, 605-621.
- Brooks, R. B. et Goldstein, S. (2006). *Le pouvoir de la résilience: Mieux traverser les épreuves de la vie*. Montréal: Éditions de l'Homme.
- Brossard, M. Ledoux, B. & Ndem, F. (2006). *Éléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. Pôle de Dakar. Dakar: UNESCO-BREDA.  
[http://www.poledakar.org/IMG/pdf/RESEN\\_togo\\_2006.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/pdf/RESEN_togo_2006.pdf)
- Brun, P. (2001). *Émancipation et connaissance: Les histoires de vie en collectivité*. Paris: Harmattan.
- Bruns, B., Mingat, A. & Rakotomalala, R. M. (2003). *A Chance for Every Child: Achieving Universal Primary Education by 2015*. Washington, D.C.: World Bank.
- Cammish, N.K. (1994). State, Status and the Status Quo: Factors Affecting the Education of Girls in Cameroon. *International Journal of Educational Development*, 14, 233-240.

Chamie, M. (1983). *National, Institutional and Household Factors Affecting Young Girls' School Attendance in Developing Societies*. Washington, D.C.: International Center for Research on Women and USAID.

Charbonneau, J. (2007). L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes. In S. Bourdon et M. Vultur (dir.). *Les jeunes et le travail* (pp. 53-68). Québec: Presses de l'Université Laval-IQRC.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Clairat, O. (2007). *L'école de Diawar et l'éducation au Sénégal*. Paris: Harmattan.

Courade, G. & Alary, V. (1994). De la libération: Les planteurs attendent leur réévaluation. In G. Courade (dir.). *Le village camerounais à l'heure de l'ajustement* (pp. 184-203). Paris: Karthala.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.

Cyrulnik, B. (2009). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2009a). Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience? In B. Cyrulnik & C. Seron (dir.). *Résilience ou comment renaître de sa souffrance* (pp.23-42). Paris: Fabert.

Cyrulnik, B. (2009b). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. In B. Cyrulnik & C. Seron (dir.). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance* (pp. 43-69). Paris: Fabert.

- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007a). Préface. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (2007). *École et Résilience* (pp. 7-11). Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007b). Introduction. In J. Aïn (dir.). *Résilience: réparation, élaboration ou création* (pp. 7-9). Toulouse: Érès.
- Cyrulnik, B. (2007c). Conclusion et perspective. In J. Aïn (dir.). *Résilience: réparation, élaboration ou création* (pp. 305-322). Toulouse: Érès.
- Cyrulnik, B. (2006a). Introduction. In B. Cyrulnik & P. Duval (dir.). *Psychanalyse et résilience* (pp. 7-25). Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2006b). Préface. In C. Brisset & B. Golse (dir.). *L'école à deux ans: Est-ce bon pour l'enfant?* Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2005a). De la résilience, ou comment se recoudre après une déchirure. In B. Cyrulnik (dir.). *Vivre devant soi, être résilient et après* (pp. 22-26). Revigny-sur-Ornain: Éditions du Journal des psychologues.
- Cyrulnik, B. (2005b). L'école, enjeu de la socialisation: L'école, lieu d'attachement. In B. Cyrulnik (dir.). *Vivre devant soi, être résilient et après* (pp. 129-145). Revigny-sur-Ornain: Éditions du Journal des psychologues.
- Cyrulnik, B. (2004). *La naissance du sens*. Paris: Hachette.
- Cyrulnik, B. (dir.). (2002). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny: Hommes et perspectives.

Cyrulnik, B. (2000). La résilience ou le ressort intime. In J.- P. Pourtois & H. Desmet (dir.). *Relation familiale et résilience* (pp. 95-111). Paris: Harmattan.

Davidson, J. and Kanyuka, M. (1992). Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi. *Comparative Education Review*, 36, 446-466.

Deblé, I. (1980). *La scolarité des filles: Étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et les garçons dans l'enseignement du premier et du second degré*. Paris: UNESCO.

Deconchy, J. P. (2003). Systèmes de croyances et représentations idéologiques (pp. 334-360). In S. Moscovici, (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F.

Deetjens, M.-C. (2005). *Résilience et autodétermination*. Québec: Québecor.

De Grauwe, A. (1995). Pourquoi Francky va-t-il à l'école alors qu'Aminata reste à la maison? *Revue UNESCO-Afrique*, 9, 13-21.

Delage, M. (2008). *La résilience familiale*. Paris: Odile Jacob.

Delage, M. (2007). Résilience dans la famille et famille résiliente. In Aïn, J. (dir.). *Résilience: réparation, élaboration ou création?* Toulouse: Érès.

Delavigne, V. (2004). Présentation d'Alceste.  
[www.revue-texto.net/corpus/manufacture/pub/alceste2.html](http://www.revue-texto.net/corpus/manufacture/pub/alceste2.html)

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation, figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.



Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan. Collection Essais et recherches.

Deschamps, J.-C. & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale: des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Amand Colin.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.

Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 271-295). Paris: Odile Jacob.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaëtan Morin.

Des Lierres, T. & Affa'a, F. (1992). À quels facteurs les étudiants camerounais attribuent-ils leur réussite scolaire? In T. Des Lierres (dir.). *Enseigner à l'Université* (pp. 213-216). Actes du Congrès de l'AIPU, Yaoundé, 25-28 mai 1992, Montréal: AIPU.

Desmet, H. & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: P.U.F.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.  
<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

Diallo, B. (2004). *Les parcours scolaires des filles en Afrique: le cas de la Guinée*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

Diallo, K. (2001). *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*. Thèse de doctorat, Université Laval. Sainte-Foy, Québec.

Diambomba, M. (1998). Les déterminants du rendement scolaire des élèves de CP et de CM1 en République Centrafricaine. *Cahiers québécois de démographie*, 27, 1, 13-42.

Djachechi Monga, Y. L. (2000). Dollars and Lipstick: The United States through the Eyes of African Women. *Journal of the International African Institute*, 70, 2, 192-208.

<http://www.jstor.org/stable/1160815>

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie sociale*, XLV, 405, 189-195.

Doise, W., Clémence A & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: P.U.F.

Doise, W. & Palmonari, A. (2002). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.

Doise, W. (1969). Représentations sociales: l'effet différenciateur et intégrateur du statut scolaire. Colloque sur les représentations sociales. Université de Bologne.

Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G. & Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Service social*, 51, 1, 78-97.

Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco\\_1150944\\_1998\\_num\\_29\\_1\\_1842](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150944_1998_num_29_1_1842)

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 4, 505-529.

<http://www.jstor.org/stable/3322224>

Dufour, D. (2010). *Rebondir! Une approche créative pour surmonter les obstacles*. Montréal: Les Éditions de l'homme.

Dupéré, V., Lacourse, E., Vitaro, F. & Tremblay, R. (2007). Méthodes d'analyse du changement fondées sur les trajectoires de développement individuel. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 95, 25-57.

<http://bms.revues.org/index408.html>.

Durkheim, E. (1967). Représentations individuelles et représentations collectives. In E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*. Paris: P.U.F. (pp. 1-38).

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: Harmattan.

Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten. A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école: Approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.

Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience? In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 227-250). Paris: Odile Jacob.

Eloundou-Enyegue, P. M. & Shapiro, D. (2005). Confiage d'enfants et nivellement des inégalités scolaires au Cameroun. *Cahiers Québécois de Démographie*, 34, 1, 47-75.

Filmer, D. & Schady, N. (2008). Getting Girls into School: Evidence from a Scholarship Program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, 56, 581-617.

Filmer, D. (2000). *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. World Bank Policy Research Working Paper No 2268. Washington, D.C.: The World Bank.

Fimbel, E., Beaujolin-Bellet, R. et Pesqueux, Y. (2010). Trajectoire(s): une thématique interdisciplinaire à fort potentiel de recherche. *Management et Avenir*, 6, 36, 78-83. [www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-6-page-78.htm](http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-6-page-78.htm).

Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand colin.

Fontaine, A.-M. & Antunes, C. (2007). Famille et résilience scolaire: L'influence des attitudes parentales sur l'estime de soi et les résultats scolaires des adolescents. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 299-325). Paris: Odile Jacob.

Fortino, S. (2009). L'apport des trajectoires sociales pour comprendre la précarité au féminin. L'exemple d'une recherche sur l'insertion professionnelle de chômeuses de longue durée. *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC)*, Universidad del País Vasco. 44, 3, 1-30.

<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/44.pdf>

Gardou, C. (dir.) (2009). *Pascal, Frida Kahlo et les autres... ou quand la vulnérabilité devient force*. Collections: Connaissances de la diversité. Toulouse: Érès.

Garnier, C. & Doise, W. (dir.) (2002). *Les représentations sociales: Balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Garnier, C. & M.-L. Rouquette (dir.) (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Gayet, D. (2007). Réussite et échec paradoxaux. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 29-45). Paris: Odile Jacob.

Geissinger, H. (1997). Girls' Access to Education in a Developing Country. *Compare*, 27, 287-295.

Gilly, M. (2003a). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (pp. 383-406).

Gilly, M. (2003b). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F. (pp. 472-494).

Gilly, M. (1980). Maître-élève: rôles institutionnels et représentations. Paris: P.U.F.

Gilly, M., Lacour, M. & Meyer, R. (1971-1972). Image propre, images sociales et statut scolaire: étude comparative chez les élèves de CM2. *Bulletin de psychologie*, XXV, no 1417, 792-806.

Godoy, R. & Contreras, M. (2001). A Comparative Study of Education and Tropical Deforestation among Lowland Bolivian Amerindians. *Economic Development and Economic Change*, 49, 3, 555-574.

Gonnet, G., Koffi, J.-M. & Cyrulnik, B. (2010). *Résilience, cicatrices, rébellion*. Paris: Harmattan.

Glick, P. & Sahn, D. E. (2010). Ability, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis". *World Bank Economic Review*, 24, 1, 93-120.

Glick, P. & Sahn, D. E. (2009). Cognitive Skills Among Children in Senegal: Disentangling the Roles of Schooling and Family Background. *Economics of Education Review*, 28, 2, 178-188.

Glick, P. (2008). What Policies Will Reduce Gender Schooling Gaps in Developing Countries: Evidence and Interpretation. *World Development*, 36, 9, 1623-1646.

Glick, P. & Sahn, D. E. (2000). Schooling of Girls and Boys in a West African Country: The Effects of Parental Education, Income, and Household Structure. *Economics of Education Review*, 19, 63-87.

Grant, M. & Hallman, K. (2008). Pregnancy-Related School Dropout and Prior School Performance in KwaZulu-Natal, South Africa. *Studies in Family Planning*, 39, 4, 369-382.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Gregson, S., Waddel, H, & Chandiwana, S. (2001). School Education and HIV Control in Sub-Saharan Africa: From Discord to Harmony. *Journal of International Development*, 13, 467-485.

Guedeney, A. (2002). Les déterminants précoces de la résilience. In B. Cyrulnik (dir.). *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 13-26). Revigny: Hommes et perspectives.

Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: P.U.F.

Haas, V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien: Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Hajji-Hassani, N. (1996). Comportements familiaux et offre scolaire dans l'explication de la scolarisation des filles dans le milieu rural marocain. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, France.

Hamel, C. (2000). *L'interaction des inégalités sociales (sexe, race et origine sociale) et son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives*. Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.

Hanushek, E. & Kimko, D. (2000). Schooling, Labor Force Quality and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90, 5, 1184-1208.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

Hyde, Karin A. L. (1993). Sub-Saharan Africa. In E. M. King & M. A. Hill (dir.). *Women's Education in Developing Countries* (pp. 100-131). World Bank: The Johns Hopkins University Press.

Ilon, L. (1998). The Effects of International Economic Trends on Gender Equity in Schooling. *International Review of Education*, 44, 335-356.

Ionescu, S. (2006). Pour une approche intégrative de la résilience. In, B. Cyrulnik & P. Duval (dir.). (2006). *Psychanalyse et résilience* (pp. 27-44). Paris: Odile Jacob.

Jallade, L., Cavicchioni, V. & D'Amico, S. (dir.) (2005). *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Paris: Harmattan.

Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1992). *La rentabilité des investissements éducatifs dans la productivité du travail dans le secteur informel au Niger*. Dijon: IREDU.

Jodelet, D. (dir.) (2003). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Jodelet, D. (2008). *Folie et représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Kaboré-Paré, A. (1996). La polygamie au Burkina Faso: Socialisation, performance scolaire au primaire de filles et garçons de Ouagadougou. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Kabubo-Mariara, J. & Mwabu, K. D. (2007). Determinants of School Enrolment and Education Attainment: Empirical evidence from Kenya. *South African Journal of Economics*, 75, 572-593.

Kalampalikis, N. & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.

[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/62/55/PDF/2005\\_cips66nksm.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/62/55/PDF/2005_cips66nksm.pdf)

Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L. & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 1, 127-145.

<http://id.erudit.org/iderudit/016192ar>

Kamtchouing, P., Takougang, I., Ngoh, N. & Yakam, I. (1997). La sexualité des adolescents en milieu scolaire à Yaoundé (Cameroun). *Contracept. Fertil. Sex*, 25, 798-801.

Kane, E. (2004). *Girl's Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?* Washington, D.C.: World Bank.

Kearney, M.-L. (1997). Pour une nouvelle société. In A. Holden Ronning & M.-L. Kearney (dir.). *L'Université au féminin* (pp. 9-48). Paris: UNESCO.

Kelly, G. P. & Elliot C. M. (dir.) (1982). *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press.

Kelly, G. P. & Slaughter S. (dir.) (1991). *Women's Higher education in Comparative Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.



King, E. M. & Hill, M. A. (dir.) (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Washington, D.C.: World Bank. The Johns Hopkins University Press.

Kougoum, G. (2009). *Pour une Église-Communauté-de-Paix dans un contexte multiethnique conflictuel: Le cas du Cameroun*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Korgho, A. (1990). *Le financement des coûts et dépenses par les familles dans les enseignements primaire et secondaire dans la province de Kadiogo au Burkina Faso: Le cas de l'année scolaire 1989-1990*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Kuate-Defo, B. (dir.) (1998). *Sexualité et santé de reproduction durant l'adolescence en Afrique, avec une attention particulière sur le Cameroun*. Montréal: Édiconseil Inc.

Lachance, M. (2008). *Les facteurs de protection individuels utilisés et priorisés par les femmes adoptées ou placées en bas âge*. Rapport de stage, Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

Lafosse–Marin, M.-O. (2005). Carences affectives, abandon/parcours scolaire et désir d'apprendre d'enfants adoptés. *Psychologie & éducation*, 2, 77-96.

Lahaye, L. (1989). *La scolarisation au Bénin: étude des cheminements et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Lahaye, W. & Burrick, D. (2007). La résilience scolaire entre destin et destinée. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 105-129). Paris: Odile Jacob.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lange, M.-F. (2006). Les familles face à l'école: Évolution des rapports et des représentations. In M. Pilon (dir.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne: L'éducation en jeu* (pp. 164-184). Paris: Institut de recherche démographique.

[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers09-03/010038536.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf)

Lange, M.-F. (2003). *Inégalités de genre et éducation au Togo*. Etude 2003/04 EFA Monitoring Report UNESCO.

[http://www.genreenaction.net/IMG/pdf/Inegalites\\_de\\_genre\\_et\\_education\\_au\\_Togo.pdf](http://www.genreenaction.net/IMG/pdf/Inegalites_de_genre_et_education_au_Togo.pdf)

Lange, M.-F. & Yaro, Y. (2003). L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne. Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS / UEPA, Tunisie, 8 - 12 décembre 2003. 19 p.

[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers09-00/010033660.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-00/010033660.pdf)

Lange, M.-F. (2002). *Politiques publiques d'éducation*. In Levy M., Barbedette L., Berthomé J., Brunet-Jailly, J., Chauveau, J.-P., Gentil, D., Lange M.-F., Lavigne Delville, P., Le Bris, E., Marniesse, S., Paris. P., & Sauvat, V. (dir.). (2002). *Comment réduire pauvreté et inégalités: pour une méthodologie des politiques publiques* (pp. 37-58). Paris: Karthala.

Lange, M.-F. (dir.) (1998a). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala.

Lange, M.-F. (dir.) (1998b). *L'école au Togo: Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris: Karthala.

Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne: Le face à face État/société. *Cahiers des sciences humaines*, 31, 563-575.

Lau, L., Jamison, D. & Louat, F. (1991). *Education and Productivity in Developing Countries*. Policy Research Working Paper 612. Washington, D.C.: World Bank.

Lebeau, Y. (1997). The Daughters of Evil! Image de l'étudiante sur les campus nigériens. In *Politique Africaine* 65: *L'Afrique des femmes* (pp. 21-34). Paris: Karthala.

Lebeau, Y. (1998). Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens: stéréotypes, statuts et rôles féminins. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala, (pp. 141-165).

LeBlanc, L. (2007). L'école: Un lieu où la résilience peut se produire. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 179-197). Paris: Odile Jacob.

Lebrun, M. (dir.) (2001). *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Montréal: Les éditions Logiques.

Lecomte, J. (2010). *La résilience: Se reconstruire après un traumatisme*. Paris: Rue d'Ulm.

Lecomte, J. (2005). Résilience: approche et définition. Qu'est-ce que la résilience? In B. Cyrulnik (dir.). *Vivre devant soi, être résilient, et après* (pp. 11-21). Revigny-sur-Ornain : Éditions du Journal des psychologues.

Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Paris: Odile Jacob.

Lecomte, J. & Manciaux, M. (2001). Maltraitance et résilience. In Manciaux, M. (dir.). *La résilience: Résister et se construire*. Genève : Médecine et Hygiène, (pp. 89-94).

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

<http://hdl.handle.net/1866/3946>

Lê Thành Khôi, (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris: P.U.F.

Libertad, S. (2010). *La trajectoire*. Québec: Septentrion.

Libratti, M. & Passerieu, C. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.

Lighezzolo, J. & Tychev, C. (2004). *La résilience: Se (re)construire après le traumatisme*. Paris: N. P.

Lloyd, C. B., Grant, M. & Ritchie, A. (2008). Gender Differences in Time Use among Adolescents in Developing Countries: Implications of Rising School Enrolment Rates. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 1, 99-120.

Lloyd, C. B. & Mensch, B. S. (2008). Marriage and Childbirth as Factors in Dropping Out from School: An Analysis of DHS Data from Sub-Saharan Africa. *Population Studies*, 62, 1, 1-13.

Lloyd, C. B. & Young, J. (2009). *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls*. New-York: Population Council.

[http://www.popcouncil.org/pdfs/2009PGY\\_NewLessons.pdf](http://www.popcouncil.org/pdfs/2009PGY_NewLessons.pdf)

Lockheed, M., Fuller, B. & Nyirongo, R. (1989). Family Effects on Students' Achievement in Thailand and Malawi. *Sociology of Education*, 62, 239-256.

Locoh, T. (dir.) (2007). *Genre et sociétés en Afrique: Implications pour le développement*. Paris : Harmattan.

Madana Nomaye, (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle en Afrique subsaharienne*. Paris : Harmattan.

Maïga, A. (2001a). *Scolarisation des filles dans quatre pays de l'Afrique francophone: Le rôle de la communauté*.

[www.worldbank.org/afr/ffind168.htm](http://www.worldbank.org/afr/ffind168.htm)

Maïga, A. (2001b). *La scolarisation des filles: Le rôle des politiques d'enseignement en Mauritanie et en Guinée.*

[www.worldbank.org/afr/ffind171.htm](http://www.worldbank.org/afr/ffind171.htm).

Makhubu, L. P. (1998). Le droit à l'enseignement supérieur et à une chance égale, notamment pour les femmes: le défi de notre temps. *In UNESCO (dir.). Enseignement supérieur en Afrique: Réalisations, défis et perspectives* (pp. 539-570). Dakar: UNESCO-Breda.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: État des lieux. *In Manciaux, M. (dir.). La résilience: Résister et se construire.* Genève: Médecine et Hygiène, (pp.13-20).

Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélan(é)colie. *In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (2007). École et résilience* (pp. 131-160). Paris: Odile Jacob.

Mannoni, P. (1998, 2001, 2006, 2010). *Les représentations sociales.* Paris: P.U.F.

Mapto Kengne, V. (2006). Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique. *In P. Fonkoua (dir.). La scolarisation des filles au Cameroun: Jalons, repères et perspectives* (pp. 17-51). Paris: Harmattan. Cahiers africains de recherche en éducation 2.

Mapto Kengne, V. (2004). *Problématiques d'équité, de parité et d'inégalité face au droit à l'éducation pour les élèves de sexe féminin en Afrique subsaharienne.* Colloque de l'AFEC à Ouagadougou 8-12 mars 2004.

Mapto Kengne, V. (2003). *Que nous apprend la recherche sur la scolarisation des filles dans les pays dits en voie de développement et plus particulièrement en Afrique noire: Approches conceptuelles et méthodologiques, principaux résultats (données descriptives, effets et impact), bilan critique.* Examen général de doctorat, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Mapto Kengne, V. & Mingat, A. (2002). *Analyse comparative internationale de la féminisation du corps enseignant et de l'impact du sexe de l'enseignant sur les performances des systèmes éducatifs primaires en Afrique*. PSAST/AFTHD, Washington, D.C.: Banque mondiale.

Mapto Kengne, V. & Mingat, A. (2001a). *Combien d'années d'études initiales pour retenir l'alphabétisation à l'âge adulte au Togo?* Washington, D.C.: Banque mondiale.

Mapto Kengne, V. & Mingat, A. (2001b). *How many Years of Basic Education to Retain Literacy in Adult Life?* Washington, D.C. : Banque mondiale.

Mapto Kengne, V. (1999). *La fréquentation scolaire post-secondaire des filles à Bandjoun (Cameroun)*. Essai de maîtrise, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Marcoux, R. (1998). Entre l'école et la calebasse: Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala, (pp. 73-95).

Marcoux, R. (1995). Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali. *Cahiers des sciences humaines*, 31, 655-674.

Martin, J.-Y. (1980). Différenciation sociale et disparités régionales: Le développement de l'éducation au Cameroun. In G. Carron et Ta Ngoc Châu (dir.). *Disparités régionales dans le développement de l'éducation* (pp. 25-136). Paris: IIEP/UNESCO.

Martin, N., Spire, A. & Vincent, F. (2009). *La résilience: Entretien avec Boris Cyrulnik*. Lormont: Le Bord de l'eau.

Massamba, H. (1996). Situation de la jeune fille dans les filières d'enseignement au Congo. *Revue UNESCO/Afrique*, 12, 63-72.

Mathinda, B., Nkonpa Kouomegne, R. & Fonkoua, P. (2002). Motivation intrinsèque et scolarisation des filles à l'Ouest Cameroun. Rapport. *Rocare-Cameroun*.

Matteau, M.-H. (2002). *Attitudes et pratiques éducatives parentales associées à la résilience scolaire d'enfants ayant bénéficié de mesures d'intervention éducative précoce en milieux socio-économiquement faibles*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

Maundeni, T. (1999). African Females and Adjustment to Studying Abroad. *Gender and Education*, 11, 1, 27-42.

Mazzocchetti, J. (2009). Être étudiant à Ouagadougou: Itinérances, imaginaire et précarité. Paris: Harmattan.

Mbaïosso, A. (1990). *L'éducation au Tchad bilan, problèmes et perspectives*. Paris: Karthala.

Mbekou, V. (1999). *Confiance en soi et créativité chez les décrocheurs scolaires au Cameroun*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Mbow, P. (1993). Analphabétisme et pauvreté des femmes: Le cas du Sénégal. *Revue UNESCO-Afrique*, 6, 23-28.

Mbuh, R. (1992). Éducation des femmes et fertilité au Cameroun. *Revue UNESCO-Afrique*, 59-66.

Mehran, G. (1997). A Study of Girls' Lack of Access to Primary Education in the Islamic Republic of Iran. *Compare*, 27, 263-276.

Mennesson, C. (2005). Les «formes identitaires» sexuées des femmes investies dans des sports «masculins». *Science et motricité*, 1, 54, 63-90.  
[www.cairn.info/revue-science-et-motricite-2005-1-page-63.htm](http://www.cairn.info/revue-science-et-motricite-2005-1-page-63.htm).

Mercier, M. (2007). École, handicaps, représentations sociales et résilience. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 161-175). Paris: Odile Jacob.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.

Mingat, A., Améléwonou, K., Ndem, F., Reuge, N. & Gouvernement de Côte d'Ivoire (2010). *Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. 191 p.  
www.education.gouv.ci/docs/reform\_Ed\_Forma/force\_faiblesse\_se.doc

Mingat, A., Ramahatra Rakotomalala & LeDoux, B. (2010). *L'enseignement post-primaire en Afrique subsaharienne: Viabilité financière des différentes options de Développement*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Mingat, A. & Ndem, F. (2008). *La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara : situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire*. Rapport. Dijon : Université de Bourgogne IREDU / CNRS.

Mingat, A. (2006). *Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne : Genre, localisation géographique et revenu du ménage*. Dijon : Université de Bourgogne IREDU / CNRS.

Mingat, A. (2001). *Analyse des données du Multiple Indicator Cluster Survey (MICS)/UNICEF 2000: Angola, Burundi, Cameroun, Guinée Bissau, Madagascar, Niger, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo, etc*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains: Une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck Université.

Mlama, P. M. (1998). Questions de genre, accès et équité dans l'enseignement supérieur. In UNESCO. *Enseignement supérieur en Afrique: réalisations, défis et perspectives* (pp. 519-538). Dakar: UNESCO-Breda.

Moliner, P. & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 1, 157-176.



Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Moliner, P. (dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales: Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (2000). Etudier pour quoi faire? Une représentation sociale en action. In C. Garnier, M.-L. Rouquette (dir.). *Représentations Sociales et Éducation* (pp. 79-92). Montréal: Edition Nouvelle.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.

Monga, C. (2007). *Un Bantou à Washington, un Bantou à Djibouti*. Paris: P.U.F.

Monga, C. (1990). *Fragments d'un crépuscule blessé: Poèmes sur photos d'Afrique du Sud*. IVRY-Sur Seine : Éditions Silex.

Monkam, F., Bilongo, R., Kamdeu, D. & Gamini, A. (1993). *Étude sur les facteurs affectant le taux de scolarisation et les déperditions scolaires féminines au Cameroun*. Projet Dimensions sociales de l'ajustement. Yaoundé: Ministère des affaires sociales et de la condition féminine.

Mosconi, N. (2007). *Genre et avenir: Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris: Harmattan.

Mosconi, N. (2006). Rapport au savoir et parcours universitaires de femmes: Études cliniques. In E. Ollagnier & C. Solar (2006). *Parcours de femmes à l'université: Perspectives internationales* (pp. 21-40). Paris: Harmattan.

Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? In Deaux, K. & Philogène, G. (dir.). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 16-61). Oxford: Blackwell.

Moscovici, S. (dir.) (2003). *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F.

Moscovici, S. (dir.) (1972, 1973). *Introduction à la psychologie sociale. Tomes 1 et 2*. Paris: Larousse.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.

Mukamurera, J. (1997). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université de Laval. Ste-Foy, Québec.

Nader-Grosbois, N. (2009). *Résilience, régulation et qualité de vie*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.

Ndawouo, M. (2006). *Représentations des genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets apprenants au Cameroun*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Franche Comté, Besançon.

[http://artur.univ-fcomte.fr/SLHS/SCEDUC/these/these\\_ndawouo\\_protegee.pdf](http://artur.univ-fcomte.fr/SLHS/SCEDUC/these/these_ndawouo_protegee.pdf)

Ngnié-Teta, I. (2005). *Facteurs de risques de l'anémie chez les femmes et les enfants au Bénin et au Mali*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Odaga, A. & Heneveld, W. (1996). *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne: De l'analyse à l'action*. Document technique de la Banque mondiale, n° 298.

Ollagnier, E. & Solar, C. (dir.) (2006). *Parcours de femmes à l'université: Une introduction*. In E. Ollagnier & C. Solar. *Parcours de femmes à l'université: Perspectives internationales* (pp. 13-19). Paris: Harmattan.

Opheim, M. (2000). Les filles et l'école au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 9, 3, 152-171.

Ouédraogo, A. (1998). Les contenus sexistes des livres scolaires: Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions* (pp. 121-140). Paris: Karthala.

Palmer, I. (1991). *Gender and Population in the Adjustment of African Economies: Planning for Change*. Geneva: International Labour Office.

Papinot, C., Vultur, M., Thibault, M. & Vilbrod, A. (2009). *Trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes Français au Québec: Quelques éléments d'analyse quantitative et qualitative*. Québec: INRS Centre urbanisation, culture, société, Observatoire Jeunes et société.

Parent, D., Ouellet, E. & Perrier, J-P. (2004). *Établissement en agriculture de la relève non familiale: Trajectoires et facteurs de succès et d'insuccès*. Ste-Foy: TRAGET Laval.

Patrinou, H. (2008). Returns to Education: The Gender Perspective. In M. Tembon & L. Fort (dir.). *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth* (pp. 53-661). Human Development. Washington, D.C.: World Bank.

Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement: Pour ou contre?* Paris: Editions E.S.F.

Petit, A. (1999). *Production de l'école, production de la société: Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris: Librairie Droz.

Piaget, J. (1992). *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.

Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: P.U.F.

Pilon, M., Martin, J.-Y. & Carry, A. (dir.) (2010). *Le droit à l'éducation: Quelle universalité?* Paris: Archives Contemporaines.

Pilon, M. (2005). Confiage des enfants et scolarisation en Afrique de l'ouest: De l'intérêt des sources de données démographiques. *Communication présentée au XXVe Congrès International de la Population*. Tours, France. 18-23 juillet. 18 pages.

<http://portal.Unesco.org/education/es/files/.pdf/Confiage+et+scolarisation+en+Afrique+de+l'Ouest>

Pilon, M. (1997). *Ménage et familles en Afrique: Approches des dynamiques contemporaines*. Paris: Les Études du Centre sur la population et le développement (CEPED) N° 15.

Pilon, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique. In Locoh, T. Labourié-Racapé, A. & Tichi, C. (dir.). *Genre et développement: Des pistes à suivre* (pp. 25-34). Paris: Les Études du Centre sur la population et le développement (CEPED) N° 5.

Pilon, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981: Apports et limites des données censitaires. *Cahiers des sciences humaines*, 31, 697-718.

Piron, F. et Ringtounda, F. (1993). Les étudiantes sahéliennes au Québec: Parcours personnels et témoignages. *Centre Sahel, Série Dossier* N° 27. Université Laval. Ste-Foy, Québec.

Poilpot, M.-P. (2001). La résilience: Le réalisme de l'espérance. In Fondation pour l'enfance, (dir.). *La résilience: le réalisme de l'espérance* (pp. 9-12). Toulouse: Érès.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). L'éducation, facteur de résilience. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois. *École et résilience* (pp. 85-103). Paris: Odile Jacob.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2000). *Relation familiale et résilience*. Paris: Harmattan.

Proteau, L. (1998). Itinéraires précaires et expériences singulières: la scolarisation féminine en Côte d'Ivoire. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions*, (pp. 27-71). Paris: Karthala.

Prouty, R. (2002). *Guinea Education for All Case Study: Gender Equity in the EFA Context*. Washington, D.C.: World Bank.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Returns on Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12, 2, 111-134.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2002). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Policy Research Paper 2881*. Education Department, Latin America and Caribbean Region. Washington, D.C.: World Bank.

Puentes-Neuman, G., Trudel, M. & Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience: Une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 3, 623-646.

Raoult N., Delay, B. & Marchand, A. (dir.) (2007). *Dessine-moi une trajectoire: Construire sa place dans l'entreprise aux différents âges de la vie*. Lyon: ANACT.

Ravoisin, M., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2000). Les enfants d'ouvriers à la Polytechnique. In J.-P. Pourtois & H. Desmet (dir.) (2000). *Relation familiale et résilience* (pp. 173-195). Paris: Harmattan.

Rateau, P. & Moliner, P. (dir.) (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, 3-4, 121-122, 189-202.

[www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-189.htm](http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-189.htm)

Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode Alceste: Application aux 'Rêveries du promeneur solitaire'. *Actes des 5èmes Journées internationales de l'analyse statistique des données textuelles*.

<http://www.image-zafar.com/publication/JADT2000Lausanne.pdf>

Reinert, M. (1998). *Alceste, un logiciel d'aide pour l'analyse de discours: Notice simplifiée*. CNRS: Université de Saint-Quentin-en-Yvelines.

Reinert, M. (1997). Les 'mondes lexicaux' des six numéros de la revue 'Le Surréalisme au Service de la Révolution'. *Cahiers du centre de recherche sur le surréalisme (Mélusine)*, XVI, 270-302.

Rey, A. & Robert, P. (dir.) (2005). *Le grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.

<http://syrano.demarque.com/Access/connExt.php?idRelIPC=268214>

Rihani, M. A., Kays, L. & Psaki, S. (2006). *Keeping the Promise: Five Benefits of Girls' Secondary Education*. Washington, D.C.: Academy for Educational Development.

Rivière, B. & Jacques, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont: Éditions Logiques.

Rosenzweig, M. (1995). Why are There Returns to Education? *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 85, 2, 223-227.

Roskam, I. & Vandenplas-Holper, C. (2000). Résilience et personnalité: Études empiriques et réflexions théoriques. In J.- P. Pourtois & H. Desmet (dir.). *Relation familiale et résilience* (pp. 137-171). Paris: Harmattan.

Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: États des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.

Rousseau, S. (2010). *Développer et renforcer sa résilience: Vivre heureux même si...* Montréal: Québecor.

Rwenge Mburano, (1996). Pourquoi les filles sont sous-scolarisées au Cameroun. *Revue UNESCO-Afrique*, 12, 52-63.

Sagna, M. (2006). *Éducation des mères et recours aux soins de santé maternelle et infantile au Burkina Faso*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Sall, M. (2009). Itinéraires et prise en charge de jeunes filles en danger moral: L'exemple du Centre polyvalent de Thiaroye au Sénégal. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 8.  
<http://sejed.revues.org/index6430.html>

Savoie, S. (2003). *La résilience et les adolescents en échec scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

Schweizer, D. (2001). L'évaluation de la résilience. In Fondation pour l'enfance, (dir.). *La résilience: Le réalisme de l'espérance* (pp. 329-330). Toulouse: Érès.

Sedel, C. (1999). *Les relations de genre et la scolarisation primaire en milieu rural Sénoufo (Nord de la Côte d'Ivoire)*. Rapport du projet École 2000.

Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales*. Paris: A. Colin.

Seron, C. (2007). Enfants meurtris, adolescents fragilisés: De quel ressorts ont-ils besoin pour rebondir? In B. Cyrulnik & C. Seron (dir.). *La résilience, ou comment renaître de sa souffrance* (pp.11-22). Paris: Fabert.

Shapiro, D. & Tambashe, B. O. (2001). Gender, Poverty, Family Structure, and Investments in Children's Education in Kinshasa, Congo. *Economics of Education Review*, 20, 4, 359-375.

Sidze, E. M. & Kuate-Defo, B. (2007). Effets des trajectoires familiales et résidentielles sur le comportement sexuel à risque: Une approche selon la perspective du parcours de vie. *Communication à la 5ème Conférence sur la Population Africaine*, Arusha, Tanzanie, 10-14 décembre 2007. 23 p.  
<http://uaps2007.princeton.edu/download.aspx?submissionId=70500>

Sikounmo, H. (1992). *L'école du sous-développement: Gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris: Harmattan.

Siwe Siwe, E. (2005). *L'approche « Genre et développement » les ONG québécoise en Afrique subsaharienne*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Smith, L. & Haddad, L. (2000). Explaining Child Malnutrition in Developing Countries: A Cross-Country Analysis. *Food Consumption and Nutrition Division. Discussion Paper 60*. International Food Policy Research Institute. Washington, D.C.: World Bank.

Smock, A. C. (1981). *Women's Education in Developing Countries*. New York: Praeger.

Solar, C. (dir.) (2004). *J'attends 18 ans: Trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs: Vers la formation professionnelle: Une étude de cas*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

<http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmladb/adu?p=179185832419687155>

Solar, C. (dir.) (1999). *Pédagogie et équité*. Montréal: Logiques éditions.

Summers, L. (1994). Investing in All the People. *Policy Research Paper 905*. Washington, D.C.: World Bank.

Stromquist, N. P. (2001). What Poverty Does to Girls' Education: The Intersection of Class, Gender and Policy in Latin America. *Compare*, 31, 1, 39-56.

Stromquist, N. P. (1998a). Social Movements and Education. *International Review of Education*, 44, 125-137.

Stromquist, N. P. (1998b). *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*. New York: Garland.

Stromquist, N. P. (1997a). *Illiteracy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany: State University of New York Press.

Stromquist, N. P. (1997b). *Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation*. Paris: IIPÉ/UNESCO.



Stromquist, N. P. (1990). Women and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty. *Comparative Education Review*, 34, 95-111.

Sutherland, M. B. & Cammish, N. K. (1997). Special Issue on Aspects of Gender, Education and Development. *Compare*, 27, 243-244.

Szerman, S. (2006). *Vivre et revivre: Comprendre la résilience*. Paris: Robert Laffont.

Tapia, C. (dir.) (2003). Serge Moscovici, le père des représentations sociales: Seize contributions pour mieux comprendre. *Le Journal des Psychologues*, hors-série, octobre.

Tardits, C. (1962). Réflexions sur la scolarisation des filles au Dahomey. *Cahiers d'études Africaines*, 3, 10, 266-281.

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea>

Tchombé, M. T. (1994). Fondements psychologiques et sociaux de l'éducation de la femme camerounaise. *Revue UNESCO/Afrique*, 8, 31-42.

Tembon, M. & Fort, L. (dir.) (2008). *Girls' Education in the 21 st Century: Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth*. Human Development. Washington, D.C.: World Bank.

Terrisse, B. & Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (dir.). *École et résilience* (pp. 47-84). Paris: Odile Jacob.

Testenoire, A. (2001). Les carrières féminines: Contingence ou projet? *Travail, genre et sociétés* 1, 5, 117-133.

[www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2001-1-page-117.htm](http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2001-1-page-117.htm).

Théorêt, M. (2005). La résilience: De l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 3, 633-658.

Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. et Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires œuvrant en milieux défavorisés: Vers des pistes pour une intervention de soutien*. Rapport de recherche. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, Québec.

Therrien, A. (2009). *Réfléchir sa trajectoire de vie: Repenser la prévention des conduites addictives*. Lyon: Chronique sociale.

Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc.: De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. Collections Esquisses, 13. <http://www.reseau-terra.eu/article697.html>

Thouin, M. (1996). *Les conceptions des élèves et les activités d'apprentissage en sciences de la nature au primaire*. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tisseron, S. (2009). *La résilience*. Paris: P.U.F.

Tisseron, S. & Cyrulnik, B. (2007). Controverse: La résilience en question. In J. Aïn (dir.). *Résilience: Réparation, élaboration ou création* (pp. 15-53). Toulouse: Érès.

Tomkiewicz, S. (2001). L'émergence du concept. In Fondation pour l'enfance (dir.). *La résilience: Le réalisme de l'espérance* (pp. 45-66). Toulouse: Érès.

Tousignant, M. (2002). Écologie sociale de la résilience. In B. Cyrulnik (dir.). *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 61-73). Revigny: Hommes et perspectives.

Traore, I. (1983). *L'influence des facteurs socio-familiaux sur la réussite scolaire dans l'enseignement fondamental au Mali*. Thèse de doctorat, Université Laval. Sainte-Foy, Québec.

Tsafak, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux redoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*. Mémoire de maîtrise, Université Laval. Sainte-Foy, Québec.

Tychev, C. & Lighezzolo, J. (2006). La résilience au regard de la psychologie clinique psychanalytique. In B. Cyrulnik & P. Duval (dir.). *Psychanalyse et résilience* (pp. 127-154). Paris: Odile Jacob.

Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité: les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 16, 49-68.

UNICEF (2010). *Progress for Children: Achieving the MDGs with Equity*. New York: UNICEF.

[http://www.devinfo.info/pfc/download/progress\\_for\\_children\\_No9.pdf](http://www.devinfo.info/pfc/download/progress_for_children_No9.pdf)

UNICEF (2004). *Changing Lives of Girls: Evaluation of the African Girls' Education Initiative*. New York: UNICEF.

UNICEF (1998). *La situation des enfants dans le monde 1999: Éducation*. New York: UNICEF.

UNESCO (2010). Atteindre les marginalisés. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). Overcoming Inequality: Why Governance Matters. *EFA Global Monitoring*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *Education for All by 2015: Will We make It? EFA Global Monitoring*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2004: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003/04). Genre et éducation pour tous: Le pari de l'égalité. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2002). *The Challenge of Achieving Gender Parity in Basic Education: A Statistical Review, 1990-1998*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1999). *Annuaire statistique de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995a). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995b). *La participation des femmes à l'éducation en Afrique Subsaharienne: profils statistiques*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1993). *Gestion de l'enseignement supérieur: Participation des femmes*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 1990. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*. Document de référence. Paris: UNESCO.

Valence, A. & Roussiau, N. (2005). Étude de la transformation de représentations sociales en réseau (idéologie, droits de l'homme et institution). *Les Cahiers de Psychologie politique*, 7,7. <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1124>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Van Hooland, M., Le Quéau, R. & Strasser, D. (2009). *Histoires de résilience au foyer de l'enfance*. Paris: Harmattan.

Van Hooland, M. (2005). *La troisième personne: Maltraitance, résilience et interactions verbales: Analyse psychosociolinguistique de témoignages*. Paris: Harmattan.

Van Hooland, M. (2002). *La parole émergente, approche psycho-sociolinguistique de la résilience: parcours théorico-biographique*. Paris: Harmattan.

Vatz-Laaroussi, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: Éditions sociales françaises (ESF).

Weng, L. J. (1988). Factors Influencing non-Completion of High School: A Comparison of Methodologies. *Educational Research Quarterly*, 12, 8-22.

World Bank (2003). *Engendering Development Through Gender Equality in Rights, Resources and Voice. World Bank Policy Research Report 21776*. New York: Oxford University Press.

<http://go.worldbank.org/L1L0QXKWY0>

Yana, S. D. (1997). Statuts et rôles féminins au Cameroun. *Politique Africaine 65: L'Afrique des femmes* (pp. 35-47). Paris: Karthala.

Yaro, Y. (1995). Les stratégies éducatives des ménages au Burkina Faso. *Cahiers des sciences humaines*, 31, 675-696.

Zoungrana, M., Tokindang, J., Marcoux, R. & Konaté, M. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako: un parcours semé d'embûches. In M.-F. Lange (dir.). *L'école et les filles en Afrique: Scolarisation sous conditions* (pp. 121-140). Paris: Karthala.

## **Annexe 1. Lettre de présentation**

*Étude de l'évolution de la scolarité et du processus de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne*

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette étude sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Cette étude est sous la direction des professeurs Claude Lessard et Jacques Lamontagne de l'Université de Montréal.

Cette enquête, que je crois la première en son genre en Afrique subsaharienne, vise à mieux saisir la trajectoire scolaire des filles de leur point de vue. De plus, elle veut saisir leurs interactions avec les élèves, camarades, enseignants, enseignantes, parents et autres personnes ou partenaires dans leurs projets éducatifs.

De façon plus précise, cette recherche permettra d'approfondir les connaissances sur les conditions de scolarisation et surtout de réussite scolaire des filles.

Toutes ces questions qui conduiront plus ou moins votre récit de trajectoire scolaire ne peuvent être examinées à l'intérieur d'un seul questionnaire. En effet, c'est en recueillant des informations auprès de vous sur ces différents thèmes que nous pourrons comprendre plus en profondeur les processus, les stratégies et les facteurs qui influencent la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne.

Le but de ces questions est de connaître les caractéristiques de votre profil scolaire et les relations ou les interactions qui vous ont permis de construire votre succès personnel. Il vise également à cerner vos représentations sociales de l'école. Certaines réponses à ces questions serviront à préparer un entretien oral et individuel.

Les réponses que vous donnez à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Elles ne seront pas communiquées à qui que ce soit. Personne, mis à part moi comme doctorante, n'aura accès à vos réponses. Vous pouvez ne pas communiquer votre nom, ni celui de votre école.

Merci d'accepter d'accoucher votre récit de trajectoire scolaire à partir et/ou en vous inspirant de ces questions.

## Annexe 2. Questionnaire qualitatif d'inspiration

Profil personnel

Nom et prénom ou pseudonyme

Âge

Enfants ou non

Célibataire ou non

Lieu de résidence de la famille : milieu urbain/milieu rural

Éducation de la mère/tutrice

Éducation du père/tuteur

*Rôle des attentes de la scolarité des filles*

- 1- Quels sont les avantages et les inconvénients de la scolarisation des filles?
- 2- Est ce que la participation des filles à l'école est importante? Jusqu'à quel niveau d'études la scolarisation des filles est-elle importante?

*Rôle de la famille dans la scolarisation des filles*

- 3- Quel est le rôle de la famille pour la scolarisation des filles et des garçons?

*Représentations de l'école et rapports aux savoirs*

- 4- Pour vous, l'école c'est quoi et que représentent les études?
- 5- Qui vous informe depuis votre enfance et aujourd'hui sur l'école, les études et votre métier d'étudiant?

*Rôle et influence des personnes significatives*

- 6- Qui s'intéresse beaucoup à vos études, pourquoi étudiez-vous et pour qui étudiez-vous?

*Facteurs de scolarisation des filles selon les participantes*

- 7- Quels sont les obstacles à la scolarisation des filles? dans le primaire, le secondaire, le supérieur?

- 8- Est-ce que le fait d'aller à l'école est utile pour les filles dans leur vie adulte (mariage, activités familiales, professionnelles...)?
- 9- Qui vous a facilité la vie à l'école?

*Cheminement et temps d'études depuis l'accès à l'école et poursuite des études*

- 10- Décrivez, analysez, expliquez ou donnez les détails sur votre trajectoire, votre parcours ou le chemin qui vous a conduit où vous êtes aujourd'hui à l'université.

*Conditions de résilience*

- 11- Qu'avez-vous vécu pendant toutes ces années d'études?
- 12- En quoi ce chemin est-il important pour votre avenir?

*Expérience et conditions de la vie scolaire depuis l'accès à l'école*

- 13- Quelles sont vos motivations, vos attentes, vos espoirs ou vos intérêts par rapport à vos études?

*Déroulement de la scolarité*

- 14- Quels sont les événements, les moments importants qui vous ont marqué pendant vos études?
- 15- En quoi ces événements ont-ils été bénéfiques pour votre métier d'étudiant et d'étudiante?

*Caractéristiques de l'environnement et différentes situations de scolarisation des filles*

- 16- En quoi votre contexte est-il favorable à vos études?

*Représentations sociales et culturelles de l'école des filles*

- 17- En quoi est-ce que l'image d'une femme très instruite vous séduit, vous attire ou vous énerve?
- 18- Quels sont les opinions, les idées, les commentaires, les informations que vous avez sur le fait que les filles vont à l'école?
- 19- Quels sont les opinions, les idées, les commentaires, les informations qui circulent sur le fait que les filles vont à l'école autour de vous?



*Situations, stratégies et conditions d'études et conditions financières*

20- Quels sont les moyens, les aides, les méthodes, les conseils que vous utilisez pour réussir vos études?

*Construction du chemin et inscription à l'université*

21- Comment avez- vous découvert le chemin de l'université?

22- Qui a décidé de vous inscrire à l'école, et aujourd'hui à l'université?

23- Quels sont les choses, objets que vous avez conservés de vos études depuis le primaire?

### **Annexe 3. Les récits des sept *battantes***

L'ordre de présentation de ces sept récits est celui de leur contribution respective à la classe 1 (*battantes*), en commençant par la plus forte contribution. Dans l'ordre, les sept informatrices sont: Cynthia, Cathleen, Françoise, Sheirley, Maéva, Makapto et Claudya.

#### **1. Cynthia (*battante*)**

Je suis la 5e enfant d'une famille monogame de 8 enfants. J'ai 20 ans et mon nom est Cynthia. Je suis originaire de Kpalimé au Togo. Je dirai que je ne sais pas comment j'ai fait pour réussir de la classe de Cours préparatoire (CPI) jusqu'au Cours moyen II (CMII). C'est réellement à partir du Cours moyen II (CMII) que j'ai conscience de moi même. C'était en 1993, l'année de grève au Togo. J'ai fait le premier et le deuxième trimestre dans mon ancienne école, l'École La joie. C'était une école privée, bien organisée et sous la direction d'un Blanc. Alors, il y avait tous les atouts dans l'enceinte pour avoir la joie de venir à l'école chaque jour. Avec la grève vers la fin du deuxième trimestre, presque toutes les écoles ont fermé les portes. Mais il restait quelques écoles officielles qui travaillaient. Pour ne pas perdre cette année, mon père était obligé de m'envoyer dans une école officielle proche de chez nous. À vrai dire, mon papa était un peu riche et personne d'entre nous jusqu'à ce temps n'avait fréquenté une école officielle publique. Alors c'était pour moi la première fois de vivre l'ambiance d'une école officielle publique. On avait l'examen du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) à passer. Les professeurs de l'école officielle publique étaient sévères avec nous. Il y avait un professeur qui nous tapait à chaque fois que quelqu'un n'a pas la moyenne à la suite d'un devoir ou interrogation. Nous faisons au moins trois devoirs par semaine. Pour moi, c'était une autre vie avec ces bastonnades, parce que dans mon établissement de provenance, on ne nous traitait pas de la sorte. Je me rappelle que, les jours où on écoutait des troubles en ville, on fuyait pour la maison. Vers l'approche des examens, à deux mois des examens, c'était l'enfer pour moi. Ma maman décéda à la suite d'un cancer du sein. C'était le 5 du mois de septembre alors que les examens étaient pour le mois de novembre. Le matin, j'avais vu revenir toutes les personnes qui étaient à l'hôpital auprès de maman. Dans la voiture, il y avait les bagages de maman, tout ce qui se trouvait avec elle à l'hôpital mais elle, je ne la voyais pas. Pourquoi? La veille de ce jour, à 3h de la nuit, le téléphone avait sonné. Puisque toute la maison était inquiète, tout le monde s'était réveillé

pour savoir la raison de cet appel. Après que papa eut fini de décrocher, il nous faisait savoir que l'état de maman s'est empiré. Donc, en voyant les gens de retour ce matin, nous avons commencé par pleurer tous ainsi que les gens qui étaient de retour. Sans qu'ils ne disent rien, nous avons su que maman n'était plus. J'avais beaucoup pleuré et avais très mal. C'était la première chose qui m'a marqué dans ma vie. Les funérailles étaient programmées à une semaine de mon examen. En vérité, en ce temps, mes études ne me préoccupaient plus, je pensais à ma mère. Mais, je n'ai pas pensé un instant abandonner les études. J'ai été obligée de venir seule avec un cousin des funérailles la veille du jour de l'examen. Le jour de l'examen, tout le monde m'encourageait et me disait que ma mère même morte va m'aider. Effectivement, je ne sais pas comment j'ai travaillé pour réussir à l'examen du Certificat d'étudess primaire élémentaire (CEPE). J'étais impatiente d'entrer en classe de 6<sup>e</sup>. Parce que parmi nous, ce sont les deux grandes sœurs seulement qui ne fréquentaient plus en ce temps. Ma troisième grande sœur était en classe de 4<sup>e</sup>. Elle allait faire la classe de 3<sup>e</sup> l'année suivante. Le seul garçon et mon grand frère devait aussi passer en classe de 5<sup>e</sup>. Alors j'étais déjà contente d'aller à l'école avec eux dans le même collège. La classe de 6<sup>e</sup> s'est déroulée sans problème, seulement qu'au 2<sup>e</sup> trimestre au mois de mars, cette sœur qui était en classe de 3<sup>e</sup> mourut à la suite d'une grossesse précoce involontaire, suite à un avortement clandestin un curetage secret. J'étais moins bouleversée par rapport à la mort de maman. Je dirais que sa mort n'a pas tellement agi sur ma scolarité. C'est l'année suivante, en classe de 5<sup>e</sup>, que j'ai vraiment remarqué l'absence de ma sœur. Parce qu'elle n'était plus là pendant les récréations à l'école pour me donner plus d'argent, m'appeler et me présenter à ses amis. Il ne restait que mon frère et moi dans le collège. Toutes les années passées au collège étaient faciles pour moi. Papa nous payait les fournitures et nous donnait assez d'argent de poche et l'ambiance au collège aussi donnait la joie de fréquenter. C'était dans un collège privé d'un effectif moindre et entre nous les élèves, existait une amitié. Avec tout cela, il ne m'est jamais frôlé à l'esprit d'abandonner les études. En classe de 4<sup>e</sup> et en classe de 3<sup>e</sup>, je faisais les groupes de travail avec mes camarades. Ce groupe de travail m'a surtout aidé en classe de 3<sup>e</sup> pour réussir à mon examen de Brevet d'étudess de premier cycle (BEPC). Au résultat, j'étais la seule à réussir au Brevet d'étudess de premier cycle (BEPC) dans mon établissement sur une vingtaine de candidats. C'est ensuite la classe de Seconde dans un autre collège. J'avais choisi la série scientifique (D), série différente de celle de mon frère. Je devais aller seule à l'école, tout le parcours du lycée. Au début de la classe de Seconde, tout était nouveau avec l'écologie, l'anglais et autres matières. Je ne comprenais rien. A vrai dire, je n'avais aucune connaissance.

J'ai eu du mal à me faire des amies. C'est pourquoi je me suis débrouillée toute seule jusqu'à la fin de cette année. Heureusement, j'ai réussi l'entrée en classe de Première. En classe de Première, j'ai redoublé, c'était pire. Je comprenais les cours plus ou moins mais je ne réussissais jamais les devoirs. C'était au 3<sup>e</sup> trimestre que je m'étais réveillé mais trop tard pour réussir. C'était le premier échec scolaire de ma vie. Il m'a fallu assez de temps pour accepter cet échec. J'ai eu beaucoup mal, j'ai bien pleuré pendant les deux jours suivants la proclamation des résultats. Au lieu que papa me reconforte, il m'insultait, il disait que je sortais trop, que j'ai commencé par suivre les pas de ma sœur décédée et c'est pourquoi j'ai échoué. Pour lui, il ne faisait que perdre son argent dans le vide. Avec le conseil de quelques amis, j'ai repris courage. Mais jusque là, je n'avais pas pensé à l'abandon. L'année suivante, à la rentrée, j'ai vu les camarades qui ont réussi se mettre en rang dans la zone des élèves de classe de Terminale. J'étais plus énervée quand j'ai constaté que les élèves de Seconde de l'année précédente étaient au même niveau que moi. Alors, tout le premier trimestre, n'ayant pas accepté mon état, j'étais plus sévère, rigoureuse avec moi-même, je ne riais presque pas. Mais je vous assure que mon travail était meilleur que l'année précédente, je comprenais tout. Ce n'est qu'au 2<sup>e</sup> trimestre que j'ai commencé par côtoyer les camarades et j'avais travaillé dans un groupe de travail composé de deux nouveaux et de quatre anciens (redoublants). Ce groupe de travail était celui que je n'avais encore jamais fait. On travaillait beaucoup et on réussissait les exercices. En classe, c'était nous et quelques-uns. Sans le groupe de travail, je devais réussir, mais pas plus que cela. C'est avec cet élan que j'ai préparé pour la 2<sup>e</sup> fois mon probatoire. Cette année, je ne sortais plus de la maison et j'ai réussi avec une mention assez bien. Je n'étais pas tellement contente du résultat puisque je m'y attendais. C'est cette année que je me suis faite trois meilleurs amis garçons. A vrai dire, je ne sortais avec aucun des trois. Ils avaient tous des copines et moi, j'avais un copain. Heureusement, nous avons réussi tous cette année. À la maison, papa m'avait félicité, ainsi que beaucoup de gens. C'est alors l'affrontement de la classe de Terminale que tout le monde qualifiait de très difficile. Au 1<sup>er</sup> trimestre, par peur, je ne comprenais rien du tout, je passais mon temps à me lamenter, à pleurer, à me demander si j'allais encore redoubler cette classe. Lorsque, moi j'étais en classe de Terminale, mon frère était en 1<sup>ère</sup> année à l'Université et je lui disais un jour que je vais réussir comme lui. Au 2<sup>e</sup> trimestre, je me suis ressaisie, j'approchais les professeurs chaque fois que j'avais une difficulté. Bien que les notes étaient décourageantes, j'avais de l'espoir et je me disais que moi, la majeure de la classe, je ne pouvais en aucun cas échouer. A l'approche des examens, notre directeur, le père recteur avait organisé des séances de prière

dans l'intention des examens. Il avait aussi organisé des cours de soutien pour nous les élèves des classes d'examen. Un événement à ne pas oublier est la maladie de papa. Au 2<sup>e</sup> trimestre, papa était gravement malade. Il avait dépensé tous ses fonds et ne pouvait plus me payer le reste des frais de scolarité de l'année scolaire. Que fallait-il faire? Un jour je me suis décidée d'aller expliquer la situation au recteur pour qu'on ne me renvoie plus. Heureusement, qu'il m'a compris et m'avait laissé venir à l'école le reste de l'année. À un moment donné, j'étais confuse, car j'ai peur pour le Baccalauréat II, l'état de mon père qui ne cessait de s'aggraver. Mais avec les prières, je me suis encouragée de plus jusqu'au jour des examens. J'attendais alors les résultats en me posant assez de questions. Je ne cessais de calculer et recalculer mes notes sur les bouts de papier. Les résultats proclamés, j'étais admissible à l'oral. Comment le fait-on? Je n'en savais rien. Un garçon de mes trois amis devait aussi faire l'oral. Bien que les deux autres n'ayant pas réussi, ils nous ont soutenus pendant l'oral. Ils étaient avec nous jusqu'au soir de l'oral. C'était une amitié jamais vécue. Les résultats finaux proclamés, mon ami et moi avons réussi, alors que les deux autres étaient tristes. Nous étions obligés de nous séparer pour rentrer chez nous chacun. Chez moi à la maison, j'étais très contente ainsi que tout le monde. J'ai été beaucoup félicitée parce que les gens pensent que ce n'est pas n'importe quelle fille qui réussissait pour la première fois au Baccalauréat de série scientifique (D). Sur les bancs, j'ai toujours pensé faire la médecine. Mais c'est après le Baccalauréat que j'ai su que le cursus était trop long pour moi bien que je n'avais que 19 ans. Pendant les vacances, j'avais passé tous les concours sur le plan médical, mais je n'ai réussi aucun. Alors que devais-je faire sur le campus concernant le domaine de la santé? C'était alors ce qui me préoccupait tous les jours. Je vous assure que j'ai même maigri à cause des réflexions que je n'avais encore jamais faites dans ma vie. La rentrée universitaire avait débuté. J'étais toujours à la maison. Je ne pouvais même pas faire de formation puisque mon papa n'avait plus d'argent. Un jour, je réfléchissais encore, j'ai pensé à un ami qui était en psychologie. Du coup, j'étais allée lui téléphoner et j'ai pris rendez vous avec lui. Après quelques jours, je l'ai vu et lui avait fait part de mes réflexions. Et c'est à la suite qu'il m'informait qu'il y a aussi la psychologie de santé dans les options de la psychologie. C'est alors que j'avais décidé de m'inscrire et d'aller au cours. Mon papa me faisait savoir qu'il n'avait rien pour m'inscrire au campus. Que faire? J'étais allée dire la situation à un oncle qui m'a donné l'argent pour m'inscrire. C'est ainsi qu'à deux jours de la clôture des inscriptions, je me suis arrangée pour remplir toutes les formalités de l'inscription. J'avais ainsi débuté les cours. Mais après un mois et demi, j'étais découragée de la vie monotone du campus. Je paressais quelquefois. Un jour que je ne voulais pas aller au

cours, mon petit ami m'appela et me disait que j'ai tort de rester à la maison. Il m'expliqua que dans cinq ans, les psychologues seront recherchés au Togo et c'est ma promotion qui sera sur le marché. Donc de continuer parce que c'est un bon chemin. Je dirai qu'il m'a encouragé et redonné l'espoir. A partir de ce jour, j'ai décidé de travailler dur pour vite réussir. Aussi, un jour à la sortie des cours, j'étais partie au campus du Centre hospitalier universitaire (CHU) pour saluer une sœur et j'ai rencontré un élève en 3<sup>e</sup> année de psychologie en blouse. On s'est salué et il me faisait comprendre qu'il est en psychologie de santé et qu'à partir de la 3<sup>e</sup> année, on les envoie au Centre hospitalier universitaire (CHU), dans les hôpitaux pour l'application du travail. En réalité, j'étais très contente en moi de faire plus tard ce métier similaire à celui des médecins. Alors, cela m'a plus renforcée pour aller au bout de mes études. Aujourd'hui, me voilà venir aux cours, faire des exercices. Voilà en quelque sorte mon parcours scolaire. Pour les jeunes frères et sœurs, je dirai que pour réussir il faut avoir une ambition, avoir la volonté d'étudier, faire des groupes de travail, savoir ce qu'on attend des études plus tard. A part ces facteurs, l'ambiance entre les élèves eux-mêmes est très importante ainsi qu'entre les professeurs et les élèves. Durant toute ma vie scolaire, malgré les difficultés financières en Terminale, les difficultés de compréhension, je n'ai jamais eu l'idée de démissionner. Je pense que l'âge aussi agit puisque dans nos sociétés, le privilège est donné plus aux jeunes de fréquenter. C'est pourquoi certains qui sont très âgés pensent qu'ils devraient faire autre chose que les études. Pour moi personnellement, la vie est plus difficile à gérer après le Baccalauréat. Les études sont bonnes pour les garçons et pour les filles car elles permettent de comprendre les phénomènes de la vie, de se comprendre et de comprendre les autres. Pour terminer, l'échec n'est pas mauvais en soi, il permet à l'être de se connaître, d'être plus sérieux et de savoir que dans la vie il existe deux choses: soit la réussite, soit l'échec. Je pense que celui ou celle qui n'a pas connu d'échec dans sa vie scolaire a quelque chose de moins que ceux qui l'ont vécu. L'amitié entre mes trois meilleurs amis, je dirai que nous nous rencontrons pour échanger les idées.

## **2. Cathleen (*battante*)**

La vie et les motivations scolaires de la jeune fille. Née d'une famille moyennement lettrée, je suis Cathleen, issue d'un père polygame qui a deux femmes. Ma mère, une institutrice et ma belle-mère, une commerçante. Je suis la deuxième fille pour ma mère. Pour mon père, je suis la première fille. Mon père a un fils aîné. Tous les enfants, du côté du père et du côté de la mère ont commencé l'école avant ma naissance, parlant de ma sœur et de mon demi-frère.

Trois ans après ma naissance, j'ai commencé l'école. Je faisais l'amie d'école pendant deux ans sans faire l'école maternelle. J'étais déjà au Cours préparatoire (CPI) à 5 ans. Je peux alors dire que ma maman était mon enseignante et ma répétitrice. De plus, elle est aidée dans sa tâche de répétitrice par des voisins qui étaient à ce moment au Collège. Je n'ai pas eu de problème scolaire jusqu'au Cours moyen I (CMI). J'étais toujours première de ma classe pour chaque composition. C'est la classe du Cours moyen II (CMII) qui a été un calvaire pour moi. Depuis mon bas âge, jusqu'au Cours moyen I (CMI), j'étais avec ma mère. Elle est alors affectée à rester au même lieu que mon papa. Au même moment, elle est appelée à un stage en Côte d'Ivoire pour six mois. Je me dis que la nature est contre moi et qu'un sort m'est jeté. Car je viens de m'habituer à mon papa que ma maman part me laisser avec lui pendant six mois. En tant que fille aîné de la famille paternelle, je suis devenu une nouvelle mère. Car mon papa ne mangeait pas ce que la domestique prépare. À l'âge de 10 ans, j'avais deux tâches: penser à mes études, mes cours et faire à manger à un groupe de six personnes, y compris mon père. Je m'étais dit que je dois avoir mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) et mise à l'idée d'être la première de mon centre. Je me réveillais très tôt et dormais très tard pour atteindre mon objectif. Je me suis dit que mes cours seront parfaitement assimilés. Mon papa a commencé à s'inquiéter de mes peines au ménage et au cours et s'est décidé de m'aider tant à la cuisine qu'à l'école. Je suis alors jalosée par mes frères et mes sœurs. Mes frères et mes sœurs se disent que le père a plus d'amour pour moi. Il s'intéresse à moi plus qu'à eux autres. Après quatre mois de vie difficile, la maman était venue nous voir et s'est rendue très triste et malade par la suite en voyant mon état. J'étais bien maigre et fatiguée. Elle s'est plus inquiétée sur ma réussite à l'école. Elle a demandé au père de m'amener vivre avec une tante qui est dans le même lieu. Mais le père avait refusé. Pour ma mère, j'étais un espoir. Elle voulait à tout prix que je réussisse à l'école, seule ma réussite lui ferait plaisir. De plus, ma mère n'avait pas pu progresser dans ses études. Elle se dit que sa fille devait faire autant et plus qu'elle, pour un jour me voir dans un bureau occupant un grand poste. C'était son inquiétude. Pour elle, si je rate mes études à l'école primaire, peut-être que je n'aurai pas un amour passionnant pour l'école. Je choisirai le commerce, comme c'était le commun des jeunes filles du milieu. Ces jeunes filles qui n'ont pas le moyen de fréquenter une école, leurs parents se disent que leur scolarisation fera seulement perdre de l'argent. Ils se disent que ça vaut la peine seulement d'aider les garçons. Les garçons doivent savoir aussi parler la langue étrangère. L'éducation dans ce milieu est sous-estimée. Après le départ de la mère, le père s'est décidé de manger les repas préparés par la domestique; cette décision prise

dans le but de me laisser le temps d'apprendre. Mais j'assistais toujours la domestique à la cuisine. Heureusement, à la fin de l'année, j'avais réussi à mon examen. Mais je n'étais pas fière. Car, je n'avais pas pu occuper le rang voulu. Mais jusque là j'étais zélée, sans savoir celui qui était chargé de mes études. Mais, je me disais que ce serait ma maman, car elle me gâtait en vêtements. Après ma réussite au Certificat d'étudess primaire élémentaire (CEPE), une nouvelle vie académique commence. Je suis conviée à aller commencer le Collège dans une ville où habitaient ma grand-mère et ma sœur aînée. J'étais fière d'aller en ville mais aussi inquiète. Car, c'était la première fois de quitter ma famille c'est-à-dire mes parents. Une nouvelle rentrée commença et je suis maintenant en jupe et corsage pour ma classe de 6<sup>e</sup>. Toutes les fois, j'étais triste et calme. Car j'avais le désir de retourner chez mes parents, c'est-à-dire d'aller vivre de nouveau avec ma maman. La vie m'est alors très difficile, ce qui entraîne ma chute, ma moyenne est de 9 au premier semestre. Ma mère est désespérée et dit que si ça ne va pas, vaut mieux qu'elle monte en ville pour suivre de nouveau ma vie scolaire. L'idée de répétiteur lui vient en idée et c'est depuis ce jour que je n'ai plus manqué de répétiteur jusqu'en classe de Terminale. L'année suivante, je passais en classe supérieure. Mes parents sont alors avec moi. Mais le fait que mon père a deux femmes, ma mère habite toute seule dans sa propre maison avec ses trois enfants. Mes études sont maintenant contrôlées. Je n'ai plus la même liberté. Je suis suivie par des amis de ma mère, ses collègues de service, notre directeur d'école et certains de nos professeurs qui voulaient ma réussite à l'école. Car, les jeunes filles du milieu ont pour plus haut niveau la classe de 4<sup>e</sup>. Le collège est majoritairement fréquenté par des personnes étrangères non natives du milieu. Arrivée en classe de 4<sup>e</sup>, ma famille a commencé par avoir des problèmes financiers. J'étais dans l'obligation d'aider à faire du commerce. J'allais vendre du maïs et surtout des chaussures dans les marchés de la localité. Après quelques mois, j'ai eu goût à l'argent. J'avais décidé de cesser l'école et de continuer mon commerce, ce qui a été un refus total de mes parents. Je faisais les deux, je suis au marché et à l'école. J'ai redoublé la classe de 3<sup>e</sup>, j'avais fait deux échecs, dont la cause serait mon attachement au marché. J'avais demandé d'abandonner les cours dans l'idée de continuer paisiblement mon commerce. Le refus une fois encore de mes parents m'amena à laisser le commerce et à faire face à part entière à mes études; ce qui m'aidera à réussir au Brevet d'étudess de premier cycle (BEPC) cette année-là. Depuis ce jour, je me suis dit que je dois fréquenter jusqu'arrivée à l'Université et devenue une haute cadre. Ma mère a alors repris confiance et me faisait tout. Je peux dire que mes études sont alors prises au sérieux. Mes oncles et tantes maternelles me font des promesses. De plus, j'ai un ami prêtre



en Suisse qui lui aussi s'est décidé de m'aider. Je me suis dit que j'arriverai sans problème. J'avais pris toute ma vie au sérieux. En plus de mon répétiteur, j'apprenais nuit et jour, ce qui m'avait offert une moyenne de 11,53. Cette moyenne m'avait permis d'occuper le 3<sup>e</sup> rang dans une classe de 38 élèves, dont 5 filles. Dans tout l'établissement, nous ne sommes que 100 filles sur 4000 élèves. L'année suivante, je monte en classe de Première et après trois mois de cours les professeurs commencent une grève. Nous sommes restés à la maison. Au retour, deux camarades filles ont abandonné. L'une s'est mariée et l'autre je ne sais plus où la retrouver. L'examen a eu bel et bien lieu en juin et heureusement, j'étais la seule fille à réussir dans ma classe. En classe de Terminale, nous n'étions que deux filles sur 30 élèves. Franchement, la classe de Terminale est bien difficile. Je l'ai reconnu dans tout mon parcours scolaire. J'avais quelques problèmes avec mes parents parce que je voulais être libre et faire tout ce qui me passait par la tête. Mais, j'avais des amis tels que Max, Christian et Leroy, je pouvais vivre (m'amuser) facilement. Mais à la fin d'année, pendant les révisions je me trouve totalement vide, c'est-à-dire que je n'avais pas appris mes leçons et mes cours, ma mémoire n'avait rien. Laissée à moi-même, je m'étais ressaisie, mais c'était trop tard. Mon échec est assuré et après la proclamation des résultats du Baccalauréat, ma maman et ma sœur aînée ont pleuré. J'étais blessée dans mon amour-propre et j'avais regretté sincèrement tous mes échecs depuis la classe de 3<sup>e</sup>. Je me suis enfermée pour pleurer pendant une semaine. Je me suis interdit les sorties et tout voyage pendant ces vacances. Je m'étais retrouvée en retard. Mes amis de la classe de 6<sup>e</sup> sont déjà en deuxième année à l'Université. Aidée par mes amis et surtout ma mère, je suis rentrée dans un établissement avec internat coûtant 500 000 CFA, qui se situe au sud du pays à Kpalimé. Je dois recommencer une nouvelle vie académique. J'avais des répétiteurs qui coûtaient 20 000 CFA par mois. Je me suis dit que je devais tout faire pour réussir. J'apprenais au jour le jour et jusqu'à minuit. J'étais souvent malade. À un mois du Baccalauréat, j'étais hospitalisée pour une semaine. Je me suis inquiétée, ainsi que mes parents et surtout mes amis. Les jours de l'examen arrivaient et mon amoureux m'a quitté pour la Suisse. Mon Dieu quelle confusion? Je me suis dit que mon existence devient nulle. J'ai trop de problèmes à moi seule. Je dirai que le hasard faisant, et nous le savions, tout est déterminé: «la loi du déterminisme». J'ai réussi à mon Baccalauréat, en étonnant tout le monde. Ma mère, ma sœur, mes frères, mon tuteur, mes amis tous étaient fous de joie. Ma réussite a ému tout le monde et pour moi-même, j'étais restée pâle pendant une semaine. Après cet examen, et bien avant, j'étais maigre et toujours triste. Le regard des voisins étaient pitoyables sur moi. Je me disais, si je ne réussissais pas je vais abandonner les études et me

trouver autre chose à faire. Peut-être mon destin est ailleurs. Pendant ces temps, tous ceux qui me rencontraient s'inquiétaient de ma forme et pensaient à une éventuelle maladie comme le fléau du jour (SIDA). Heureusement, après quatre mois, j'ai repris ma forme habituelle. Lorsque j'étais au collège, mes camarades s'intéressaient elles aussi à l'étude mais je suis la seule dans le groupe à avoir le Baccalauréat. Bien que je reçoive l'aide auprès de mes amis, ma mère est le contrôle de ma vie scolaire. C'est elle qui paie tout: la scolarité, la tenue de classe, les répétiteurs, les cas de maladie, l'habillement. Ma mère est tout pour moi. Jusqu'alors mon père jouait le rôle de spectateur. Je peux dire que c'est grâce à ma mère que je suis arrivée à l'Université. Elle a joué le rôle d'une mère aimante et dévouée. Constatant que les jeunes filles de notre milieu faute de soutien n'arrivaient pas à fréquenter, elle s'est donnée le devoir d'être à mes côtés. Après ma réussite au Baccalauréat, mon père a vu en moi une importance et a décidé de prendre en compte ma vie scolaire. Je suis la seule fille dans la famille qui est arrivée à ce niveau universitaire. C'est mon père qui a payé mon inscription aujourd'hui à l'Université et assure en partie mes demandes en argent en plus de ma mère et de mon ami en Suisse. Pour le choix de faculté, c'était un ami qui faisait la médecine qui m'a parlé de la Psychologie et je me suis intéressée. Je suis très fière d'être en Psychologie et mon objectif principal c'est d'y arriver et de pouvoir continuer mes études dans un pays étranger. J'y tiens beaucoup et j'ai la confiance par l'aide des uns et des autres. Ma vie privée, je peux dire que pour réussir à l'école, comme les hommes réussissaient mieux, je me suis déguisée en jeune garçon. Je suis souvent en pantalon avec chemise et je me coiffe toujours à la mode d'un garçon et jusqu'aujourd'hui. Je n'avais pas les traits de jeunes filles, car, les bijoux ne sont pas de mon goût. Tout ceci (attitude) me donnait la facilité de bien étudier. Selon ce que j'ai vécu, c'est la raison en partie de ma réussite scolaire. Mes enseignants et mes professeurs ont toujours été prêts à m'aider. Ils sont toujours des compagnons d'étude. En particulier notre professeur de physique, il m'a beaucoup impressionné. Il m'avait donné goût à la physique, que je travaillais bien plus que toutes les autres matières. Depuis le primaire, grâce à ma maman, j'ai conservé mes cahiers de leçons, de devoirs. J'ai gardé tout mes livres, des documents. Quand je reprends ces objets, je m'éclate de rire en observant la nature et les contenus. Pour aider la jeune fille togolaise, qui est dans sa totalité non instruite, le gouvernement togolais a pris l'initiative de diminuer les frais de scolarité au niveau du primaire et du collège pour les jeunes filles. Malheureusement, je n'ai pas pu bénéficier de ces mesures car j'étais déjà au Lycée. Pour moi, quand je vois les femmes très instruites, je me dis que je dois arriver à leur niveau et être autoritaire. Je les adore. Pour relever le défi, je pense

qu'il est une obligation de nos aînées, les femmes très instruites d'aider leurs sœurs élèves et étudiantes à y arriver. Nous devons faire des sensibilisations sur l'importance de la scolarisation de la jeune fille, les droits et les ouvertures. De plus, des négociations doivent être faites au niveau des États africains pour que la scolarisation de la fille au primaire soit obligatoire et gratuite. Prévoir des subventions aux parents qui vont inscrire leur jeune fille. Par ces moyens, selon moi, la fille dans nos milieux pourrait avoir accès à la scolarisation primaire et éviter des personnes qui diminuent la capacité et l'autorité de femme en la réduisant au rôle de ménagère.

### **3. Françoise (*battante*)**

Moi Françoise, je fais Relations publiques 1<sup>ère</sup> année à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Mon parcours scolaire a été influencé par plusieurs événements. La situation financière de mes parents n'était pas bonne. De plus, durant mon parcours scolaire j'ai été confrontée à la situation de fille-mère. Je suis tombée enceinte en classe de Première. J'ai accouché et j'ai continué mes études. Moi, je n'ai pas ressenti cette contrainte financière à l'école primaire puisqu'on avait tous les livres et le petit déjeuner. Nous sommes au nombre de huit enfants, je suis la cinquième, ce qui a perturbé mon parcours scolaire en milieu urbain, dans la ville la plus industrielle du Cameroun. J'ai eu un langage difficile. Je suis la seule qui a commencé l'école primaire à l'âge de 6 ans chez nous. Le reste dans la famille, c'était à l'âge de 5 ans. Mes parents ont fait de leur mieux. Leur instruction n'est pas bonne. Le papa a arrêté en classe de 3<sup>e</sup>. La maman n'a pas terminé le niveau primaire. La maman avait ses différents commerces et parvenait à mettre la main dans nos paquets. Mais, papa faisait tout pour éduquer ses enfants, il faisait son possible pour que nous allions à l'école. L'éducation était sa priorité principale, bien qu'il n'ait pas assez de moyens. Il se forçait à payer, il payait. Nous étions tous dans les écoles missionnaires jusqu'au Cours moyen II (CMII). On s'efforçait à travailler. Cela a permis à un de nos grands frères d'avoir une bourse pour étudier à l'étranger, en Allemagne. Mes performances étaient très bonnes à l'école primaire, puis au niveau du Secondaire jusqu'à la classe de 4<sup>e</sup>, j'avais des moyennes de 12, 15, 16 et 17. C'est à partir du niveau secondaire que la situation financière de mon papa a commencé à peser; il n'achetait plus tous les livres. Il achetait les livres de base: en anglais, en mathématiques et en français. Mon papa nous disait toujours: «Moi, je suis pauvre, je suis orphelin. Vous n'avez pas d'oncles. Vous êtes d'une famille pauvre, vous ne pouvez pas compter sur moi, il faut le comprendre. Vous ne

pouvez bénéficier que de votre éducation et de l'école». En d'autres termes: l'école est la seule chose qui pourrait nous aider dans le futur. On n'a que l'école à faire. Si on ne va pas à l'école, il ne voit pas ce qu'on fera. Il arrivait des moments où il était obligé de s'endetter pour payer les frais de scolarité et les livres. On voyait les efforts qu'il fournissait et les travaux champêtres qu'il faisait parallèlement. Ces paroles m'ont affecté particulièrement à partir de la classe de 3<sup>e</sup>: je travaillais mal, j'ai redoublé la classe de 3<sup>e</sup>. Je pensais toujours à ces paroles. En classe de Première, je suis tombée enceinte. On m'a menacée, j'ai voulu abandonner. Je faisais la classe de Première avec ma petite sœur. Il ne fallait pas qu'elle me laisse et j'avais deux petites sœurs qui progressaient. Si, moi, j'arrête mes études en classe de Première, je serai la seule. Les aînés, qu'est-ce qu'ils allaient penser? Je n'avais pas d'intérêt. Il fallait au moins avoir le Baccalauréat. Avec le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), vous ne pouvez rien faire, sans le Probatoire. Il fallait que je progresse. Les paroles de mon papa me faisaient persévérer. J'ai toujours voulu mettre en exergue cette partie de ma vie effectivement pour dire les préjugés. Moi-même j'en avais peur, j'étais vraiment inquiète. Ma grossesse n'était pas une grande joie pour mon papa. Mon papa n'a pas admis, il a manifesté franchement son mécontentement. Il m'a supprimé l'argent de poche, j'étais stressée. Le papa était un peu sévère, il grondait beaucoup. La maman avec sept filles et un seul garçon, quand elle réagit, le papa voit qu'elle supporte, il lui disait: «Tu supportes toujours tes filles». Elle prenait le temps, mais pas en présence du papa. Elle disait: «Non, il faut rester tranquille. Comment tu te sens? Es-tu fatiguée? As-tu mangé? Ne te couche pas au sol. Il faut prendre tel médicament.» Je sentais la mère. Il y avait des confrontations et mes sœurs ne pouvaient pas prendre de position, elles écoutaient. Malgré cela, je voulais vivre cette expérience. On ne savait pas que j'étais enceinte à l'école, je n'avais pas un gros ventre, je n'étais pas renvoyée de l'école. Certains camarades le savaient. J'ai continué l'école, je faisais tous les cours, je faisais le sport. J'ai composé le Probatoire le 14 et j'ai accouché le 20 du même mois et j'ai eu mon Probatoire. Quand j'ai accouché, je me disais peut-être que mon papa avait raison, je suis face à ma fille maintenant. J'ai voulu arrêter parce que le papa n'était pas content. Je ne voulais pas donner la charge à la maman. Je voulais prendre le bébé. Ma maman a dit: «Non je suis à la maison. Il faut continuer les études». L'année suivante, j'ai eu le Baccalauréat. Mon papa a compris aussi que la grossesse n'était pas un frein. J'ai compris que ce n'était pas un drame être fille-mère. Au contraire, c'est normal que les parents se fâchent. Je ne leur reproche pas d'être mécontents. La grossesse vraiment est un frein. Oui, je le pense. Mais, ils doivent prendre le temps d'entretenir l'enfant pour qu'il sache que ce n'est pas la fin et ce n'est pas où

la vie s'arrête. Le père de mon enfant a contribué favorablement à mes études. Je ne suis pas sûre qu'il ait un niveau Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Mais il a compris que mes études passaient avant tout. Quand j'ai conçu, je voulais arrêter l'école. Il a dit non, tu es fatiguée, tu peux marcher. Si tu ne peux marcher, tu prends l'argent du taxi. Tu as le cahier et tu as le Bic. Si mon Bic finit, il me trouvera le Bic. Pour lui, il fallait que je fasse l'école. Ma conviction d'être une femme intellectuelle, les moyens me faisaient la mettre en doute. Mais j'ai compris, avec l'aide des aînés, que je peux continuer et comme mon grand frère me dit: «Tu peux arriver à tes ambitions. Ne te dis pas qu'il n'y a pas les moyens. Tu peux arriver où tu veux. Je t'aiderai». À l'heure actuelle, les compétences intellectuelles sont franchement requises sur le marché de l'emploi. Il faut faire l'école! Plusieurs étudiants ont le Baccalauréat. Si tu t'arrêtes au niveau du peut-être tu peux trouver un emploi, mais ce ne sera pas aisé. Il faut percer plus loin. Pour moi l'école, c'est le tour de l'individu, c'est le parcours que doit suivre tout être humain, il faut d'abord aller à l'école jusqu'où tes moyens intellectuels te permettent. Il faut y aller pour se former, assurer son avenir, assurer sa famille et remplir son curriculum vitae. Dans la famille, ceux qui arrêtent ont le Baccalauréat, leur argument m'a permis de continuer avec insistance dans cet engouement. La dernière est en classe de Terminale. Elle prépare le Baccalauréat. Je ne vois pas ce que je peux faire si ce ne sont pas des études. L'éducation des parents peut jouer ou influencer. Je me rappelle, ma maman n'a pas complété son école primaire. Mais, si j'étais performante à l'école primaire, c'est parce que ma maman était là. Elle n'a pas une bonne vision. Elle ne peut pas lire facilement les petites écritures. Mais durant mon parcours scolaire primaire, quand ma maman m'expliquait un problème, ce n'était jamais le contraire à l'école. Tu vas lire le problème progressivement. Elle va répondre et te donner des solutions. À ce niveau primaire, c'était un apport considérable. Je me dis, si c'était possible jusqu'à la classe de Terminale, ce serait un avantage non négligeable. L'instruction des parents jusqu'à un certain niveau peut avantager l'éducation des enfants. Dans une autre mesure, les finances, il faut avoir des documents, des livres adéquats, inscrire l'enfant dans des cours de répétition en la matière où il ne tient pas. Moi, j'ai bénéficié des cours de répétition, un cousin était professeur dans un collège privé et j'avais accès à ses cours. Une de mes grandes sœurs en a bénéficié de la classe de 3<sup>e</sup> à la classe de Première. Les dernières bénéficient, puisque nos grands frères s'en occupent. Moi, à présent, je suis sûre que mon enfant recevra une bonne éducation. Je sais les difficultés endurées pour arriver ici. Je ferai tout pour éviter que cela n'influe sur l'éducation de mon enfant dans le futur. Il faut avoir les points positifs et les points négatifs, tout le monde n'a pas la même

capacité d'observation ou d'analyse. Il y a des enfants fragiles ou mûrs. Chaque personne a son tempérament, il y a des enfants qui, devant les difficultés, tout s'arrête! Je ne suis pas de cette ville et je n'ai pas la famille ici. Il n'y a pas de difficultés. C'est mon grand frère qui porte assistance. Je cours des difficultés parce que nous sommes nombreux. Mais l'essentiel est fait. L'institution scolaire a eu un impact, il y avait des bourses. Je me rappelle mon parcours primaire, j'avais des cahiers et des livres de la classe supérieure parce que j'étais toujours parmi les cinq premières. Ce qui allégeait une charge pendant quatre ans. Au Lycée, j'étais une athlète, on nous récompensait lors des différentes compétitions et je remplissais certains besoins de ma vie. Une femme intellectuelle, pour s'affirmer, avoir des opinions quand même favorables, apporter un plus à la société, dans le cadre du travail, dans le cadre social et dans la vie sociale. Il faudrait que les enfants voient que leur maman était à l'Université. Mon papa se disputait avec mes sœurs; elles lui ont dit: «Chaque jour, tu nous traites de bêtes. Es-tu arrivé où nous sommes?» Il y a cette tentation de pouvoir, ne pas être obligé d'aller loin. Il faut être un modèle pour l'enfant. L'enfant veut arriver où papa ou maman était, pour s'affirmer. Mon grand frère était brave à travers ses études, c'était un modèle. Il disait toujours: «Il faut apprendre». En tant qu'aîné, il avait donné le coup d'envoi. Nous sommes une famille pauvre, il fallait réussir notre éducation et montrer que malgré tout, on peut surmonter des étapes ou être intelligent. Des huit enfants, tous auront le Baccalauréat. C'est réconfortant!

#### **4. Sheirley (*battante*)**

Sheirley a 22 ans et dit: ma famille habitait en région urbaine, au quartier Kondengui à Yaoundé. C'est une famille polygamique: mon papa a eu deux femmes, ma maman et ma belle-mère. Nous sommes 15 enfants à mon papa. Mon papa travaillait seul. Il était policier, avec le niveau du Brevet d'étudess de premier cycle (BEPC). Il est à la retraite. Mon papa n'a pas eu des grands postes dans la vie. Mais, il a su gérer sa vie. Maman était à la maison, mon papa ne voulait pas qu'elle travaille. Vous savez, les femmes respectent leur mari, tout ce que mon père voulait, c'est ce que ma maman voulait. Je m'entendais plus avec mon papa qu'avec ma maman. Mes parents étaient sévères. Mon papa aimait qu'on fasse l'école. Tout le monde devait faire l'école. Tous mes grands frères et toutes mes grandes sœurs font des études et des grandes études. Tous ne travaillent pas. Il n'accordait aucune priorité au sexe. Les garçons et les filles avaient les mêmes chances. Dans ma famille, l'école est une priorité pour tout le monde. Si tu ne veux pas faire l'école, tu es responsable de ton choix, le parent a accompli son

devoir, c'est à toi de faire l'école pour t'en sortir dans l'avenir. Tout le monde est passé dans les internats. Mon papa mettait les garçons et les filles dans les internats. Les internats sont éloignés de la ville, c'est dans la campagne, en milieu rural. Dans ma famille, on fait l'école primaire avec papa et après le Cours moyen II (CMII) et l'obtention du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE), on va à l'internat. Je n'ai pas connu l'école maternelle. Mon papa m'a mis à la SIL. Moi, je suis partie à l'école primaire, j'étais intelligente et discrète, mes parents étaient encouragés à m'envoyer plus loin. J'aime l'école, c'est important pour les filles. Je suis allée au Secondaire au Collège Stoll de la ville d'Akono. J'ai fait de la classe de 6<sup>e</sup> à la classe de 3<sup>e</sup>. À l'internat, quand arrivait l'heure d'étude, j'étais devant la télévision. Ma passion, c'était regarder la télévision. Ce qui faisait que je redoublais certaines classes d'examens. En classe de 3<sup>e</sup>, j'ai échoué mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC) au Collège Stoll d'Akono. À l'époque, le Collège Stoll n'avait pas de 2<sup>e</sup> cycle du secondaire en Terminale. J'ai quitté le Collège Stoll d'Akono pour aller redoubler la classe de 3<sup>e</sup> au Collège Teerenstra de Bertoua, un collège privé. Certaines de mes grandes sœurs et mes grands frères ont fait ce collège. En classe de 3<sup>e</sup>, je ne comprenais pas la technologie. Je savais que je ne pouvais pas m'en sortir. J'avais étudié les autres matières. J'ai échoué, et la 2<sup>e</sup> année, je m'étais bien préparée, j'ai plus étudié la technologie et j'ai eu mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC) et papa a demandé que je continue en classe de Seconde. J'étais forte en anglais de la classe de 6<sup>e</sup> en classe de Seconde. Dès que j'ai changé d'établissement, je n'avais plus la même capacité en anglais. Quand j'étais en classe de Seconde, j'ai eu des problèmes avec une religieuse qui nous gardait. Elle avait créé une histoire par jalousie. Nous sommes devenues des ennemies. Je n'étudiais plus en groupe, je ne dormais plus à l'internat, je ne mangeais plus au réfectoire. Heureusement, mon papa me laissait toujours de l'argent de poche. Elle a failli me renvoyer du collège. Heureusement, j'étais disciplinée, le problème s'est arrangé. C'est un des facteurs qui m'a fait quitter le Collège Teerenstra de Bertoua, pour le Collège Sacré-Cœur de Makak en classe de Première. Papa choisissait les collèges qui avaient une grande réputation pour que chacun ait une grande instruction. Les collèges privés missionnaires étaient réputés. Il y a peu d'échecs et une grande concentration aux études. L'élève a beaucoup de possibilité de réussir. J'avais des visites de papa, de maman et de ma grande sœur à l'internat. J'ai fait la classe de Première. J'ai eu mon Probatoire. J'ai fait la classe de Terminale, j'ai échoué au Baccalauréat. J'ai redoublé la classe de Terminale à cause de l'anglais et de la philosophie - je ne comprenais pas ces matières - et de l'incompétence des professeurs. Un professeur qui arrive, il n'explique pas, il raconte sa vie. Les devoirs qu'il donnait quand on ne

comprenait pas on dit: «Monsieur on ne comprend pas». Il répondait: «Vous comprendrez l'année prochaine assis sur le même banc». C'était décourageant. J'ai quitté le Collège Sacré-Cœur. A l'internat, ma vie était règlementée, on vivait comme des robots. Tu te lèves le matin à une heure fixe, une heure pour les tâches, une heure pour étudier, une heure pour manger, une heure pour aller à l'école. Tout était organisé à l'internat, ce qui m'a aidé dans les études, car je n'étais pas concentrée. Il fallait que je sois dans un cadre approprié, où j'ai les possibilités de réussir. Papa a dû être fâché de mon échec. Il se sentait incapable de continuer à nous pousser dans les études. Il a demandé à un de mes grands frères consanguins de financer mes frais de scolarité. Pendant les vacances, j'ai pris les renseignements; l'Institut Samba avait une renommée. Je suis venue à l'Institut Samba à Yaoundé pour redoubler la classe de Terminale. J'étais obligée de demander de l'aide à mon grand frère et à mon oncle maternel, le petit frère de maman. Je suis tombée amoureuse et enceinte. J'ai dit à mon père pendant les congés de Noël. Il était content, il m'a posé une question: «Qu'est-ce que tu fais de tes études?». J'ai répondu que la grossesse ne me gêne pas. Au premier trimestre, je rapporte le bulletin, je suis parmi les cinq premières. Mon père me dit: «Tu travailles bien, si la grossesse te gêne, moi je ne sais pas ce que je vais te dire». J'apportais trois bulletins parmi les cinq premières de la classe, j'ai accouché d'un garçon. Les professeurs étaient bien et j'ai eu mon Baccalauréat sans trop d'effort. Mon papa n'a pas été découragé. J'étais mûre pour continuer mes études. J'avais présenté le Concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC) après mon succès au Baccalauréat. Je n'ai pas eu le Concours de ESSTIC. Je suis partie à l'Université de Yaoundé I, j'ai fait une année, je passais en 2<sup>e</sup> année. Pendant les vacances, j'ai représenté le concours de l'ESSTIC et je l'ai eu avec succès. Mon oncle est Administrateur provisoire à la Société nationale des eaux du Cameroun (SNEC). Ma belle-tante travaille à l'Aéronautique civile. Elle a étudié les relations publiques à ESSTIC. C'est auprès d'elle que j'entendais parler des relations publiques et de la publicité. Elle est ma référence. C'est à travers elle que j'ai vu que l'école était si bien. Je n'avais aucune idée des relations publiques. Mais j'étais attirée, j'avais une seule envie, entrer à ESSTIC. Quand j'ai eu ce concours, j'étais très fière, toute la famille était fière et mon papa aussi. Mon papa a payé toute la pension à ESSTIC. C'est nécessaire que je réussisse dans la vie. C'est important, il faut que je sois dépendante de moi-même. Mes parents sont vieux, il faut que je m'occupe d'eux, ils se sont occupés de moi, ils ont beaucoup fait pour moi. C'est un devoir de morale. Les internats coûtent cher. Imaginez-vous! J'ai fait de la classe de 6<sup>e</sup> en classe de Terminale dans les internats. Je n'avais jamais été



mise dehors pour frais non payés par mon papa. J'étais bien. J'avais des visites. Il faut à tout prix que je réussisse dans la vie. Je dois réussir! Je ne dois pas m'amuser. Je dois réussir! Il faut que j'aille le plus loin, jusqu'à Doctorat. C'était le souhait de mon père. Il faut que je le réalise. J'ai de la chance, un cycle de Diplôme d'étude approfondie (D.E.A.) est ouvert. Je ne compte pas m'arrêter en Licence. C'est devenu une passion, et il y a une rage en moi. La rage de réussir. En plus, je suis l'avant-dernière dans une famille polygamique. Je dois moi aussi faire des études. Je veux être indépendante. Préparer la venue de mes enfants. C'est devenu difficile au Cameroun. Si un parent ne travaille pas, les enfants sont abandonnés. En ville, il y a des enfants qui vendent des bonbons. Je ne veux pas que cela arrive à mes enfants. Je vais préparer l'avenir de mes enfants, aider mes parents, les remercier du bien fait à travers mes études. Dans ma famille, mes sœurs ont chacune quatre enfants, c'est trop. J'ai grandi avec l'idée que les filles enceintes sont chassées de l'internat. Or, ce n'était pas le cas maintenant. J'étais une fille curieuse. Je demandais aux filles enceintes à l'école: Comment vous faites pour réussir? Est-ce que la grossesse n'empêche pas d'étudier? Elles disent: «Non, on est plus intelligente». Je n'en croyais pas. J'ai mis dans ma tête que l'enfant ne peut pas gêner dans les études. Il suffit de vouloir un enfant, lorsqu'il arrive, s'en charger sans problème. J'ai dit, avant d'être en classe de Terminale, faut que je fasse un enfant. Je sais que mon enfant a deux ans. Je ne me gêne plus. Je suis fiancée, mon fiancé a une Maîtrise en droit privé. Mais, je ne veux pas son aide financière. Il s'occupait de mes fournitures scolaires. Le soir, je suis fatiguée, il explique et m'aide à faire mes devoirs de classe quand je ne comprends pas. Quand un garçon ou une fille a fait des études, vous avez l'esprit ouvert à l'entraide vous deux. Je peux dire, on peut être enceinte et faire ses études. Dans ma promotion à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), il y a des filles enceintes qui étudient très bien. Mon père m'a toujours donné ce conseil: «L'école est tellement bien. Le premier mari de la femme sur terre, ce sont ses études, son école». Il voulait dire qu'avant de penser à se marier, il faut d'abord penser à faire ses études. Premièrement, tu ne seras pas dépendante de ton mari. Tu n'attendras pas tous les mois qu'il apporte de l'argent; s'il vous plaît, je veux acheter une robe, etc. Si tu travailles, tu seras indépendante. C'est lui qui sera obligé de t'en donner pour contribuer aux achats de la maison, car, il sait que tu n'en manques pas. La deuxième personne qui a contribué dès mon arrivée à l'Université, c'est mon oncle. Il me parlait beaucoup de l'école. Il était fâché quand j'avais accouché. Il ne voulait pas que je mette ma tête dans les histoires de maternité. Il fallait que j'étudie. À présent, il me dit: «Ton mari, tu l'auras. Un homme qui n'est pas instruit,

n'épousera pas une femme instruite. Si tu veux réussir dans la vie, fais bien tes études. Dieu te donnera un bon mari approprié à toi». Mon fiancé est instruit et je ne peux pas accepter vivre avec un homme qui n'est pas instruit. Il ne peut pas m'aider. Il ne peut me servir à rien. Selon moi, il faut côtoyer des personnes instruites quand on fait des études. Il y a des personnes qui ont fait des études; quand vous sortez, elles t'apprennent des manières de vivre dans la société qui font honneur. L'instruction compte beaucoup. À ESSTIC, on nous enseigne les notions de savoir-vivre. Il faut avoir des personnes qui t'aiment dans la vie. Si mes parents ne m'aimaient pas, ils ne m'enverraient pas dans des internats. Je ne devrais pas jouir de ces privilèges. Malgré les problèmes avec certaines personnes, je dois continuer ma vie. Je dois réussir pour faire plaisir à mes parents. Je voudrais faire l'honneur et la fierté de mes parents. Pour moi, les études sont d'une importance capitale, pour ma propre fierté à moi. On ne peut pas se passer des études: pour moi, c'est une porte, une ouverture à la vie future. C'est à travers ses études qu'on détermine qui on sera tôt ou tard! Il faut un certain niveau pour qu'après tes études, tu te situes dans la société, car c'est devenu difficile.

### **5. Maéva (*battante*)**

Maéva ne sait pas où sont ses parents; environ 27 ans. Ma mère m'a abandonné à moi-même à l'âge de 4 ans. Mais, elle vit toujours je ne sais pas où. Je ne connais pas sa famille. J'ai su en classe de Terminale qu'elle avait abandonné aussi mes frères. Nous étions trois enfants, je suis la dernière née et la seule fille à notre mère. On m'a amenée à Bamenda. J'ai été élevée dans une famille adoptive. Je vivais avec ma mère adoptive à Bamenda. Il semble que ma mère vivait avec un homme, je pense que c'était notre père. Ma mère adoptive dit que ma mère était une jeune fille en classe de 3<sup>e</sup>. On est parti faire des recherches chez les dernières personnes chez qui j'ai vécu dans mon village. Je suis la seule qui a fréquenté l'école jusqu'à ce niveau. On a dit qu'un de mes frères est à Kribi et l'autre est épileptique. Ils savent qu'ils ont une petite sœur. J'étais inconsciente quand j'étais petite. Mais, quand tu grandis, tu commences à comprendre certaines différences. En 1981, j'ai commencé à l'école primaire, j'avais 5 ans. Pour les fournitures scolaires, je n'ai pas eu de problèmes. Ma mère adoptive achetait jusqu'en classe de 3<sup>e</sup>. En effet, j'avais des problèmes à la maison avec ma maman adoptive, j'étais la seule fille, elle avait cinq garçons. Pour l'école, elle ne faisait pas de différence. Mais en classe de 3<sup>e</sup>, elle a eu des problèmes avec son mari, mon père adoptif qui est parti de la maison. On n'était plus ensemble. C'était dur, j'avais tellement de problèmes avec ma maman adoptive, j'avais trop de travaux domestiques, je devais préparer les repas, j'ai

commencé à préparer les repas à l'école primaire à l'âge de 9 ans. C'est moi qui faisais tout à la maison: je lave le sol, je lave les habits et je repasse, je fais la vaisselle. Tous les enfants que ma mère adoptive a eu, je peux dire que c'est moi qui les berçais et gardais jusqu'en classe de 5<sup>e</sup>. Les enfants m'aimaient trop. Son dernier garçon a 24 ans maintenant. De temps en temps pour paraître devant les amis, je lavais les habits avec elle. Mais la plupart du temps c'est moi qui faisais tout. Au niveau de l'école primaire, je n'étais pas perturbée. Il fallait seulement que je n'arrive pas en retard à l'école. J'ai fait le parcours de l'école primaire sans problème. C'est au niveau du Secondaire, que les travaux domestiques ont commencé à avoir des effets sur mon école. Ma maman adoptive me frappait, elle me donnait des coups de poing. Je passais le temps à penser, ce qui m'a perturbée à l'école. Je n'apprenais pas mes leçons, rien n'allait plus à l'école. J'ai redoublé la classe de 3<sup>e</sup>. La sœur de ma maman adoptive est venue me prendre/chercher pour Yaoundé. Je suis venue à Yaoundé redoubler ma classe de 3<sup>e</sup> au Lycée. Je n'ai pas eu de problèmes à l'école. Les problèmes, c'était toujours les travaux domestiques. Je n'étais pas attentive à l'école. J'étais toujours dans les nuages. Malgré cela, j'ai pu faire l'équivalent du Brevet d'études de premier cycle (BEPC) dans le système éducatif anglophone. Aux huit épreuves, j'ai réussi six avec les bonnes notes. J'ai eu des problèmes avec ma tante adoptive à Yaoundé. Un oncle et sa femme m'ont pris de chez ma tante adoptive. Car, ils savaient qu'elle me dérangeait trop. L'oncle, c'est un ami de famille, j'étais avec eux. Je vivais bien chez eux. L'école était payée. Il y avait les travaux domestiques qui me gênaient, mais mon oncle adoptif était compréhensif. Sa compréhension compensait un peu les travaux domestiques que je faisais bien. À l'école, je passais de la classe de Première en classe de Terminale. Je passais en classe de Terminale, mais ma tante adoptive par jalousie, je ne sais pas trop, est venue chez mon oncle et j'ai été chassée de la maison. Je ne connaissais pas où je pouvais partir. La seule chose dans ma tête, c'était mon école. Moi, j'ai trop aimé l'école. L'idée que j'avais en tête c'est que les communautés anglophones de Yaoundé et les amis de l'école pouvaient m'aider à me trouver un emploi et un endroit où je peux aller habiter. Mais, c'était pendant les vacances. Cette 3<sup>e</sup> année a été difficile à Yaoundé. Je ne savais pas comment je pouvais faire pour continuer à aller à l'école cette année. J'ai trouvé des ressortissants de mon village qui ont accepté de payer ma pension en classe de Terminale. Dieu m'a aidé. J'ai fait une classe de Terminale, c'était tellement difficile pour moi. Vous savez, pour qu'un enfant puisse réussir à l'école ce n'est pas seulement l'argent, ou les fournitures scolaires. L'environnement compte. Je peux dire que mon parcours scolaire a été dur psychologiquement, ce n'était pas facile. J'ai eu des personnes sur le plan financier pour

faciliter l'école. Mais, je ne me sentais pas à l'aise, je n'avais pas des conditions pour apprendre, pour réussir. Je me suis battue et j'ai réussi. Je me demande humainement, comment j'ai fait pour avoir le Baccalauréat. Quand j'étais chez les ressortissants de mon village, ils ont tout payé, même l'argent de taxi pour aller à l'école. Après le Baccalauréat, les ressortissants de mon village m'ont amenée chez moi, j'avais 20 ans. J'avais coupé les liens avec ma mère adoptive d'origine. Je sais que ma grand-mère avait besoin de moi, elle ne pouvait pas m'aider. Ma grand-mère n'avait pas les moyens. J'avais réussi et maintenant, il n'y avait personne pour m'envoyer à l'école encore. J'étais arrivée avec le Baccalauréat dans la poche en 1995. Je ne savais pas quoi en faire. Je suis allée à la Mission catholique, j'ai rencontré le curé et je lui ai expliqué mon problème. J'allais lui demander de l'aide pour retrouver ma mère adoptive. Je ne voulais plus la revoir, mais je n'avais plus le choix. J'étais obligée d'aller la voir. Le père m'a conseillé, il me voit comme une charge, puisque je ne fais rien. Il faut chercher quelque chose à faire, et je reviendrai chez moi. Le prêtre m'a dit que je vais être recrutée à l'école catholique être payée par l'Association des parents d'élèves. J'ai accepté. À partir de 1995, j'ai enseigné pendant trois ans. Mais au village, je n'étais pas à ma place. Il n'y avait pas d'ouvertures où je pouvais évoluer. Comme on n'est jamais trop vieux, je pensais que j'avais du talent. Comme j'aime l'école, j'ai réfléchi et en 1998, moi j'ai décidé de ne plus rester dans mon village. J'ai quitté le village et je suis arrivée à Yaoundé chez la tante d'une copine d'Université. Chez la tante de ma copine, j'ai rencontré la mère d'une copine qui m'affectionnait depuis la classe de Terminale. Elle m'a invitée à venir chez elle. J'ai habité chez elle pendant le troisième trimestre. On cherchait ce que je pouvais faire. Nous avons trouvé un père de famille avec enfants dont la femme avait quitté le domicile. Il avait besoin de quelqu'un pour prendre soin de ses enfants. Il est devenu mon tuteur, je restais avec les enfants, je m'occupais d'eux, je leur donnais des soins et je vivais à la maison pendant cinq ans. Mais moi, quel était mon avenir? Je pensais à ce que je pouvais faire. J'ai essayé des choses. Il y a des gens qui m'ont aidé. J'ai pris des cours d'informatique pour chercher du travail. C'était dur et j'étais toujours à la maison. J'ai décidé de présenter le Concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). J'ai réussi. Ma mère adoptive était une femme sévère même avec ses propres enfants. Mais tu sais, elle ne me punissait pas de la même manière que ses propres enfants. Je constatais qu'elle n'achetait pas les mêmes choses à la maison à moi et aux autres. J'étais une fille, j'avais besoin des serviettes hygiéniques. Elle se foutait. Toutes ces choses m'influençaient à l'école. Avec les amies, il y a une différence. Je passais mon temps à

réfléchir et à porter un regard envieux sur mes amies. Ce n'était pas les habillements, je pensais dans ma tête que mes amies sont contentes, qu'elles se sentent à l'aise, elles n'étaient pas maltraitées par leurs parents. Moi, j'ai redoublé la classe de 3<sup>e</sup> à cause de ces problèmes. À Yaoundé, avec ma tante adoptive, c'était pire. J'ai eu des blessures à la tête qu'elle m'a laissée par méchanceté. La première fois qu'elle m'a blessée à la tête, j'avais mangé la nourriture. La deuxième fois, le couvercle de la théière était tombé, pour elle, j'avais cassé. Elle a ramassé la théière et elle a frappé sur ma tête. Nous sommes parties à l'hôpital, les gens en ont parlé. Je ne sais pas comment j'ai réussi en classe de 3<sup>e</sup> puisque ces choses m'ont fait mal et m'ont affectée. Le soir, je rentre de l'école, je n'arrive pas à apprendre, je n'apprenais pas, je passe mon temps à pleurer. J'ai vécu avec dans des familles où il y avait tout et de l'argent. Mais, moi, je n'avais pas la joie dans ma vie. Ce n'est pas l'argent qui fait le bonheur. J'étais intelligente et ma mère adoptive était impressionnée et encouragée à payer l'école. Il y avait beaucoup d'élèves, nous étions 70 élèves en classe au Primaire. Je réussissais bien à l'école. Mais au Lycée, mes performances ont commencé à baisser. J'étais une élève moyenne. Moi, je me rappelle, j'ai réussi parce que j'aimais l'histoire et la littérature et que ces matières m'ont poussée. Mon rêve, c'était de fréquenter jusqu'au dernier niveau. Mais, moi, j'aime trop l'école, je ne sais pas si vous comprenez. Moi, j'avais mes rêves, pour moi, l'école, c'était un moyen de faire aboutir ces rêves. Je savais que je pouvais aboutir seulement si moi je fréquentais à un certain niveau. Moi je voulais être avocate, ou faire les Relations internationales. C'était seulement avec un certain niveau d'études que je pouvais faire ces carrières. Après la classe de Terminale, j'ai constaté que je ne pouvais plus continuer; j'ai enseigné, je suis restée à la maison c'était tellement pénible. Quand j'y pense, c'est comme un échec pour moi. L'école, c'est la connaissance et moi j'aime la connaissance. C'est aussi un moyen d'arriver à mes rêves. C'est un profond désir en moi de connaître ce qui se passe autour de moi et dans le monde. Il y a des choses qui sont innées en moi. Quand je cause avec des amis, je vois les choses que j'aurais pu faire à cause de cette souffrance, j'aurais pu abandonner l'école. Même à l'époque où je n'avais personne, je pouvais sortir avec un homme pour qu'il m'aide. Ces idées m'ont traversé la tête. J'ai pensé au mariage. Mais, pour moi, je ne veux pas le mariage. Nos idées de mariage, il ne voyait pas les choses comme moi. En classe de Terminale, quand j'ai eu des problèmes, les ressortissants de mon village qui m'ont aidée voulaient me marier. Il était plus âgé et je ne peux pas accepter. Ils ont vu que je souffrais et l'homme avait l'argent, ils ont voulu m'influencer. On sait qu'avec la société d'aujourd'hui, l'école ne peut pas être une garantie pour atteindre ces rêves. L'école, c'est la connaissance et,

pour moi, c'est tellement important. Je pense mieux réussir dans ce monde seulement avec les connaissances. On ne peut pas se permettre d'être ignorant sur certaines choses à notre époque. Je peux dire ma persévérance, c'est aussi que les gens avec qui j'ai vécu m'ont aidée financièrement, c'était important. Cet amour de connaître m'a poussé, m'a fait persévérer. Si je n'oubliais pas les difficultés, je ne sais pas si je pourrais être où je suis. Si on n'oublie pas, on ne peut pas réussir. Ces souffrances poussent et vouloir réussir pousse aussi. L'école, je pense que c'est une sorte de référence pour mieux réussir mon avenir, je dois me référer à ce passé pour avoir la force de me pousser. Parfois je vois l'avenir sans issue. Mais, je regarde le passé que j'ai pu réussir, je ne me décourage pas. Quelque chose me pousse à aller en avant. Quand je regarde, je pense que je ne recule pas. Je remercie, car, j'ai une autre vision du monde, je pense que je suis plus humaine par cette trajectoire. Je compatis, j'essaie de comprendre les gens. C'est une richesse sur laquelle est basée ma vie. J'ai appris dans ces conditions. Pour moi, il y aura toujours quelque chose à faire qui pousse à aider les autres. J'aimerais quelque chose qui pourrait me permettre de vivre bien et d'aider aussi. Mon rêve c'est d'aider, il y a beaucoup de gens autour de moi. Je suis catholique, ce qui m'a aidé et ma foi en Dieu. La persévérance c'est la capacité de supporter et de surmonter certaines difficultés parfois même sans se plaindre. Il y a des choses qu'on ne peut pas expliquer, on doit supporter et accepter le destin. Ce n'est pas se croiser les bras. On peut lutter contre certaines choses. Je suis avec mon tuteur et il finance mes études. J'ai mes principes et ma religion qui m'influence. Je suis contre les relations sexuelles avant le mariage. J'étudie pour moi. Avec cette école, je me lève le matin, j'ai un objectif à atteindre. Je me classe parmi les pauvres. J'ai commencé ma scolarisation en milieu urbain. Mais, ce qu'on trouve en ville, ce n'est pas la même chose qu'on peut trouver au village.

### **6. Makapto (*battante*)**

Je suis Makapto. Mes sœurs ont commencé l'école maternelle à l'âge de 2 ans. Ma grand-mère avait le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), elle avait perdu son mari. Ma mère est l'aînée et elle s'est occupée de la scolarisation de ses petits frères et sœurs. Elle est professeur d'éducation physique et sportive. Elle a gravi les échelons. Elle a fait des efforts, elle devait se battre pour gagner de l'argent et s'occuper de ses cadets. C'est avec cet esprit d'indépendance qu'elle nous a élevés et nous a poussés à aller à l'école tôt. Elle n'a jamais permis qu'on puisse penser qu'il y avait une autre possibilité que les études. Je commence l'école à l'âge de 2 ans à l'école maternelle en milieu urbain auprès de mes parents. J'arrive au niveau primaire, les

maîtresses trouvent que je suis jeune. J'ai redoublé la SIL, je suis allée du Cours préparatoire (CPI) spécial au Cours moyen II (CMII). Quand je préparais mon concours d'entrée en classe de 6<sup>e</sup>, mes grandes sœurs étaient en classe de 3<sup>e</sup>, nous avions le même répétiteur qui était un de nos oncles; il était sévère. Au niveau secondaire, de la classe de 6<sup>e</sup> en classe de 4<sup>e</sup>, on apprend de nouvelles choses, j'ai eu une très mauvaise note au premier trimestre de la classe de 4<sup>e</sup>. Je me suis ressaisie pour passer en classe de 3<sup>e</sup>. C'est en classe de 3<sup>e</sup> que j'ai des difficultés. Je redouble la classe de 3<sup>e</sup> et mon examen de Brevet d'études de premier cycle (BEPC) une deuxième fois. Les matières à grands coefficients telles que les mathématiques coefficients 4 et la technologie coefficient 2 sont celles où je ne m'en sortais pas. J'étais meilleure en langues française et anglaise. J'ai eu un répétiteur en mathématiques et en technologie. Moi, je n'ai pas aimé les répétiteurs, j'ai trouvé nécessaire en classe de 3<sup>e</sup>. Je veux dire qu'un échec, c'est toute une école, c'est pour apprendre quelque chose de nouveau. Acquérir de la maturité. J'ai redoublé et je me suis rendu compte de mes lacunes. J'ai fait attention dans ma préparation, il fallait avoir un rythme soutenu dans mes études. Je ne pouvais pas vivre ma vie de tous les jours comme si je n'étais pas dans une classe d'examen. Il fallait que je fasse des efforts en mathématiques et en technologie. En classe de Première, je réussis le Probatoire facilement et une seule fois. Dans ma famille, il y a des personnes qui ont fait le probatoire quatre fois. En classe de Terminale, mon attention a baissé, j'avais de bonnes notes en classe. Au Baccalauréat, je me suis plantée en dissertation philosophique. Je redouble la classe dans le même lycée. C'était difficile de se faire rattraper, d'être dans la même classe avec les cadets de Première. On est nulle, on n'est pas intelligente, c'est un coup de fouet à l'amour-propre. Je me dis: "écoute ton échec, prends tes responsabilités et fais mieux. Je refais deux fois le Baccalauréat et je connais du succès. Avoir son Baccalauréat c'est important, tu es au dessus de beaucoup de choses, tu es arrivée à quelque chose, tu as échappé à l'oisiveté, au banditisme, tu as échappé aux grossesses précoces, tu as échappé à l'esprit du traditionalisme de certains parents qui pensent que l'école ne mène à rien. Tu es capable de gagner ta vie. Pour moi, le Baccalauréat c'était la fin d'un calvaire, je n'aimais pas l'enseignement général. Avec un Baccalauréat, tu as prouvé que tu peux te débrouiller par toi-même, que tu as envie de faire quelque chose de ta vie, que tu es prête à gérer ta vie par toi-même, que tu es adulte. Ma persévérance est au fait que j'avais peur, je voulais être considérée. Mes sœurs ont eu le Baccalauréat, elles sont allées plus loin. Si moi je n'avais pas le Baccalauréat, j'aurais l'air de quoi. C'est le regard des autres membres de ma famille qui m'a poussée. Je vais à l'Université, je m'inscris en Faculté de droit et je présente le Concours de

l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Je suis en 1<sup>e</sup> année Relations publiques. Ma mère nous enseigne que pour qu'une femme soit indépendante, il faut qu'elle ait un bagage intellectuel qui s'accompagne de diplômes. Elle ne veut, pas que nous soyons, des femmes qui demandent, de l'argent à un mari. Elle voudrait qu'on puisse se battre par nous-mêmes. Elle insiste sur le fait qu'on essaie d'atteindre la fin des études pour se marier ou pour avoir un enfant. Si je n'avais pas eu cette éducation, je tomberais dans des pièges comme mes camarades. Se laisser entraîner dans une histoire amoureuse et se dire que la vie s'arrête, se retrouver enceinte et les difficultés commencent. Élever un enfant et suivre l'école c'est difficile. Moi j'ai eu la chance, grâce à l'éducation de ma mère j'ai pu éviter. Cette éducation m'a poussée, sinon je me serais arrêtée en chemin, l'envie d'arrêter m'est venue en classe de Première. Je me suis rendu compte de l'importance de mes études pour moi tard. Les études, c'était pour mes parents. Moi, je suis intéressée aux arts, la chanson, etc. Je faisais l'école pour qu'on me fiche la paix, qu'on me laisse chanter. J'ai trouvé à ESSTIC une filière qui m'intéresse. L'école, c'est pour moi, je veux devenir quelqu'un, avoir de l'argent, avoir une maison, peut-être fonder une famille, m'occuper de mes enfants avec cet argent. Je réalise que l'école est capitale, plus pour les femmes, pour la reconnaissance, le sérieux et le respect. J'ai trois ans à faire pour avoir mon petit diplôme et chercher un boulot. Si je n'avais pas ce circuit, ce serait encore plus difficile. C'est important d'avoir un bagage intellectuel pour que les portes s'ouvrent. L'école ouvre les portes pour l'emploi, pour gagner sa vie, pour voyager, pour faire des nouvelles rencontres. Moi j'attends de l'école d'avoir un bon boulot et un bon salaire. Si je trouve un poste de relationniste et que je suis payée au 500.000 CFA, je ne me plaindrai pas. Pour moi, c'est pour gagner de l'argent. Si tu as quelqu'un qui peut t'aider à aller quelque part et tu t'exprimes mal, tu ne parles pas à bien français, il ne te prendra au sérieux, tu perdras la chance d'aller où tu voulais. Les gens s'arrêtent au superflu. Il y a des gens qui ne savent pas s'exprimer et on pense qu'ils sont impolis, alors qu'ils n'ont pas de vocabulaire. Mon père est un peu moins strict, il ne pense pas que l'école c'est la seule voie de la réussite. S'il avait eu un fils, il l'aurait encouragé à jouer au football. J'aimais à l'école d'être la meilleure en anglais et en français. J'avais moins d'effort à fournir et j'avais de meilleures notes, c'était mon lot de consolation. Chaque fois que j'échoue, il y a un truc nouveau qui se passe dans ma vie! Oui j'ai eu des petits amis. Je crois que maintenant que j'ai une relation sérieuse, qui promet, je suis avec quelqu'un avec qui j'ai envie d'aller loin. Le plus longtemps possible, genre se marier avoir des enfants. Je veux dire c'est motivant. Je me dis, il faut que je me batte, que je finisse l'école



et que je trouve un boulot. Si je dois me marier ou m'installer, il faudrait qu'on ait tous les deux assez de moyens. C'est motivant! Je suis capable de me débrouiller grâce à l'école. Moi, je vais me marier, et mes études, ce sera ma liberté, mon indépendance, mon mot à dire, ma fierté.

### **7. Claudya (*battante*)**

À 27 ans, Claudya est étudiante. Mes parents sont de Sangmélina dans le Sud du Cameroun. Mon père est fonctionnaire, il travaillait à Yaoundé. Ma mère a eu son Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Elle donnait des cours dans des collèges privés. Je suis née à Yaoundé. Je suis la quatrième enfant. Mon père était affecté à Abong Bang dans l'Est du Cameroun. Mon papa a huit enfants. Il a eu sept filles et un garçon qui est le second dans la famille. La maman ne faisait que des filles. J'ai fait la Maternelle à Abong Bang, et c'est là où les problèmes commencent à la maison. Toute jeune, la famille de mon papa: sa mère, ses sœurs et certains amis essaient de nous faire comprendre que nous ne sommes que des filles et n'avons pas le droit d'être envoyées à l'école. Nous n'étions que des filles et allions virer tôt ou tard. Dès la naissance, on est condamnées, classifiées à ne pas être des personnes, on n'avait pas le droit d'exister. Sa famille le plaignait, qu'il n'avait pas d'enfant. Il ne devait pas attendre grand chose de nous les filles. Il ne fallait pas qu'il se gêne pour payer la scolarité, qu'il s'occupe de nous. Il fallait qu'il répudie ma mère et qu'il prenne une autre femme qui pourrait faire des garçons. Une nouvelle femme est venue s'installer à la maison à l'initiative de la famille de mon père. Maman était rentrée dans sa famille au village avec mes petites sœurs. Mes sœurs aînées et moi étions abandonnées. Mes aînées ont deux ans de plus que moi. La nouvelle femme ne pouvait pas bien s'occuper de nous, par rapport à l'école, il n'y avait pas de suivi. Elle vient avec l'idée de ne pas nous considérer comme ses enfants. Nous étions dans des petites classes, au niveau primaire. La nouvelle femme est tombée enceinte; malheureusement, elle a donné naissance à une autre fille. Après Abong Bang, on va à Yokadouma toujours à l'Est. Je fais l'école primaire. J'obtiens le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Je vais en classe de 6<sup>e</sup> à 11 ans. Nous déménageons dans l'Extrême-Nord à Maroua, je fais mon Lycée sans problème. Maman a eu à revenir à la maison, mais elle a fait moins d'un an. Elle était enceinte, elle est partie accoucher ma petite sœur et elle est revenue, la petite avait six mois. Nous quittons l'Extrême-Nord pour l'Ouest quand j'allais en classe de Première. Je me trouve intelligente, j'ai une faculté assez rapide de comprendre et de saisir, je ne fais pas de grands efforts pour comprendre mes leçons. Je n'avais pas d'autres

soucis. J'arrive à l'Ouest à Bafoussam et je suis confrontée aux débrayages et aux échecs. J'ai commencé à rencontrer des difficultés au niveau secondaire, en classe de Première. J'ai redoublé et triplé, et présenté trois fois l'examen probatoire. Je me suis retrouvée dans l'Ouest du Cameroun pendant les troubles socio-politiques avec les «villes mortes». Ce qui fait que pendant une année scolaire, on n'a pas eu cours. J'ai redoublé la classe. L'année suivante, je suis tombée malade au mois d'octobre et j'ai arrêté les classes. Automatiquement, je devais échouer. C'est la troisième année que j'ai eu le Probatoire. Je suis montée en classe de Terminale, Dieu merci, j'ai eu mon Baccalauréat à 21 ans. Je tenais vraiment à l'avoir, il fallait que je m'efforce, même si je trouve que c'était assez tard. Ce qui nous a motivés, et moi en particulier, c'est le fait que la famille ait cru que nous n'étions pas capables de faire quelque chose. Je prends mon cas, c'est la détermination. J'ai voulu prouver que j'étais capable de faire quelque chose à ceux qui pensaient qu'étant une fille je n'étais pas capable. C'est ce qui me motive jusqu'aujourd'hui. La motivation de ne jamais lâcher, de continuer les études, de prouver que nous étions des filles, mais que nous pouvions nous dépasser et faire des grandes choses aussi bien que les garçons. Dieu merci, mon père n'a pas écouté sa famille. Mon papa a compris qu'il n'aura pas d'autres enfants que les filles. Il était obligé de nous soutenir financièrement. On n'a pas rencontré d'embûches. Il s'est occupé de nous. Nous avons été instruites à l'école, nous avons fait des études et aujourd'hui il est fier de nous. Je vois qu'il n'y a pas eu de dommages. Mes sœurs ont réussi. La première est enseignante. Elle n'a pas eu sa Licence. À l'Université, elle était enceinte et décidé d'aller dans une école de formation des enseignants. La seconde a une Licence en droit. Elle est à l'École d'administration et de management (ÉNAM). Le garçon est élève commissaire, après une Maîtrise en droit privé, il termine sa formation. Mes deux sœurs cadettes sont à l'Université. Deux autres sont au Collège en classe de Seconde et en classe de Première. Je me suis inscrite à l'Université, en Faculté de droit. Je sortais de province. J'étais contente d'arriver en ville. J'allais avoir ma chambre sans les parents. Je commençais à regarder les garçons à l'Université, avec la nouvelle liberté acquise, j'ai redoublé ma 1<sup>ère</sup> année de Faculté de droit. Je suis montée en 2<sup>e</sup> année. Malheureusement, en 2<sup>e</sup> année, c'était des réformes brusques. C'était tout le temps des chamboulements. Je me suis découragée. J'avais de la peine à valider l'année académique. Le nouveau système d'évaluation m'a dérangée. J'ai fait trois ans en 2<sup>e</sup> année. Le temps passait, bientôt cinq ans à l'Université. J'étais assez âgée et la Faculté ne me souriait pas. Je n'avançais pas. J'avais fait le Concours de l'École d'administration et de management (ÉNAM) deux ou trois fois avec des échecs. L'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de

la communication de Yaoundé (ESSTIC), je trouvais bien et je me suis dit pourquoi pas? J'avais fait le Concours de l'ESSTIC en filière Journalisme, j'ai échoué. J'étais obligée de représenter la Concours en filière Relations publiques. Je me suis dit: dans les Relations publiques, j'allais pouvoir m'épanouir. J'aime communiquer, aller vers les autres et j'ai l'esprit actif/vif. Dieu merci, j'ai été retenue. Je suis entrée à l'école l'année passée. J'ai commencé l'année plus ou moins bien. J'avais un problème, à 25 ans j'avais envie d'avoir un enfant. Malheureusement, l'école, c'est trois ans de formation. Moi j'ai trouvé long et difficile, plus on avance, plus c'est difficile. Je me suis dit dans trois ans, j'aurai 29 ans. Je suis tombée enceinte et j'ai eu mon enfant en août 2002. La grossesse était pénible, je n'allais pas à l'école. Mais, Dieu merci, j'ai pris un module. Je redouble la 1<sup>ère</sup> année. J'étais contente d'avoir un enfant et c'est ma principale raison de vivre. C'est lui qui me donne la force de me battre pour finir cette école, pouvoir trouver un boulot décent. C'est pour lui que j'essaie d'être une mère digne. Car, si la jeune fille ne se dépêche pas de faire des études avant un certain âge, c'est difficile pour elle de continuer les études. C'est mon père qui finance mes études. L'enfant n'est pas un frein, j'estime que c'est ce que j'ai de plus précieux. C'est une charge de plus. Il y a la capacité de gérer nos études. Moi, j'ai un enfant mais je continue. Je ne peux pas arrêter, il faut que je trouve du pain pour mon enfant. Moi, je dois devenir quelqu'un de respecté dans ce pays. Je dois m'affirmer socialement, avoir un boulot décent. J'ai besoin de ces études. Ce n'est que par là que je peux passer. J'ai besoin de finir cette école, de me trouver un emploi et d'être située socialement. Mon désir de réussir socialement. Quand je vois un intellectuel s'exprimer avec maîtrise sur un sujet, je suis fascinée. Je me dis que ce n'est qu'à travers les études que je peux acquérir cette faculté moi aussi. J'aime parler avec assurance, soutenir des débats, maîtriser les choses. Les études, c'est pour me cultiver, acquérir des connaissances pour m'accomplir. Il y a des amis qui me soutiennent qui m'aident quand je tombe; ils m'aident à me relever. Je ne voudrais pas que demain mon enfant se retrouve dans les situations que moi j'ai connues. Ou dans les situations que d'autres enfants connaissent. Je voudrais lui offrir la vie la meilleure. S'il faut que je passe par une formation, je la fais et c'est pour lui que je la fais. L'école façonne un être humain et permet d'accéder à une vie meilleure. Je voudrais continuer ma Maîtrise en droit. Le Droit m'a laissé un goût d'inachevé et je n'aime pas laissé les choses à moitié. Mon enfant sera là, j'aurai peut-être un boulot, je serai à l'abri de la faim que les étudiants connaissent. C'est le moment de faire des études, de finir ma Maîtrise en droit. C'est une injustice que j'ai toujours clamée. J'en veux terriblement à ma famille. Je ne voudrais pas voir un cas pareil se reproduire autour de moi. Aujourd'hui, ils ont honte. Dans la grande

famille, nous sommes les enfants, les filles, qui avons le plus percé. Les garçons de mes oncles traînent et laissent tomber l'école. Ils n'ont rien foutu du tout! Quand ils me verront réussir à l'école, ils comprendront et j'espère que ceci leur servira de leçon. D'avoir cru que les filles n'étaient pas capables, n'étaient pas des enfants comme les autres.

## **Annexe 4. Les récits des six *assistées***

L'ordre de présentation de ces six récits est celui de leur contribution respective à la classe 2 (*assistées*), en commençant par la plus forte contribution. Dans l'ordre, les six informatrices sont: Caroline, Marcame, Honorine, Valea, Lydia et Simo.

### **1. Caroline (*assistée*)**

Mon père était le Chef de secteur du coton. J'étais encouragée par mes parents. Mon père aimait que je fasse l'école et des bonnes études. Que j'aie la volonté de faire l'école, que j'aie les diplômes, que je travaille bien et que je continue mes études. Il m'a dit qu'il a arrêté les études pour aider ses parents. Ma mère voulait que je fasse surtout l'école coranique. Je crois que je suis allée à l'école à l'âge de 5 ou 6 ans. Je suis Caroline, l'histoire scolaire commence en 1979 à l'École annexe de Pitoa. Je n'ai pas fait l'école maternelle. J'ai fait une partie de l'école primaire à Pitoa. J'ai redoublé les classes de SIL I et de SIL II. Ma famille est polygamique. Ma mère est deuxième femme. J'ai une grande sœur et un grand frère consanguins chez la grand-mère qui a refusé de les envoyer à l'école. La grand-mère était seule et âgée. La fille est restée pour l'aider. Elle n'a pas connu le chemin de l'école. Aujourd'hui, elle est mariée. La grand-mère est décédée. Mon père a récupéré le garçon et l'a inscrit en classe de SIL à Poli malgré ses 10 ans. Les autres étaient à l'école. Mon père était obligé de satisfaire sa maman. On encourage tout le monde. Les filles veulent faire l'école. Les garçons ne veulent pas faire l'école, ils ont choisi un métier et ont abandonné l'école. Mes parents se déplaçaient. J'avais 10 de moyenne et pour mon père il fallait 12 de moyenne. J'avais les répétiteurs à la maison pour bien comprendre mes leçons. Mon père était affecté à Poli, j'ai terminé la SIL et continué jusqu'au Cours élémentaire I (CEI). Il a été affecté à Gashiga puis réaffecté à Pitoa où j'ai terminé l'école primaire. Au niveau secondaire, je suis allée en classe de 6<sup>e</sup> au Lycée de Garoua. Mes tantes et mes oncles harcelaient mon père. Pour eux, il fallait que je me marie à l'âge de 14 ans. Ils m'ont proposé un mari, mon père n'a pas voulu faire la pression sur moi. Il m'a dit que j'avais la latitude de choisir mon mari. Mon père n'acceptait pas le mariage, il m'encourageait et j'ai réussi à faire l'école jusqu'à présent. Au niveau secondaire, j'ai redoublé la classe de Première. J'étais malade. L'année suivante, c'était la réussite de mon Probatoire. Ma mère était d'accord que je fasse l'école dans la vie, pourvu que je respecte les principes coraniques. Mes parents sont des vrais pratiquants de la religion. Dans la religion musulmane islamique, on dit qu'il faut aller chercher la connaissance le plus

loin. Le marabout disait que l'école moderne n'est pas incompatible avec les normes de l'école coranique. Il m'a encouragée à faire l'école moderne. J'aimais l'école coranique. Mes parents sont pieux ils aimaient et pratiquent leur religion. J'étais curieuse et j'ai fait l'école coranique aussi. Je suis très pratiquante. Je ne suis pas mariée, parce qu'il fallait que je termine le Secondaire. Je suis à l'Université, le choix s'impose. Il me faut un mari qui a la même vision, un projet commun que moi dans vie et réciproquement. C'est le problème en ce moment. Au niveau du Supérieur, je suis allée à l'Université de N'Gaoundéré. En 2<sup>e</sup> année, j'avais les maux de tête. L'année d'après, en 2001, j'ai obtenu la Licence. L'année dernière, je n'ai fait pas l'école. J'ai repris cette année en venant continuer à l'Université de Yaoundé. Je fais Droit public 4<sup>e</sup> année. Mon père et mes oncles finançaient mes études, vu ma volonté dans l'école. C'est mon oncle qui est ici à Yaoundé qui paye mes études cette année. Je dis que l'école est nécessaire. Non seulement pour chercher du travail mais pour s'éduquer sur le plan mondial, social, politique et même culturel. La vie éducative amène à s'ouvrir sur d'autres plans. Le savoir-vivre dans la société, comment se comporter devant les autres, comment être sociable. L'école m'a poussée à voir clair les problèmes de la vie. Ce chemin est important dans ma vie. J'aspire à la réussite au cycle de Doctorat et dans le futur. Je veux prospérer dans l'humanité. Je veux travailler dans les organismes internationaux de droits de l'homme pour aider les autres à comprendre la culture juridique. Au Cameroun, les citoyens ne connaissent pas leurs droits. Les facteurs de ma réussite, c'est l'encouragement des parents, ma volonté de travailler, de faire et de réussir à l'école. J'ai été encadrée par mes parents. Mon père a choisi la ligne directrice que je dois suivre. J'ai suivi cette ligne directrice comme il voulait. Il ne m'a pas imposé, j'avais aussi la volonté de réussir dans la vie. Mon père me disait: «Tant qu'il y a la volonté de faire, il y aura la réussite». Autrement dit: Il ne faut pas abandonner, tant que je peux faire l'école, je peux réussir, il faut que je me mette au travail avec courage. Mon père et mes oncles sont cultivés. Mon père voulait m'envoyer à l'étranger, en Belgique. Malheureusement, il est malade par manque de moyens. Je me dis que, bon, les conditions de vie à l'étranger sont rudes. Les parents doivent aider toujours. C'est mieux de continuer ici auprès de parents. Je pourrais passer un concours et aller à l'étranger.

## **2. Marcame (*assistée*)**

Voilà, je m'appelle Marcame, je suis mariée et j'ai quatre enfants. J'ai 26 ans. J'ai commencé l'école dans le Nord du Cameroun. Je suis ressortissante de l'Extrême-Nord précisément de l'arrondissement de Kousseri dans le département du Logone et Chari. Les filles sont sous-

scolarisées dans l'Extrême-Nord du Cameroun. Les filles ne vont pas à l'école. J'ai eu beaucoup de chance de faire l'école maternelle à Garoua. Cette chance, c'est dû au fait que mon père a fait l'école et il est l'un des rares du village. À l'époque où je commençais l'école primaire, mon père était délégué provincial. Il a été instituteur, puis inspecteur. J'ai fait la maternelle, la SIL, le Cours préparatoire (CPI), Cours élémentaire I (CEI) et le Cours élémentaire II (CEII) à Garoua. J'ai redoublé la SIL, parce que l'enseignante estimait que je n'avais que 3 ans et trop jeune. Mon père est affecté au Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC) à Yaoundé où j'ai fait mon Cours moyen I (CMI) et mon Cours moyen II (CMII). Le deuxième redoublement, c'était au Cours moyen II (CMII). J'ai échoué le Concours d'entrée en classe de 6<sup>e</sup>. Mais, j'ai réussi mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). J'ai décidé de redoubler le Cours moyen II (CMII) avec ma grande sœur qui avait échoué aux deux examens. Je suis très liée à ma grande sœur et je voulais que nous évoluions ensemble. C'était ma naïveté. Mon père a accepté que je redouble la classe avec ma grande sœur. L'année suivante, j'ai réussi au Concours d'entrée en 6<sup>e</sup> et ma sœur aussi. Heureusement, elle a obtenu son Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). J'ai redoublé la classe de 5<sup>e</sup> de suite de maladie. J'ai eu une infection urinaire. Dans la famille, mon père ne fait pas de distinction entre les filles et les garçons. Il envoie les filles à l'école et les suit normalement. Il nous faisait des répétitions dans la soirée avec les garçons. Je suis son cinquième enfant. Il y a des filles avant moi qui sont allées à l'école et à l'Université. J'ai eu mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC) étant chez mon père. J'ai redoublé la classe de Première. J'ai échoué le Probatoire une première fois suite à une fuite d'épreuves d'examens en 1995. Nous avons eu les épreuves avant le jour de l'examen et avons exploité à fond. Le jour de l'examen, nous avons traité les épreuves sans fautes. Les camarades qui avaient une moyenne supérieure à 14/20 ont été éliminés. Il y a eu deux élèves sur une soixantaine qui avaient réussi au Probatoire dans notre classe cette année-là. En classe de Première, j'étais brillante; si je n'étais pas première de la classe, j'étais deuxième. C'est la tricherie qui m'a empêchée d'avoir mon diplôme Probatoire. J'ai eu mal, j'avais triché, une faute amusante. Si je n'avais pas triché, j'aurais obtenu mon examen par les voies normales. Suite à cet échec, mon mari a dit: «non, je ne peux pas attendre, il faudra qu'on se marie... moi je suis fatigué d'attendre». Alors, nous nous sommes mariés. J'ai refait le diplôme Probatoire avec succès chez mes parents. Mon mari m'attendait depuis six ans. Je me suis fiancée à l'âge de 12 ans en classe de 5<sup>e</sup>. Non je n'ai pas choisi. En réalité, chez nous dans l'Extrême-Nord, l'homme se présente à la famille de la jeune fille et demande aux parents l'autorisation de converser avec

la jeune fille qu'il a choisie. Dès qu'il a cette autorisation, il vient à ta rencontre et il te demande si tu es d'accord pour l'épouser. Dans mon cas, j'ai dit oui. Ce n'était pas un mariage forcé ni précoce. C'est un mariage que nous avons mûri au fil des années. Mon mari est allé au Canada continuer ses études. Moi, j'ai continué mes études. Il m'écrivait et je répondais à ses lettres. Après mon succès au diplôme Probatoire à Yaoundé, je suis allée chez mon mari à Bertoua dans la province de l'Est où il travaille. Il m'a inscrite au Lycée classique de Bertoua. J'ai fait la classe de Terminale deux fois. Juste après mon entrée en ménage, ma première grossesse, il fallait gérer l'école, la maladie. Je n'ai pas pu surmonter cette pente. Mon mari n'était pas surpris, il ne m'a pas blâmée. Le Baccalauréat, je l'ai eu étant mariée en 1998. Après, le Baccalauréat, j'ai passé deux années à la maison. J'étais tombée enceinte une deuxième fois. Quand j'ai accouché, j'ai dit à mon mari que je voulais m'occuper de mes enfants. Je ne voulais pas les laisser entre les mains des domestiques et des berceuses pour aller à l'Université. Nous avons discuté, il n'était pas d'accord mais il a accepté. L'année 2000, il a dit: «Madame, tu vas faire le concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), que tu le veuilles ou non». Je commençais à prendre goût à la bonne ménagère. J'ai fait le Concours et je l'ai réussi. Depuis trois ans, je suis à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Les enfants, deux filles et un garçon ont fait deux ans avec leur père à Bertoua, pendant que je suis à Yaoundé. La troisième année, le père m'a dit: «Je suis un peu fatiguée et il faudra que tu prennes les enfants avec toi à Yaoundé». Les enfants sont avec moi. Je les ai inscrits à dans une école privée. Ils suivent leur scolarité. Si j'ai décidé de me désintéresser à l'école, ce ne était pas en tant que tel. Je n'avais pas de problèmes financiers. Je me disais que mon mari gagne suffisamment pour nous deux. Je ne vois pas la raison pour laquelle je vais continuer à aller à l'école. Je ne pouvais pas la réflexion. Mon mari m'a dit: «Toi tu refuses d'aller à l'école parce que tu estimes que je gagne suffisamment pour nous deux. Demain, si je ne suis plus, comment tu vas faire pour élever mes enfants? Tu vas te prostituer?». Ces propos m'ont beaucoup marquée. J'ai ouvert les yeux sur la réalité et j'ai accepté de présenter le concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Je disais: oui, je veux faire absolument l'école. Je comprends que toutes les femmes doivent faire l'école au même titre que les hommes. Elles doivent gagner leur vie pour pouvoir élever leurs enfants. Dans ce monde, si quelqu'un ne fait pas l'école, ne gagne pas sa vie, il restera toujours à la traîne. C'est ce qui m'a poussée à continuer les études. Aujourd'hui, j'ai envie de continuer



aussi loin que je pourrai. Continuer d'avoir mon diplôme de Licence en sciences de l'information et de la communication; et un avoir un doctorat si possible. Rien ne pourra plus m'arrêter maintenant. Il faut que je laisse une empreinte. J'ai choisi de faire le journalisme parce que je voudrais être célèbre, être reconnue. Je voudrais voyager, découvrir le monde, découvrir les gens, voir les éléments qui constituent le monde. Faut que je gagne beaucoup d'argent, que je fasse vivre beaucoup de gens, ma famille et tous ceux qui sont désespérés. La première impulsion, d'aller à l'école, nous a été donnée par notre père. Ma maman n'a pas été à l'école, mais pour elle, c'est quelque chose de normal. Elle nous racontait qu'à leur époque, vers 1950, les colons de race blanche entraient dans toutes les cases et obligeaient les jeunes filles et les jeunes garçons à aller à l'école. Son père a refusé qu'elle aille à l'école. Dans un milieu religieux comme l'Extrême-Nord du Cameroun, scolariser les enfants était difficile. Les habitants se disaient: «l'école du blanc, c'est une sorte d'évangélisation». Ce sont des musulmans islamisés. Les colons ont réussi à en scolariser certains, parmi lesquels mon père. Lorsqu'on entre à la maison avec des belles performances, 16, 17, 18 de moyenne, elle nous encourageait en nous achetant des petits cadeaux, une petite voiture, une petite poupée, surtout nous les filles. Elle nous a aussi aidées. Elle a apporté quelque chose dans cette scolarisation. Dans notre famille, à partir du moment où tu te maries, tu ne dépends plus de ton père. C'est ton mari qui doit prendre toutes les décisions sur le plan scolaire ou sur le plan social. La première fille de mon père, elle a fait l'école jusqu'en classe de Terminale, elle a eu son Baccalauréat. Mais son mari a décidé qu'elle ne continue plus l'école. Il est très jaloux. Elle a dit ce n'est pas possible que tu dises: «je ne vais plus à l'école». Il a répondu « Tu veux l'école pourquoi?» Elle dit: «C'est pour gagner de l'argent». Ils se sont entendus à la fin du mois, il lui donne son argent. Elle se contentait. Mais maintenant, elle a décidé de continuer l'école. Mon grand frère est médecin en France. Moi, j'ai été très brillante à l'école. J'ai beaucoup aimé l'école. Je me sentais à l'aise. J'ai rencontré des difficultés liées au mariage, mais surtout à la grossesse et à l'accouchement. J'étais le genre d'élève qui se levait très tôt le matin qui faisait ses cours qui n'était jamais absente, qui faisait tous les examens, qui avaient les meilleures notes. J'étais une très bonne élève. Je n'avais pas de problèmes de compréhension dans les matières français, anglais, allemand, mathématiques. Je n'avais aucun problème. Heureusement, quelqu'un d'autre que mon mari m'aurait laissé me contenter d'être épouse et mère. Le problème est parti de la Seconde. J'avais toujours rêvé de devenir médecin. J'ai dit à Papa: je veux devenir médecin en classe de 3<sup>e</sup>. Il a dit: il y a pas de problèmes. On va t'inscrire en classe de Seconde scientifique, tu feras la classe de Première D et la classe

Terminale D. Mon père est allé au Lycée discuter avec le proviseur qui a dit: elle est très bonne dans les matières littéraires, on ne peut pas l'envoyer en Série Scientifique. Je me suis mariée parce que j'estimais que mon mari avait trop attendu. On devait se marier depuis la classe de 3<sup>e</sup>. Je n'ai fait que repousser parce que je n'étais pas prête. J'avais très peur du mariage et des hommes en général. Avant le mariage, il est interdit d'avoir des relations sexuelles. C'est religieux et culturel, surtout religieuse. C'est une mesure que j'apprécie beaucoup. Je n'ai pas de problèmes avec. En classe de Première, je me demande quoi faire dans ma vie? Certains me disent: tu peux devenir avocat, magistrat, journaliste. Ces métiers ne m'intéressaient pas. Au moment où j'ai eu mon Baccalauréat, je ne savais pas quoi faire dans la vie, ce que je devais devenir. Aujourd'hui, c'est comme une renaissance. Moi, je dis que mon mari a été pour beaucoup dans ce que je fais aujourd'hui, cette impulsion, cet espoir. Je compte devenir quelqu'un si Dieu a accepté de me prêter encore quelques jours et pousser mes enfants à faire la même chose. Je suis entrée à l'école à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), je ne savais pas que je finirais par aimer le journalisme. Mais, je crois qu'avec l'habitude, j'ai fini par comprendre que je suis née pour être journaliste. D'autres personnes qui m'ont inspirées, mes beaux-frères, un en particulier qui a tout pris en main, chaque fois qu'un concours était lancé à Yaoundé, il se chargeait de faire les dossiers à ma place. J'ai découvert que pendant des années, on a marginalisé la femme. La femme a les mêmes capacités intellectuelles et morales que l'homme. Plusieurs filles vont à l'école maintenant. À un certain âge, les parents ont peur des grossesses. Ils sont obligés à 13, 14 et 15 ans de les envoyer en mariage. La vie de famille, je n'arrive pas à choisir entre les deux. Parce que pour moi c'est important d'être lié à ses enfants. Ils sont encore très jeunes: 6 ans, 4 ans, 3 ans et 6 mois. Maintenant les enfants sont trop jeunes. Après, je pourrais continuer en cycle de maîtrise ou de doctorat. Je pense que les études restent très importantes pour une jeune femme comme moi. Et on doit poursuivre les études en même temps que sa vie privée personnelle. On doit planifier, on doit organiser. Malgré le fait qu'on ait des enfants, qu'on ait un mari, on doit continuer à se former, être d'un apport important dans la société, dans la vie politique de son pays. Le grand frère à mon mari est mort la semaine dernière de suite d'un accident de circulation. Il était enseignant. Il a laissé dix enfants avec une femme au foyer, une ménagère. Quelle mesure on peut prendre pour assurer la scolarité des enfants. Ce qui démontre l'importance de la scolarisation de la femme. Si cette femme avait été à l'école, si elle avait un emploi, je pense qu'elle n'aurait pas eu de problèmes pour élever ses enfants. L'aîné a 18 ans, le dernier a trois ans. Ils sont en milieu

rural à Fotocol. Maintenant, les enfants ne vont plus grandir ensemble, ils vont être dans des familles différentes.

### **3. Honorine (*assistée*)**

Je suis Honorine, je suis née le 8 septembre 1979 à Atalepamé au Togo. J'ai 22 ans et je suis originaire de Farendé, Préfecture de la Binah dans le Nord du Togo. Je suis issue de famille monogame, d'un père instituteur et d'une mère ménagère. Mes parents ont eu huit enfants, parmi lesquels sept sont vivants. Après la naissance d'un frère aîné, ma mère a donné successivement naissance à trois paires de jumeaux. À la suite des jumeaux, nous avons une sœur benjamine. Mon couple vient en première position des trois paires de jumeaux. Je suis sœur jumelle d'un garçon. Il y a un intervalle de deux ans entre nous et les gestes suivants. J'ai un aîné et une benjamine tous nés par césarienne. De tout ce que j'ai personnellement enduré, vécu au cours de ma scolarisation, et des expériences observées chez les unes et les autres, j'arrive à dire que la scolarisation de la jeune fille a plus d'avantages dans la société. La jeune fille plus tard sera appelée à être mère de famille. Elle a l'avantage d'apporter une bonne éducation à ses enfants, leur montrer le savoir-vivre et le savoir-faire. Elle sera d'un côté la maîtresse d'organisation de la société, d'abord de sa famille, et ensuite de la société. L'inconvénient viendrait lorsque celle-ci n'a pas bien suivi son éducation scolaire. Elle risque de tout confondre, ce qui au contraire détruirait son foyer, sa société au lieu de la reconstruire. Les filles à l'école pour leur propre éducation, pour leur développement social et leur participation dans la vie sociale et économique de leur pays. Le Baccalauréat est niveau minimum pour la fille. La famille est la première institution sociale qui doit prendre en charge la scolarisation des filles et des garçons. Elle doit financer, veiller, et surveiller l'éducation de ses enfants. L'école est une institution sociale où l'on apprend, s'y forme, partage ses connaissances avec les autres. Les études sont ce que l'on apprend, ce qui forme, ce que constituera plus tard notre savoir à nous, notre recherche, et pourquoi pas notre travail. Mes parents sont ceux qui se sont chargés et qui se chargent de mes études. J'étudie pour moi-même et pour ma famille. Le manque d'encadrement est un obstacle au Primaire, et la surcharge de travaux domestiques. Au Secondaire, le manque de volonté, de déterminisme et de soutien financier sont des obstacles à la scolarisation de la jeune fille. Au Supérieur, au cours de mes études, ceux qui sont en premier lieu mes amis, ma maîtresse et mes parents qui m'ont facilité la vie à l'école. Ensuite tout le corps enseignant du primaire jusqu'au secondaire. J'ai toujours été ambitieuse dans mes études et je voulais demain devenir une femme

exemplaire, bien instruite, donc j'enviais et je continue d'envier cette conception que l'on a d'une femme instruite. A Sirka où j'étais, les villageois ne s'intéressaient pas dès les débuts à l'éducation de leurs jeunes filles. Pour eux, c'était une perte de temps, et la fille à un certain âge, 15 ans ou 17 ans, était donnée en mariage. La fille n'avait pas sa place à l'école. Elle devait s'occuper du ménage, ou alors aller en aventure pour se procurer de l'argent, des pagnes, des bassines en vue de préparer son mariage dès son retour. Les parents étaient fiers de leurs filles lorsqu'ils les voyaient en état de grossesse ou lorsqu'elles revenaient de leurs aventures avec beaucoup de choses. Pour d'autres, la scolarisation de la jeune fille permet d'avoir une certaine autorité sur les hommes. Ils limitaient le niveau d'études de leurs enfants. Pour d'autres encore, c'est à l'école que la fille commence à être harcelée par les garçons et les professeurs lorsqu'elles ne trouvent pas d'autres issues pour supporter. Dans certaines communautés, la fille est laissée à elle-même si elle tient vraiment à ses études. Malheureusement, ces types de relations finissent par le mariage. Je pense qu'on devra sensibiliser les jeunes filles, qu'elles prennent conscience face à ce problème. Il faut dans les pays encourager la scolarisation de la jeune fille par des aides financières, dans les milieux ruraux où les parents se cachent derrière l'idée de pauvreté. Les parents doivent eux-mêmes être sensibilisés pour un changement de mentalité. La plupart des parents pensent que la fille va à l'école pour son mari. Après analyse de mon parcours scolaire jusqu'aujourd'hui, j'ai constaté que ma méthode de travail était l'ambition, j'étais tellement ambitieuse et mes parents l'étaient également, j'ai envie d'atteindre le top niveau des études, ce qui me poussait à me mettre sérieusement au travail. La simplicité dans ma vie, dans le travail, l'humilité étaient des moyens par lesquels je bénéficiais des aides de la part de mes parents, de mes enseignants qui étaient beaucoup émus par mon assiduité au travail, par mon comportement et surtout par la vie que je menais. Ceux ci m'aidaient à comprendre les cours, à traiter des exercices lorsque je me sentais dans la nécessité. Ils avaient souhaité que leurs enfants, leurs filles en fassent autant que moi. Les mêmes personnes qui m'aidaient me conseillaient aussi de ne pas me soumettre à aucun garçon qui désirait financier mes études, car aucun ne pourra le faire réellement sans penser me détruire. De ce fait j'étais toujours prudente et je n'offrais pas la moindre occasion. C'est ce qui a intéressé mon père à s'engager totalement de n'importe qu'elle manière, à venir autant qu'il pouvait à mon aide. Si je suis aujourd'hui arrivée à l'Université, c'est grâce à mon père. Mais au fur et à mesure que nous avançons dans les études, il semble ne pas pouvoir nous satisfaire entièrement puisque nos besoins s'augmentaient. Ce qui pourra d'un jour à l'autre perturber mes études et c'est ce que je veux

éviter. Je n'ai rien conservé de matériel de mes études. C'est l'amour que j'ai depuis les débuts, mon ambition et ma manière de chercher à être comme une autre personne qui serait supérieure à moi que j'ai conservé jusqu'ici. J'ai commencé à aller à l'école par simple imitation de mes amis. Mes parents ne me jugent pas assez mûre pour fréquenter. Ils ne se gênaient pas pour un enfant de 5 ans qui va tout simplement à l'école pour s'amuser. J'avais mon grand frère qui devait normalement être dans sa 3<sup>e</sup> année scolaire, au Cours élémentaire I (CEI). Il avait besoin de plus de surveillance et d'attention de la part des parents. Mais mon histoire a beaucoup étonné mon père qui me voyait chaque matin casser les brindilles de balai qui me servaient à compter comme tous les autres écoliers et écolières à l'école. Alors mon problème a été pris au sérieux l'année scolaire suivante en 1985-1986. Cette année là, mon père m'avait faite inscrire à la SIL. En ce moment, je ne me sentais plus nouvelle comme les autres. Mais plutôt, je me présentais comme une ancienne. Ceci m'a été rendu facile par mes amis et surtout ma maîtresse, Mme Louisane. Je ne l'ai malheureusement plus vue il y a longtemps, mais elle me reste toujours en souvenir. Elle a constitué pour moi ma scolarisation. Elle s'intéressait à ma petitesse. Je bénéficiais de beaucoup d'affection de sa part. Impressionnée par mon dynamisme et ma participation aux cours, elle m'avait totalement considérée comme son enfant. À la fin de l'année scolaire, je passais en classe supérieure au Cours préparatoire (CPI). Elle organisa une fête à laquelle étaient invités mes parents pour moi. Ceux ci m'avaient offert une robe et un petit jouet de téléphone. Tout ceci m'encourageait et me motivait au travail. Au Cours préparatoire (CPI), j'étais en plus de ma maîtresse tutrice, suivie par mon père qui s'intéressait de plus en plus à mon travail. Jusque là je cherchais à occuper le 1<sup>er</sup> rang en échange d'une promesse qui m'avait été faite par mes parents. En fin d'année, je réussissais pour le Cours élémentaire I (CEI), au moment où mon frère jumeau passait au Cours préparatoire (CPI), car, il avait échoué à notre première année scolaire à la SIL. Pour une deuxième fois, une fête était organisée en notre faveur, et à celle de notre grand frère qui passait au Cours moyen II (CMII). Malheureusement à cette réjouissance, nous n'avions pas eu de cadeaux comme promis. J'étais découragée, car j'occupais cette année-là le 2<sup>e</sup> rang de ma classe. Je m'attendais sans doute à une récompense, un cadeau plus important que celui de l'année précédente. Papa, ayant découvert mes impressions, m'avait promis au moins quelque chose dans la semaine sans que mes frères ne le sachent. Au Cours élémentaire I (CEI), j'étais encadrée par une maîtresse qui m'a semblé gentille au début, mais très sévère par la suite. Elle nous donnait les coups de fouets en désordre, je n'arrivais plus à suivre le cours. Cette manière de faire m'avait beaucoup intimidé,

et j'étais totalement bouleversée dans mon travail. J'ai perdu l'équilibre. J'avais tellement peur d'elle et de ses coups de fouet. Je m'absentais régulièrement au cours. Je restais quelque fois à mi-chemin pour ne repartir à la maison qu'à 11h30 ou plutôt je me transformais en faux malade. Ma tutrice, madame Louisane ayant constaté cela, avait cherché à contacter mes parents. Elle avait demandé à mes parents de me suivre de près. Il me fallait recopier les cours passés, alors qu'au même moment on devait composer les examens. Je n'avais donc pas assimilé mon cours. J'enregistrais ainsi, suite à ce désordre mon tout premier échec scolaire. Mon frère jumeau me rattrapa au Cours élémentaire I (CEI). Une réjouissance était organisée, mais en faveur des admis. Ma maîtresse profita de l'occasion pour me donner des conseils. Après moi, elle se tournait vers mon père à qui elle demandait une surveillance plus stricte dans mes études. Car elle a senti dans mon travail une certaine ouverture d'esprit et une certaine détermination. Mon père devait être affecté d'Atakpamé pour Tcharé dans la région de la Kara. A Tcharé, où je redoublais le Cours élémentaire I (CEI), j'arrivais à assimiler beaucoup plus mes leçons. Mon frère jumeau, certains amis du quartier et moi, ensemble on arrivait à traiter quelques problèmes de calculs. Nous réussîmes alors tous dans le groupe que nous formions à la fin de l'année. L'année scolaire 1989-1990, nos relations et connaissances devenaient de plus en plus fortifiées au sein de l'établissement. Notre groupe se faisait remarquer. Cette relation avait tellement impressionné nos enseignants, qu'ils nous donnaient des conseils. Ils voyaient l'évolution de nos études si nous tenions réellement bon. En plus du sérieux que nous mettons dans notre travail, nous avons aussi des heures de récréation. Notre groupe était constitué de deux filles et de trois garçons. Notre réussite à la fin de l'année était sans surprise. Nous passons du Cours élémentaire I (CEI) au Cours élémentaire II (CEII). Nous reçûmes de la direction des cadeaux composées de deux cahiers de 100 pages un stylo bleu et un stylo rouge remis aux premiers de chaque classe. Je figurais ainsi qu'un garçon de notre groupe qui avait le premier rang. Les yeux admiraient et nous étions déjà comblés. Pour nous, l'essentiel était de garder nos rangs, de faire plaisir à nos parents, à nos enseignants et à tous ceux qui nous observaient. Au Cours élémentaire II (CEII), j'ai eu un grand malheur inoubliable. Mon frère jumeau me quitta éternellement le 22 septembre 1990. Il rendit l'âme, Paix à son âme! Frappé par la foudre sur un terrain de jeux. Deux semaines après notre 11e anniversaire de naissance. Petite d'âge et de taille, cela m'avait profondément touché. J'avais perdu le courage de vivre. Il m'était difficile de travailler sans penser à lui. Je me rappelle des phrases de mon père, lorsqu'il m'avait prise avec lui pour assister à l'enterrement: "Honorine, tu as perdu ton frère, et moi, c'est une partie de mon corps qui n'existe plus; pour cela, je sais

qu'il nous manque beaucoup et il nous manquera, mais prions pour lui, et pour qu'il soit heureux là haut. Tu dois, c'est un grand devoir pour toi de travailler dans tous les domaines doublement, tu devras redoubler d'effort pour lui et pour toi." Cette phrase à l'instant même me rappela notre groupe de travail et nous laissâmes tous les deux les larmes couler de nos yeux. A partir de ce moment je me suis consacrée totalement à travailler aussi doublement. J'ai perdu mon équilibre scolaire suite à ce décès tragique. Cela ne m'avait pas empêché de réussir en fin d'année scolaire. Lorsque je passais du Cours élémentaire II (CEII) au Cours moyen I (CMI), mon père était affecté de Tcharé pour Sirka. J'avais en ce moment 12 ans et j'étais au Cours moyen I (CMI). Le changement brusque de milieu a beaucoup influencé ma vie et mes activités dans tous les domaines. J'avais un examen à passer en fin d'année. Il a fallu que je m'adapte au milieu, que je crée des relations et que j'arrive à suivre le système d'enseignement de mon nouveau maître. C'était une période très difficile à vivre parce que je rentrais dans ma vie d'adolescente. Moments de déséquilibre, de changements physiques et physiologiques. Je commençais par me distinguer des autres progressivement. J'ai commencé par imiter les jeunes filles de ma classe. J'étais pratiquement la plus petite et il fallait les voir faire pour imiter. Les relations naissent entre écolières et écoliers. J'ai commencé par avoir des déclarations d'amour de la part des garçons. Je n'avais aucune notion de cette vie d'amour ou de relation sexuelle. Je répondais toujours défavorablement aux avances. Tous ces événements caractéristiques de l'âge d'adolescence ont profondément marqué ma vie et ont surtout bouleversé l'élan que j'avais dans mes études. J'ai réussi à avoir mon premier diplôme, le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) en 1992. J'avais commencé à perdre l'engouement pour les études. Je ne me suis plus engagée comme je l'avais fait tout au début. J'allais à l'école parce que les autres y allaient. Mes yeux n'étaient plus fixés totalement sur mes cahiers. J'étais naïve pour les relations, je rejetais toute avance. Je voyais à peu près ce qui m'attendait en tant que jeune fille. Je vivais une période de grands troubles psychologiques. Je n'arrivais pas à bien retenir ce que j'apprenais, mais je faisais un effort pour revenir à moi-même. C'est dans ce problème d'adolescence que j'évoluais. Le nombre de filles avec lequel j'ai commencé en classe de 6<sup>e</sup> diminuait au fur et à mesure que j'évoluais. Les unes se mariaient, d'autres allaient en aventure, d'autres encore ne pouvaient plus supporter les études et se sentaient incapable de foncer. Certaines préféraient apprendre des métiers. Mon passage au Secondaire a été d'une courte durée. Je n'ai encaissé aucun échec. À partir de la classe de 6<sup>e</sup>, j'avais commencé à me ressaisir. Mon père m'encadrait et m'aidait à traiter les exercices de mathématiques, les sciences physiques, l'anglais et le français. Il était

émerveillé par mon travail. Il s'intéressait plus à mes études. J'ai passé sans difficultés en classe 5<sup>e</sup>. J'éprouvais un grand amour pour mes études. Je sentais que je pouvais réussir, évoluer si je me trouvais dans de bonnes conditions. J'ai commencé à m'organiser avec certains élèves de mon quartier. Nous formions un groupe similaire à celui du Primaire. Jusque là, le moteur de mon évolution était la concurrence. L'esprit de concurrence s'est beaucoup développé lorsque je me suis rendu compte que ma cousine qui avait un an de moins que moi était en avance d'une classe par rapport à moi. Cela a suscité une jalousie extrême dans mes études. Cependant, j'étais enviée par les villageois du milieu qui laissaient leurs filles se marier à un âge très jeune, ou qui les laissaient aller en aventure dans les pays voisins comme le Bénin, le Niger ou le Nigeria. Tous les professeurs s'intéressaient à mon travail. Je cherchais également à faire plaisir par la compétence et la rigueur de mon travail. J'ai un problème sérieux depuis mon adolescence, je traîne et souffre des menstruations douloureuses. Pendant ces périodes, je n'arrivais plus à suivre le cours. Je m'absente à certains cours. Hors, un cours mal suivi ou manqué m'était difficile à assimiler. Un jour de d'examen était malheureux. Je passais de la classe de 5<sup>e</sup> à la classe de 4<sup>e</sup> où j'ai rencontré des problèmes plus sérieux qui pouvaient perturber mes études. Il s'agit des problèmes de cœur ou d'amour. Des camarades de classe ne cessaient de me faire des avances, mon détachement de ma famille ne m'a pas été du tout facile. J'étais gagnée par la solitude. Je devais apprendre alors à être responsable, à vivre en personne responsable. En classe de 3<sup>e</sup>, sur 22 élèves nous étions 4 filles. Toutes mes idées cette année étaient de réussir à mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Mon père cherchait par tous les moyens à m'aider par les documentations. Il m'incitait à la lecture. Avec mon jeune âge, j'avais beaucoup de chance de poursuivre mes études. C'était le souhait de mes parents. Par la grâce de Dieu et par le travail bien rendu, en 1996, j'ai réussi à mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Mon frère réussit au Baccalauréat. Trois de mes petits frères et sœurs réussirent au Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Les problèmes devenaient plus grands pour mon père: il fallait assurer l'installation de mon grand frère à l'Université, chercher une place dans un lycée, garantir un loyer et fournir la nourriture pour moi, s'occuper des autres frères et sœurs qui sont au village. Il a réussi malgré la situation économique difficile du pays, à nous satisfaire en partie. Je devais alors quitter mes parents pour une ville inconnue dans des conditions précaires. Mon père m'avait loué une petite chambre à 7 000 CFA par mois. Ma mère s'était débrouillée pour me trouver quelques ustensiles de cuisine. J'avais mes fournitures scolaires et mes frais de scolarité avec moi. J'avais aussi de quoi manger. Les débuts étaient très difficiles pour moi. Je



n'arrivais pas à m'adapter à cette vie de la ville. À 17 ans, je faisais mon entrée au Lycée. J'étais tellement jeune et j'avais une beauté naturelle enviable. J'aimais beaucoup la simplicité dans mes manières de faire. Cela m'a valu des humiliations par ci par là. Je n'ai aucune notion d'élégance. Au collège, je me faisais tresser par ma mère. À partir de la classe de 4<sup>e</sup>, je n'avais pas le temps pour me faire tresser, les tresses me faisaient mal à la tête et je n'arrivais pas à apprendre. J'ai décidé de me couper les cheveux. Cette simplicité et ma participation active au cours attiraient aussi mes professeurs. Je recevais des visites inopinées. Ces personnes profitaient pour constater ma condition de vie misérable. Ils trouvaient un moyen pour me venir en aide. Je savais que derrière ce geste il y avait une autre intension cachée. Je refusais toute aide. J'étais obligée aux pires des situations de rejoindre mes parents à pied sur près de 17 km. Mes copines me conseillaient la prostitution. Malheureusement, j'avais une philosophie de ma personne. Face aux problèmes d'adaptation, les mauvaises conditions de la vie, j'avais eu l'idée de démissionner, mais j'avais beaucoup d'amour pour mes études. Je cherchais à connaître davantage et mon père cherchait à m'aider à réussir dans ma vie, un grand honneur pour lui et pour toute ma famille. J'étais sous-documentée. Malgré tous ces manquements, j'ai eu le mérite de passer en classe supérieure. Les conditions dans lesquelles je suis arrivée à finir l'année en classe de Seconde m'obligeaient à faire un petit commerce, la vente du pétrole et du savon. J'aidais ma mère à préparer la boisson locale. Le bénéfice de toutes ces activités me permettait de préparer ma rentrée prochaine. En classe de Première, je n'étais pas tellement démunie. Il me fallait vite terminer mes études pour sortir de ces problèmes un jour. Mon père m'avait encouragé par ses conseils. Il me mettait en garde contre toute parole séduisante des garçons. J'ai compris que papa était préoccupé par mes études et tant qu'il aura les moyens, il ne m'abandonnera jamais dans la construction de mon avenir. Cet engouement, cette ambition, ce désir d'aller plus loin dans mes études motivent mon travail. J'étais également encouragée par mon entourage. Lors des sensibilisations dans les villages, les personnes ne me croyaient pas lycéenne; quand elles le savaient, elles m'enviaient. Au moment où je passais de la classe de Première en classe de Terminale, j'avais 19 ans révolus. Ma cousine réussissait à son Baccalauréat. Je me dis, moi aussi je réussirai. C'était devenu une vraie compétition entre elle et moi. Malgré les dispositions que j'avais prises, je n'ai pas décroché le Baccalauréat. Je ne supportais pas redoubler la classe de Terminale dans le même lycée avec les nouveaux élèves venus de la classe de Première. J'ai demandé à mon père de changer de lycée. Mais, il me parle de problème de moyen, et de la distance. Au cours de cette deuxième année de la classe de Terminale, les jeunes filles

lycéennes ont eu un entretien avec une délégation des affaires sociales. L'entretien portait sur les problèmes que rencontrent les jeunes filles dans l'évolution de leurs études. Les types de relations qui existent entre les lycéennes, les lycéens et les professeurs. Les lycéennes suivent bêtement les lycéens ou les professeurs qu'elles jugent meilleurs. La pauvreté et la recherche des bonnes notes les amènent à accepter les avances de leurs professeurs. Le gouvernement du Togo mène une politique de lutte pour la scolarisation de la jeune fille. Il diminue les frais de scolarité des filles et non des garçons. Malheureusement, cette année, le pays a connu la grève. La grève est à l'origine de mon deuxième échec en classe de Terminale. J'ai décidé d'abandonner mes études. Mon père m'a fait savoir que sans le Baccalauréat toute mon aventure scolaire n'aurait servi à rien. Je rêve d'être une personne bien éduquée, une femme qui peut servir à sa société. Je me suis mise avec déterminisme au travail pour une dernière fois dans la recherche de mon diplôme tant espéré. En 2001, je me suis délivrée de mon problème de Baccalauréat. Ce n'était pas la fin du calvaire. Je voulais avancer le plus loin possible dans mes études. J'ai suggéré à mon père de continuer mes études à l'Université. Il s'est posé le problème de moyen. Mon père s'est senti incapable d'inscrire à la fois mon frère et moi à l'Université, de s'occuper de nos frères et sœurs au Lycée et des enfants qui se trouvent avec chez lui. Cette situation m'inquiétait autant que mon grand frère. Car, c'était lui qui m'avait redonné espoir pour mes études. Il me rassurait un avenir meilleur. Mon frère a beaucoup admiré mon évolution, une fille comme moi qui a su se conduire dans la vie, qui a été courageuse et qui gardé son sang froid devant toutes les vicissitudes de la vie. Ma réussite au Baccalauréat en 2001 devait m'ouvrir la porte à la vie. Malheureusement, elle me la ferme. Mon père s'était engagé pour le bon déroulement des études de ses enfants. Il était obligé de faire un prêt pour nous permettre de nous inscrire à l'Université. De tout ce que j'ai personnellement enduré, vécu et des expériences observées chez les unes et les autres au cours de cette longue histoire de scolarisation, je dirais que l'éducation de la jeune fille dépend de la mentalité de ses parents, de la conception que ceux-ci ont de la scolarisation. Elle dépend des préjugés, des croyances, des idées, des opinions de la société dans laquelle la fille se trouve. Elle dépend aussi de la volonté de la fille pour ces études. Pour que la jeune fille puisse aller loin dans ses études. Les parents eux-mêmes s'engagent à aider leurs enfants. De temps en temps sensibiliser nos parents et nos sœurs qui vivent surtout dans les milieux ruraux. Une loi votée pour estimer l'âge à laquelle la fille peut se marier. Sensibiliser les jeunes garçons pressés de se marier. Leur faire comprendre que la scolarisation de la jeune fille vaut dans son avenir et dans sa société. Les filles instruites aident en ce sens leurs consœurs à plus de

maîtrise de soi et à leur épanouissement afin de relever le défi qui nous a été lancé par les garçons. Dans le cas où les organismes internationaux pouvaient subventionner les travaux, je pense que cela serait une bonne chose. Lutter contre toute intimidation, toute humiliation, la prostitution et le goût pour le matérialisme qui constituent les maux qui entravent la scolarisation de la jeune fille.

#### **4. Valéa (assistée)**

Moi, c'est Valéa, je suis en 3<sup>e</sup> année à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Mes parents étaient conscients qu'en dehors de Dieu il y a l'école qui forme l'enfant. Ils n'ont pas eu à réfléchir pour m'envoyer à l'école. Ce n'était pas compliqué pour moi. Nous étions locataires à Mvog-Mbeti où j'ai fait ma première année d'école maternelle. Nous avons déménagé à Biyemassi; papa avait construit notre maison. J'ai fait la 2<sup>e</sup> année de maternelle. Maman m'accompagnait à l'école, elle me faisait traverser la route et j'allais toute seule. Quand j'ai quitté la maternelle, j'étais très éveillée selon maman. Je suis allée à l'école primaire publique de Biyemassi. Ma tante m'accompagnait au début, après, on m'a laissée me débrouiller toute seule. J'allais à l'école avec des camarades. Je n'ai pas fait la SIL, je suis allée au Cours préparatoire (CP) spécial. Je me rappelle, c'est moi qui ne voulais plus aller à l'école. C'était la mi-temps et il fallait que j'aie à l'école dans l'après midi. Je suis allée le matin et je suis rentrée dire à maman: moi je ne pars plus à l'école. J'ai dit à maman bats-moi, fais ce que tu veux, je t'assure, je ne veux pas aller à l'école, c'est fini. Elle a dit: «Non, ça ne se passe pas comme ça». Elle a dû me battre pendant des heures pour m'obliger à accepter d'aller et aimer l'école. J'avais 5 ans ou 6 ans. Il me semble que cette fessée a duré longtemps. Le mal a été très marquant pour moi. Me faire aimer l'école ne devait pas être très facile. Quand elle m'a battue, elle m'a donné trois leçons: d'abord, une fille, pour devenir une vraie femme, doit faire l'école. Ensuite, ne m'amène jamais des moyennes de 10/20 ou de moins de 12/20. Pour moi, c'est 12/20 de moyenne en montant. Troisièmement, le mariage vient après. Quand tu auras fini ton école, tu es la première partout, tu travailles. Ce sont ces trois choses que j'ai retenues. Ce qui fait que jusqu'à maintenant, j'aime l'école grâce à son aide. Elle m'a poussé à faire l'école. Elle m'a appris à me surpasser. Il fallait que j'aie pour les trois trimestres plus de 14/20 de moyenne. Ce qui fait qu'au fil des ans j'excellais. J'ai fait toute mon école primaire. Je n'ai pas redoublé une classe. J'allais au delà de 12/20 de moyenne, 16/20 de moyenne jusqu'au Cours moyen II (CMII). Au niveau secondaire, je suis allée au Lycée d'Étouk Ebe, plus loin de la

maison. Papa et maman avaient décidé de ne pas me mettre dans un cadre qui pouvait me déranger. Au Lycée de Biyemassi, il y avait trop d'élèves turbulents. Ils voulaient me mettre où il y a de la discipline afin que je puisse m'épanouir. Je suis restée au Lycée d'Étouk Ebe de la classe de 6<sup>e</sup> à la classe de 3<sup>e</sup>. C'est à partir de la classe de 6<sup>e</sup> que c'était très facile, j'avais les 14/20 et 16/20 de moyenne. J'allais à pied à l'école. Je lui ai dit que c'était très difficile. Mais, moi je me plaisais dans toutes ces difficultés monter et descendre les collines. Ce qui m'ennuyait, c'était la boue lors des pluies. Le taxi n'arrivait pas jusqu'à l'école; on descendait et il fallait aller à pied. Ces difficultés ne m'ont pas empêchée de bien réussir ma scolarité. Au 2<sup>e</sup> cycle de secondaire, je suis allée au Lycée bilingue d'application (LBA) où j'ai fait de la classe de Seconde à la classe de Terminale. Je suis allée de la classe de 6<sup>e</sup> jusqu'en classe de Terminale. Papa veillait à me donner l'argent du taxi tous les mois 4000, CFA pour l'aller. Le retour à pied, mais tout mon argent était dans ma poche. Moi, j'allais à pied pour me sentir libre de faire certains achats personnels. Je quittais assez tôt, j'arrivais et je me reposais avant l'arrivée du professeur. C'était très bien, il n'y a pas eu de problèmes. Ce n'était pas difficile. J'ai eu un répétiteur en classe de 6<sup>e</sup> pour les mathématiques. Au 3<sup>e</sup> trimestre, je ne voulais plus. En classe de Seconde et en classe de Première, j'ai exigé de papa un répétiteur en mathématiques. Le répétiteur est venu pendant deux trimestres. De la classe de Seconde en classe de Terminale ce n'était plus les mêmes moyennes. Mais grâce à maman, j'ai pu avoir la mention Assez-bien au Baccalauréat. Elle me disait de faire des efforts et m'a mis dans l'esprit d'égaliser papa. À la maison, papa fournit des fonds pour la scolarité des enfants, filles ou garçons. Il veut que le résultat soit excellent! Maman nous forçait. J'aime l'école, parce que l'école nous apprend tellement de choses, nous ouvre l'esprit à faire des recherches. À l'école, tu rencontres différentes personnes d'éducation différente. Il faut savoir gérer les différences situations plus tard sur le terrain professionnel. Maman est ménagère. Elle n'avait pas eu la possibilité de faire l'école. Sa famille ne lui a pas permis. Son papa travaillait et ils sont rentrés au village. Elle est allée vivre chez sa grande sœur qui ne lui a pas permis de faire l'école. Elle s'est arrêtée au Cours moyen II (CMII) et elle a obtenu le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Sa grande sœur n'est pas partie à l'école, elle a trouvé en elle une petite domestique. Pourtant le mari de la grande sœur, son beau-frère, voulait à tout prix que la petite sœur aille à l'école. Elle nous raconte en disant qu'elle n'avait pas l'intention de se marier. Elle voulait faire l'école et devenir une grande dame dans la société. Elle a voulu transposer sur ses enfants et surtout ses filles. Mes parents ont cinq enfants, dont un seul garçon qui est le dernier. On lui demande de prendre l'exemple sur ses grandes sœurs, car,

elles s'intéressent à l'école. La première n'a pas pu avoir le Baccalauréat. Elle a eu son diplôme de Probatoire et est sortie d'une école de formation à Mbalmayo. Elle est en mariage. La deuxième s'est arrêtée jusqu'en classe de 3<sup>e</sup> année technique. La troisième fait une Licence de droit. La quatrième c'est moi, je suis en 3<sup>e</sup> à ESSTIC. Mon père a un Diplôme d'études approfondies (D.E.A) ou doctorat, quelque chose entre les deux. J'aime encore l'école, parce que c'est grâce à elle que j'aurai une instruction, une éducation qui va me permettre plus tard de travailler. Le travail c'est l'aboutissement de toutes nos années d'études. Quand on fait des études, on attend d'avoir une récompense. Cette récompense est le travail. En travaillant avec un salaire digne de nos études pour s'occuper de soi-même et des autres. Je n'ai plus un champ restreint de connaissance. L'esprit est en mesure de discuter avec quelqu'un sur des bases solides parce qu'on a fait des études. J'ai de l'espoir grâce à mes études, j'entends être bien formée avoir des diplômes et avoir un travail. Les facteurs de ma réussite sont la première fessée, qui a donné une impulsion à ma volonté de faire l'école. J'ai réussi simplement sans redoubler le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), le Probatoire, le Baccalauréat, la réussite du concours d'entrée à ESSTIC. Tous ces diplômes sont une impulsion à mes études. Le facteur financier, papa nous facilite les choses, il essaie de subvenir à nos besoins pour que nous puissions aller à l'école. J'ai aussi une bonne éducation spirituelle. Je suis Témoin de Jéhovah; nous lisons la Bible et nous la respectons. Il ne faut pas avoir des relations sexuelles avec quelqu'un qui n'est pas son mari. Je me suis fixée un âge, à 25 ans si je n'ai pas de mari, je ne vais pas me troubler. Maman espère que grâce à Dieu, je vais sortir de l'ESSTIC et trouver un travail. Plus tard, poursuivre les études. Parce que papa, lui, exige que je continue l'école jusqu'en Doctorat. Mais maman, qui est beaucoup plus pragmatique et lucide, dit: «Papa ira à la retraite et il ne pourra plus supporter les droits académiques de tout le monde à la maison». Il faudra quelqu'un qui puisse subvenir aux besoins des membres de la famille. Si je me mets à travailler et que je décide de reprendre les études, je pourrai payer mes droits avec mon salaire. Je ne serai plus sous l'autorité de papa financièrement. Je voudrais bien travailler pour aider papa à subvenir aux besoins de la famille et aider le reste de la famille. Il y avait quand même des difficultés. Il fallait reprendre des examens à l'été, faire plus d'efforts pour avoir une moyenne plus élevée dans certaines matières, faire preuve de force morale lorsqu'il y avait harcèlement ou des incitations, être forte pour éviter ces mauvaises compagnies. Durant toute ma scolarité, j'ai trouvé que ce n'est pas formidable, il y avait des moments où je me disais: encore l'école mon Dieu faudrait que j'arrête! Puis, je pensais à maman. Travailler et ne pas être sous l'autorité d'un mari. Je suis là

à attendre le mois de novembre pour soutenir mon mémoire de fin de formation à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC).

### **5. Lydia (*assistée*)**

Je m'appelle Lydia, je fais 2<sup>e</sup> année Édition à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Je suis née à Bafoussam dans une grande métropole à l'Ouest. Dans cette ville, j'ai commencé l'école. C'était le temps de l'école maternelle. Je faisais l'école pour faire l'école. Je suis la dernière, la benjamine. Mon père et ma mère étaient des fonctionnaires enseignants, mon papa enseignait dans un Collège d'enseignement technique industriel (CETI) et ma maman était professeure d'enseignement ménager au secondaire dans un lycée ou collège. J'étais constamment dans les livres. Mes parents et moi sommes allés à Yabassi dans le Littoral. À Yabassi, j'ai fait de la grande section de Maternelle au Cours moyen II (CMII), c'est-à-dire la fin de l'école primaire. Je crois que nous étions de nombreuses filles en classe, on était plus représentées que les garçons. C'était une petite ville où il y avait des problèmes de sorcellerie. Les enfants mouraient parce que les grands-parents ne voulaient pas que tel ou tel autre de la famille réussisse plus tard. Durant la scolarisation, j'ai remarqué qu'il y avait certaines jeunes filles plus âgées que nous. Moi, j'étais toujours la plus petite de ma classe. J'avais toujours en face de moi des filles plus âgées. Je m'assurais à marcher avec des enfants de mon âge. Je crois que mon cursus scolaire a été marqué par la formation de mes parents. Mes parents ont mis les moyens pour nous permettre, mes frères et moi, au nombre de dix enfants, d'arriver à un certain niveau. Ils prévoyaient le minimum. On avait chacun en début d'année ses livres et ses cahiers. Ce n'était pas évident, parce que nous sommes dix enfants. Ce n'était pas le cas de tous dans la ville. On pouvait trouver des enfants qui allaient à l'école parce que dans une famille, deux ou trois sur quatre cinq enfants allaient à l'école. Durant mon école primaire, j'ai remarqué certaines choses. Nos maîtres étaient attirés par les filles plus âgées. Au Cours préparatoire (CPI), je me rappelle une fille qui attirait notre enseignant. Elle était contrainte à subir certains attouchements sexuels en classe. Moi, je l'ai remarqué bien que mes camarades de classe le voyaient tout le temps. C'était difficile parce qu'elle avait plus de 12 ans. Mon cursus scolaire: j'ai eu mon maître qui voulait que je saute mon Cours préparatoire (CPI), pour aller au Cours élémentaire I (CEI) parce que je réfléchissais plus que mes camarades. Sans doute, il me trouvait un peu plus intelligente que mes camarades. Mais, c'était en fin d'année

et il n'était pas nécessaire que j'avance d'une classe. Les répétiteurs que j'avais, c'était mes grands frères. Mes parents n'avaient pas à payer; dès que j'avais un problème, ils m'expliquaient et me remettaient sur le chemin. J'ai continué avec mes camarades jusqu'en classe de 6<sup>e</sup>. Au niveau du Secondaire, j'entreprends la classe de 6<sup>e</sup> dans cette ville. En classe de 6<sup>e</sup>, mes parents, mon père surtout a été licencié, il a perdu son emploi. C'était la crise économique des années 1990. Ma mère a pris sa retraite. Il a fallu qu'on change de ville pour le village à Makak d'où je suis originaire. Face à cette situation, ma mère a souhaité me confier à ma cousine. Elle ne voyait pas l'intérêt de me faire aller continuer mes classes au village. C'est ma cousine, la fille à la grande sœur de mon papa qui a demandé à me prendre pour continuer chez elle dans la ville de Yaoundé. Je me retrouve à Yaoundé et fais la classe de 5<sup>e</sup> et la classe de 4<sup>e</sup> au Lycée de Biyémassi. Il arrive qu'on déménage du quartier Biyémassi Rond-point-express pour le quartier Essos. À Essos, je continue mes classes au Lycée d'Élig-Éssono où je fais de la classe de 3<sup>e</sup> en classe de Terminale. Je dois dire que le conditionnement scolaire que j'ai eu durant mon Primaire a continué durant le Secondaire. Chez ma cousine, j'arrive dans une famille restreinte. Nous ne sommes que des filles. J'arrive dans une autre ville et il y a forcément des changements. Mais, je ne m'y intéresse pas. Je ne comprends pas la raison. J'étais toujours conditionnée dans mes livres. Je pense que pour moi, c'était un avantage puis un idéal à atteindre. Ce n'est pas tout le monde qui a des parents enseignants. Compte tenu de ce fait, on est astreint à certaines choses. C'est l'école d'abord et le reste après. Je crois que c'était un idéal pour moi d'atteindre un certain niveau et me faire une vie comme mes parents. Je pense que ce sont des choses qui m'ont encouragée. Ma cousine avait la main ferme. Ce n'était pas évident de sortir. Il fallait qu'elle sache où je vais, avec qui je suis. Aujourd'hui, quand je sors, il faut qu'on sache où je vais. Je suis majeure ce n'est pas la main qui me tenait avant. Il y a un peu plus de liberté. Je crois qu'étant responsable, il y a certaines choses que je ne vais plus faire. Voilà comment ma scolarisation s'est passée du Primaire au Secondaire, toujours conditionnée dans les livres, ne s'intéressant pas aux activités parascolaires, amusement de toute jeune fille. Mais il y avait des loisirs comme aller à la piscine ou au Centre culturel français (CCF), des sorties entre amis. J'ai un échec à mon examen Brevet d'études de premier cycle (BEPC) une fois mais je le réussis la deuxième fois en classe de Seconde. Je me pose souvent la question et je me dis que je n'avais pas préparé cet examen. Je me disais que c'était acquis, étant intelligente comme je le suis. C'était l'orgueil. Cet échec m'a fait comprendre que ce n'est plus le cadre. J'ai en face de moi des élèves qui vivent en ville, qui ont une culture plus grande que la mienne. Il va falloir se

réadapter. L'année d'après, je réussis à mon Probatoire et après, mon Baccalauréat. J'entre à l'Université de Yaoundé I. Je fais Lettres modernes françaises. Mais, en sortant de la classe Terminale, j'avais pour objectif de faire le Concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). C'était dans ma tête. J'arrive à l'Université, pour moi, être dans une Faculté n'est qu'un tremplin. J'y vais en attendant de faire le Concours. On nous avait dit: «Le Concours, on ne le fait pas sous réserve du Baccalauréat». La première année universitaire se passe bien. La deuxième année n'est pas évidente. Les enseignements changent, ce n'est plus le Lycée. Il faut s'adapter au travail de recherche qui n'est pas mon fort. Je rate l'entrée en 3<sup>e</sup> année d'Université en Lettres modernes françaises. Je redouble ma 2<sup>e</sup> année d'Université en Lettres modernes françaises. Je dois dire qu'il y a eu dérapage. J'avais l'impression d'avoir été trop conditionnée et qu'il me fallait me rattraper. On commence à faire un peu de bêtises, à tourner. En 2<sup>e</sup> année, je fais mon dossier de candidature pour l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Et voilà, je me trouve à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC) l'année d'après. Mais, en essayant de continuer mon cursus en Faculté des Lettres, je me rends compte que ce n'est pas évident d'être partagé entre les deux. J'aurais pu continuer en Lettres modernes françaises mais la seule ouverture que j'avais, c'était l'enseignement. J'ai préféré une formation professionnelle et j'ai choisi l'Édition. Je laisse tomber la Faculté des Lettres. Je décide de continuer à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Je suis en 2<sup>e</sup> année aujourd'hui. Je verrai comment continuer les Lettres modernes françaises après. Je dois avouer que l'école, c'était pour mes parents d'abord, après moi-même. Au niveau du Secondaire en classe de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, j'ai compris que c'était pour moi. Chez les filles, certaines ne vont pas jusqu'au bout. Je dois dire qu'on ne vit pas toutes dans les mêmes conditions. Certaines arrêtent parce qu'elles ont eu un enfant tôt. Les filles, comme les garçons, arrêtent par manque d'argent pour continuer. Ils font un métier: la couture ou la maçonnerie. Les aînés de la famille s'occupent des petits frères. Voilà des choses qui font en sorte que certains abandonnent leur école. Moi, je ne pensais à rien d'autre qu'à l'école, la maison, l'école, la maison. Il y avait pas de sorties. Et même si on allait se balader entre copains en ville, je rentrais à la maison en sachant qu'il y a l'école. Il y a les parents, il y a les amis, c'est question de choix. Au niveau des amis, il y en a qui déroutent. Il y en a qui pensent comme vous. Je voudrais dire que si vous avez des amis ou des camarades de classe qui ne pensent pas à l'école comme vous, vous arrivez en classe, ils



racontent leurs sorties en boîte de nuit, en vous invitant à faire comme eux. C'est autant de choses qui amènent des enfants dans leur cursus scolaire à pencher du côté du vagabondage. Du côté des filles, c'est la prostitution. L'abandon de l'école pour s'occuper de leur famille à charge. Les conditions pour que je fasse l'école. La première, mes parents mettaient les moyens. Je n'étais plus avec mes parents depuis la classe de 5<sup>e</sup>. Ma cousine qui me prend en classe de 5<sup>e</sup> s'assure effectivement que ma scolarité est payée, fournitures scolaires. Elle a pris tout en charge jusqu'à présent. Elle continue de le faire. Voilà une chose qui a fait en sorte que je continue. Ils y a les autres parents qui vous encouragent à aller plus loin. Je pense que des aînés dans la famille qui ont été à l'école, des parents, des personnes qui vous conseillent, qui vous montrent le chemin que vous devez prendre, et pas un autre chemin; vous êtes poussée à aller plus loin. Je crois que pour faire la distinction, je ne vais pas prendre des gens ailleurs. Je prendrai ne serait-ce que le cas de mes sœurs. Mes sœurs étaient dans un foyer et ne vivaient pas avec nous. Elles continuaient leur école au foyer chez des religieuses, elles n'ont pas eu ces personnes à côté d'elles. Dans ma famille, avec mes parents, mes frères et mes sœurs, il n'y a pas beaucoup qui sont allés au delà du Baccalauréat. Sur une dizaine d'enfants, nous sommes trois aux Études supérieures. Un de mes frères termine à l'École des postes et télécommunications (EPT); un autre frère a dû reprendre, il avait arrêté, il est en Maîtrise de droit maintenant et moi. Le reste, n'est pas allé au delà du Baccalauréat. Entre nous sur dix, nous sommes cinq filles et cinq garçons. Parmi les filles, nous sommes trois à faire l'Enseignement général. Nous sommes deux qui avons le Baccalauréat général. La neuvième a un Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Aujourd'hui, elle prépare le Certificat d'instituteur de l'enseignement primaire à l'ENIEG. La première de toutes mes grandes sœurs a eu le Baccalauréat. Elle est arrivée à l'Université, elle a fait deux ou trois ans. Elle est mariée à Douala. Elle s'occupe de ses enfants et de son mari. Je ne sais pas pourquoi elle n'a pas voulu aller plus loin. Elle ne travaille pas. Je me dis que c'est un frein pour elle. Il faut attendre que monsieur son mari donne l'argent de la ration. Les deux autres ont fait le Cycle professionnel. Elles ont un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Je ne sais pas les raisons pour lesquelles elles ont arrêté. Toutefois, elles ont accouché tôt. Dans cet état ce n'est pas évident de trouver un emploi sans une formation professionnelle dans un domaine précis. Elles sont contraintes à chercher des petits boulots qui ne garantissent pas la durée. Il faut s'occuper des enfants. Ce n'est pas évident de trouver un mari qui va s'en occuper. L'idée pour moi au sortir de cette école, de me trouver un boulot, après me marier et faire des enfants, fonder une famille et transmettre l'éducation qu'on a reçue. C'est pour éviter la dépendance

dans le couple. Il y a dans la maison, dans un foyer, ce qu'une femme pourrait faire sans avoir recours à son conjoint. Les études, c'est important: les entreprises voudraient que les jeunes soient performants professionnellement. À l'école, ce ne sont que des connaissances théoriques qu'on acquiert. Dans une école professionnelle, je me garantis la théorie et la pratique. Le domaine de l'emploi est réduit pour que tout le monde puisse y entrer. Il y a une sélection qui est faite. On se forme et on entre dans le marché de l'emploi pour garantir ses besoins de tous les jours. L'école me sert et me servira toujours. L'école ne finit pas. Il y a l'école de la vie. Je crois que c'est important pour se faire une grande place dans la société. Je cherche le minimum. Chez ma cousine, il y avait deux configurations. Moi qui faisais l'école et mes sœurs qui n'ont pas fait. Pour me réprimander, elle prenait mes sœurs et n'allait pas loin. Elle me disait: «Tu as la chance de faire l'école aujourd'hui, cela n'a pas été le cas de tes sœurs. Toi-même tu vois très bien, elles arrivent à vivre mais ce n'est pas toujours évident pour elles. C'est à toi de voir, si tu veux aller dans cette voie, libre à toi. Mais, si tu tiens à avoir une vie décente demain, fais ton école». Ce n'était pas seulement elle, j'ai ma tante qui est sa maman, des oncles qui me disaient : « Tu es une jeune fille, tu auras le temps de t'amuser quand tu voudras. Mais fais d'abord ton école, c'est le plus important. Il y a ta santé aussi». Je dirais, il y a eu ce conditionnement, autour les conseillers. Il y a moi-même, j'ai eu vraiment envie d'aller plus loin. J'étais tout le temps galvanisée à aller plus loin. Je n'avais pas de problèmes. J'allais à l'école, je prenais mon cours. Mon cours me suffisait. J'ai eu des petits problèmes en mathématiques, certaines matières scientifiques, un moment l'histoire et la géographie que je ne retenais pas. En histoire, il faut retenir des dates, faire l'historique d'un pays. Il y a eu des coups de fouet des parents et de ma cousine. Je crois que c'est tout à fait normal dans notre contexte africain. Quand on voit l'enfant dérapier, on le remet sur le droit chemin. Nos parents disent que le fouet est la meilleure éducation. Aujourd'hui, je suis encore en cours de mon cursus académique, mais je compte bien arriver à la fin pour me faire une vie.

#### **6. Simo (*assistée*)**

Moi, c'est Simo, j'ai 23 ans, je suis actuellement élève à l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) de l'Université de Yaoundé I en 4<sup>e</sup> année Génie informatique. Je suis née à Banyo, une petite ville dans l'Adamaoua. J'y ai grandi jusqu'en 1997. J'ai commencé l'École à l'âge de 5 ans. Je n'ai pas fait l'école maternelle. À Banyo, les filles ne vont pas à l'école. Je suis la quatrième enfant. Moi, j'ai eu la chance d'aller à l'école. Mon père a été à

l'école. Il a le Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Il est infirmier et travaille à l'hôpital de Douala. À l'école primaire, je n'ai pas fait l'école maternelle. Je n'ai pas redoublé de la SIL au Cours moyen II (CMII). Au Cours moyen II (CMII), la majorité des filles se sont mariées. Mon père travaillait au village. Il était affecté à Fouban, il nous avait tous laissés avec la mère au village. Il venait nous voir. Après Fouban, on l'a affecté à Douala. Avec des conditions de vie, on a été malchanceuses, on nous a laissées à deux au village avec notre grand-mère. Dans la famille, nous sommes sept enfants. Ma sœur et moi, avons passé toute notre enfance avec notre grand-mère qui était seule. Au niveau du Secondaire, je suis allée au Lycée en classe de 6<sup>e</sup> et je n'ai pas redoublé jusqu'en classe de Seconde. J'ai fréquenté au village. J'ai rencontré un problème. Sur la route de l'école, en tenue de classe on disait toujours: «Oh ce sont les prostituées»! Une fille qui partait à l'école est considérée comme une prostituée. Les filles préféraient rester à la maison, la majorité se marient, après un an divorcent et se marient encore. On a la chance, notre père se dressait contre les mariages forcés. Nous avons supporté les tracasseries. On inventait sur nous des histoires qui ne nous disaient rien. Au Lycée, des professeurs nous dérangaient. Ma grande-sœur a redoublé plusieurs classes. La classe de 3<sup>e</sup>, elle a triplé. Elle n'arrivait pas à avoir le Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Elle a refusé de sortir avec un professeur. J'ai eu un problème avec un professeur de chimie qui s'arrangeait à me noter 0/20. Nous étions trois filles musulmanes de la région. Il y avait des filles d'ailleurs. Mais, en classe de Seconde, il n'y avait pas de filles. Un professeur m'a remarquée et m'a dit de présenter le Probatoire en classe de Seconde. J'ai tenté ma chance et j'ai connu du succès. Mon père a estimé que je ne devais continuer à Douala. Je suis allée au Lycée Mongo Joseph à Douala pour faire la classe de Terminale. Il n'y avait pas de discrimination. Il y avait environ une vingtaine de filles en classe. J'étais motivée. J'ai eu mon Baccalauréat. J'ai fait le Concours de polytechnique, j'ai raté. Je suis allée à l'Université en Faculté. J'ai vécu les pires mois de ma vie. Je m'habillais en pagne et les étudiants à l'Amphi criaient: «Oh musulmane qu'est-ce que tu fais là? Va te marier! Où sont tes enfants? Toi ce n'est pas ta place». Moi, j'étais frustrée. Je ne m'exprimais pas à l'Amphi. Heureusement, je suis reçue au Concours de l'École polytechnique. À l'École polytechnique, je n'ai pas rencontré de problèmes. Ce sont des effectifs réduits. Mon père nous a raconté son histoire. À l'époque, les missionnaires allemands sont venus le chercher au village pour l'école. Il avait plus de 17 ans. Sa maman ne voulait pas, elle a caché tous ses enfants. Mais mon père a été retrouvé. Lui seul a fréquenté et les autres n'ont pas fréquenté. Il a une certaine ouverture d'esprit. Il a décidé que tous ses enfants allaient fréquenter. Il nous encourageait.

Ma mère a fréquenté jusqu'au Cours moyen II (CMII). Elle a le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Elle a arrêté pour se marier. J'ai des sœurs et des frères qui fréquentent. Je suis la troisième fille. Ma grande-sœur a arrêté, elle a une Licence en droit. Elle n'a pas trouvé de travail. Elle est mariée, et a deux enfants. Celle que je suis est en Allemagne, elle fait des études en Économie. Ma petite sœur, la plus jeune a 16 ans. Elle a présenté le Baccalauréat. Le Cours moyen II (CMII), c'est la limite pour une fille au village. Si elle fréquente trop, elle ne va pas respecter son mari. Ils veulent des femmes soumises. Au village, ils nous considèrent comme des égarées. Je voulais partir du village, ce qui me poussait, je pense à fréquenter. Je me forçais à travailler pour avoir le Baccalauréat et partir. C'était mon objectif. Je pense que le fait d'être loin de mes parents m'a poussée à fréquenter. J'étais toujours dans mes cahiers. Je dirais que la vie était compliquée, ce n'était pas évident chez la grand-mère. Les tantes et les oncles dérangeaient. La grand-mère fait le repas. Ils trouvent que nous faisons souffrir leur mère. Pourtant, ma sœur et moi, nous échangeons les rôles. Si je lave la maison, elle fait la vaisselle. Quand nous rentrons le soir, on s'arrangeait à préparer ou à faire certains travaux. Nos tantes et nos oncles voient un monsieur qui passe donner de l'argent. Ils disent: «Toi tu vas l'épouser». Ils te forcent à lui parler. Moi je n'appréciais pas, je refusais. C'est mon père qui finance mes études. Mon père est vraiment compétent. Il travaille à l'hôpital et dans les cliniques aussi. Il s'est spécialisé en ophtalmologie. L'école m'a endurcie, j'étais pleurnicharde. Il y a une histoire dans la famille qui m'a frustrée. Ma mère accouchait et ses enfants sortaient blancs. Moi, je suis sortie noire. On a dit qu'elle a trompé mon père. Mes tantes préféraient tous mes frères à moi. Je pense que c'est grâce à l'école que j'ai surmonté tous ces problèmes. Moi, je dis l'école m'a sauvée de la misère, l'école m'a ouvert l'esprit. Quand je vois la vie de mes cousines, je pense que je ne vais jamais mener ce genre de vie. Ma cousine a mon âge, elle a trois enfants, divorcée deux fois. Des filles qui tendent la main, elles sont obligées de se soumettre à leur mari. J'attends d'être quelqu'un. Que mes efforts soient récompensés, que je trouve un boulot à ma hauteur. J'ai pour ambition de sensibiliser, de créer une structure pour les parents dans mon village et les environs pour envoyer leurs filles à l'école. L'Association des jeunes étudiants du Mayo-Banyo descend au village et avec l'aide du Lamido, invite les parents pour leur dire que c'est important l'école. Il y a évolution, quand moi j'étais au Lycée en classe de 6<sup>e</sup>, on se comptait les filles. Maintenant, on compte plus les filles qui vont à l'école. Elles arrivent en classe de 3<sup>e</sup> déjà. Avant, elles s'arrêtaient au Cours moyen II (CMII). Pour moi, l'école c'est tout. L'école représente la vie. Sans l'école, on est rien du tout. Quand on n'est pas allée à l'école, les autres nous exploitent,

et surtout les filles. Quand une fille n'est pas instruite, moi je trouve qu'elle a perdu sa vie. Si elles étaient indépendantes, il n'y aurait pas d'exploitation. Avec l'école, on peut se placer dans une petite entreprise et être indépendante, avoir le choix. Le mari ne peut pas dire n'importe quoi. On ne doit pas faire ce que les gens veulent, on doit être indépendant. L'école ouvre aussi des portes. C'est un désir en moi, j'ai foncé. Je travaillais tout le temps. Personne ne me disait prend ton cahier! Je prenais chaque fois mon cahier pour lire. C'était en moi, l'envie de partir, réussir et quitter ce monde du village. C'était ma motivation. C'est grâce à mon père. Moi, je dis que ma réussite, c'est le travail, j'ai travaillé dur, j'ai fourni beaucoup d'efforts. Ma mère a toujours été forte. Elle nous encourage chaque fois. À ma grande sœur qui voulait arrêter en classe de 3<sup>e</sup>, elle a dit: «Non, tu dois aller». Ma sœur a eu son diplôme, le Brevet d'études de premier cycle (BEPC) après quatre redoublements, la quatrième fois. Si la mère ne l'encourageait pas, je pense qu'elle aurait abandonné. Ma cousine vit chez nous à Douala. Elle a fait le Brevet d'études de premier cycle (BEPC) huit fois. On l'avait envoyée en mariage, elle est sortie, mon père l'a récupérée. Personne ne voulait plus d'elle. Si elle n'avait pas été encouragée, je pense qu'elle aurait abandonné. Depuis la classe de Terminale, j'ai des projets de mariage. La personne ne pouvait pas se marier, il n'avait pas de boulot. Maintenant, il travaille. On doit attendre la fin de ma formation puisqu'il ne vit pas au Cameroun. Je me dis qu'il fallait les moyens, on n'allait pas compter sur les gens pour faire les cérémonies. Fallait que je commence à travailler. C'est ce qui nous avait freiné. Ce chemin m'a endurcie et m'a permis de voir que la vie n'est pas simple.

## **Annexe 5. Les récits des dix *héritières***

L'ordre de présentation de ces dix récits est celui de leur contribution respective à la classe 3 (*héritières*), en commençant par la plus forte contribution. Dans l'ordre, les dix informatrices sont: Christiane, Nathalie, Ghislaine, Marlène, Valesia, Tatiana, Anmarie, Leila, Zeta et Marie.

### **1. Christiane (*héritière*)**

J'ai un enfant, je suis célibataire. L'éducation de la mère de niveau du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) travaillant comme secrétaire. Les filles se situent dans le fait que la fille est plus mature, elle peut plus vite. La fille est plus entreprenante. La fille scolarisée peut oublier d'être respectueuse. La fille peut négliger ses tâches ménagères. La fille doit aller le plus haut possible. La famille est là pour surveiller et contrôler la scolarisation des filles et des garçons, elle doit donner une éducation de base: morale, sexuelle, psychologique. La famille doit jouer le rôle de guide. L'école pour moi, c'est d'apprendre différents sujets, apprendre à mieux vivre avec les gens, apprendre les bonnes mœurs, quelque chose de capital; le premier contact est très important parce qu'on peut tout gagner ou tout rater. Depuis mon enfance, mes parents, mes frères et sœurs m'informent sur l'école. Ma famille proche s'intéresse à mes études. J'étudie parce que mon objectif, c'est d'être intelligente pour pouvoir tenir des conférences, faire des publications, aider les gens financièrement. Dans le Primaire, souvent au niveau de la famille on préfère envoyer les garçons. Aux niveaux secondaire et supérieur, les obstacles sont basés plus sur le financement, et comme pour le Primaire, on va préférer que le garçon continue. La fille doit se marier pour aider la famille. C'est utile d'aller à l'école tout le temps et à n'importe quel âge au niveau professionnel parce qu'on apprend chaque jour. Ma vie a été facilitée à l'école par mes amis et les garçons pour la plupart. Je dirai que mon parcours n'était pas trop difficile. Mes parents n'ont pas été à l'école mais ils tenaient à ce que leurs enfants y aillent. Nous sommes cinq enfants. J'ai redoublé la SIL parce que j'étais un garçon manqué, trop désordonnée. J'ai aussi passé quatre ans à l'université au lieu de trois: c'est quand j'ai eu mon enfant. J'ai toujours eu une personnalité de savoir ce que je veux. J'ai aussi l'esprit de compétition, alors c'est ça qui me poussait à aller de l'avant malgré les maigres moyens de mes parents. Je n'ai pas toujours eu ce que je voulais de mes parents: vacances à la plage, tous les documents à l'école, l'argent de poche, les habits à la

mode, mais puisque je mangeais bien et j'étais toujours contente, ça ne me gênait pas trop. Avant, j'allais à l'école pour avoir de l'argent pour m'occuper de mes parents; je voudrais ajouter un plus à la vie des gens. Pendant ces années d'études, j'ai vécu des moments difficiles dans ma famille et même à l'école. Dans ma famille, je voyais mes parents se battre pour nous éduquer, il y a des fois où ma maman devenait malade parce que mon papa ne l'aidait pas assez. Je passais des moments difficiles à l'école parce que j'étais un peu trop fermée, je prenais du temps avant de me confier à une fille. Le chemin des études est important, parce que ça m'a mûrie pour des situations à venir. Je suis presque prête pour affronter mon avenir avec les gens. Ma motivation par rapport aux études c'est que j'aimerais savoir le plus que possible en matière de communication. Je voudrai pouvoir appliquer ce que j'ai appris à l'école sur le terrain. Les moments importants étaient quand je réussissais à un examen. Je voyais mon but s'approcher. Ces moments m'ont donné le courage de me battre pour l'avenir malgré les problèmes financiers. J'essaie de travailler très bien pour ne pas dépenser de l'argent deux fois pour la même classe. Quand la femme instruite applique ce qu'elle a appris, elle est respectueuse, elle est une bonne mère et trouve du temps pour encourager d'autres femmes à devenir comme elle. Pour réussir mes études, je regarde d'autres femmes instruites et je me dis que si elles ont réussi, pourquoi pas moi. J'ai toujours aimé lire et poser des questions. J'écoute aussi beaucoup la radio et la télévision. Ce sont mes parents, surtout ma maman qui décide de m'inscrire à l'université. Si quelqu'un n'a pas un travail aujourd'hui ou ne va pas à l'école, c'est lui qui a décidé. Parce que maintenant, à mon âge, à notre âge, mon dernier frère est né en 1977, c'est lui qui décide qu'il ne va plus à l'école parce qu'il a un petit travail. Mais je pense que si je vais vers maman maintenant, je lui dis, écoute, je n'ai pas pu trouver l'argent pour mes frais de scolarité elle va se battre pour trouver cet argent. Alors ça n'a pas été vraiment un problème de finances, non plus un problème de priorité garçons-filles. Le mariage précoce, ce n'est pas connu dans ma famille. Je n'ai pas fait l'école maternelle, ma scolarité commence à la SIL à Yaoundé. J'ai fait deux ans et après nous sommes allés à Bamenda dans le Nord-Ouest, l'école primaire, l'école secondaire et la classe de Terminale. À l'école primaire j'ai redoublé la SIL seulement. Je crois que je n'étais pas consciente, parce que je suis un garçon manqué de ma famille. J'aime trop jouer depuis ma tendre enfance. Je crois que j'allais à l'école j'aimais jouer. Je n'étais pas concentrée. À la maison, mes parents ne prenaient pas la peine de revoir nos leçons. Je ne veux pas dire qu'ils ne prennent pas la peine de nous éduquer. Mes parents se sont arrêtés soit au niveau du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) soit au niveau du Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Je

crois que les deux ne sont pas allés trop loin parce que ma maman est secrétaire et mon papa est chauffeur. C'est normal, dans une famille on ne trouve pas le papa en train de dire à l'enfant viens, qu'est ce que ton professeur t'a donné aujourd'hui? Je jouais trop et à la maison, je n'avais pas l'assistance de mes parents, ni de mes grandes sœurs ou de mes grands frères, tout le monde s'occupait de sa part des choses. À la maison, on ne m'a pas grondé, on ne m'a pas dit, tu vois tu joues trop, tu vas à l'école et tu n'entres pas en classe. Je ne me rappelle pas être choquée. Je me disais que mes parents sont là et ils ont de l'argent pour payer les frais de scolarité pour la même classe, c'est un peu dur pour les parents mais à cette époque, moi je ne voyais pas grand chose. C'est maintenant que ça me fait quelque chose. Si je n'avais pas redoublé, je serai allée peut-être avec mes camarades. Après l'école primaire, je n'ai pas redoublé de classe au Secondaire jusqu'à l'Université. Je n'étais pas trop intelligente mais je peux dire que j'étais moyenne parce que je n'ai jamais été première de ma classe ou deuxième ou cinquième. Le rang ne fait pas l'intelligence mais quand je dis que je n'étais pas du tout intelligente, c'est parce que je négligeais certaines choses. Quand je rentrais de l'école, j'ouvrais rarement mes cahiers pour lire. Après j'ai découvert que quand on travaille de jour en jour, on retient plus. C'est maintenant que je l'applique. Que j'essaie d'appliquer parce qu'il faut avouer que nous sommes paresseux, je ne sais pas si la façon dont on a grandi, ou c'est une paresse personnelle. Mais je me bats quand même. Je crois que je peux être intelligente, très intelligente même si je travaille de jour en jour si j'ai des livres pour faire certaines recherches. J'ai eu mes parents, ils m'ont acheté des livres dont j'avais besoin. Mais les professeurs aussi n'encourageaient pas à travailler, le lendemain, ils ne venaient pas pour demander si tu as lu ceci; fais un exposé. Parce que c'est ça qui pousse les élèves à travailler plus. Mais en classe de Seconde, on nous posait les questions. Moi, au contraire, ce que j'aimais c'était les romans photos, les livres d'amour, ça m'intéressait plus. Ils m'ont aidée au niveau de mon vocabulaire. Je crois que c'est pour cette raison que je parle français, car je suis d'expression anglophone. J'ai fait mes études en anglais. Maintenant, c'est la première fois que je me retrouve dans un système francophone. Mais je lisais beaucoup les livres francophones et anglophones. quand j'avais des problèmes, j'avais un dictionnaire quand je ne comprenais pas, j'allais vers mes professeurs. Mais je lisais beaucoup et c'est pour cela que je peux dire que j'ai eu une tête un peu ouverte. Je me battais contre la paresse personnelle. Parce que j'ai deux grandes sœurs et un grand frère, ils ne m'ont jamais dit écoute petite sœur, viens un peu, tu as des problèmes à quel niveau? On ne nous a pas élevé comme ça, parce que quand les parents commencent les grands frères peuvent suivre. Mais dans ma famille, on n'a pas vu ça.



Alors pour moi, je dis que je me battais, je me connais, j'aime trop jouer, alors il faut que je me batte sincèrement pour que ça ne prenne pas le dessus sur mes études. Mes études viennent avant parce que ma maman, c'est un modèle pour moi. Elle, c'est une pauvre femme qui s'est battue malgré le fait qu'elle avait un salaire je ne sais pas de combien, elle avait éduqué cinq enfants, jusqu'où on voulait aller. Alors, moi je me dis que, si maman qui s'est arrêtée au niveau du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE), je crois, a pu envoyer cinq enfants à l'école, c'est vrai que nous ne sommes pas allés à l'étranger mais quand même ici au Cameroun l'école n'est pas moins chère. Si elle a pu faire ça, moi avec mon niveau, peut être aussi si je m'arrête au niveau du Bac, je peux faire mieux. Mais, pourquoi ne pas aller, jusqu'à je ne sais pas où trouver quelque chose de mieux, d'abord au prix, une fille à maman d'abord lui dire il est grand temps tu peux te reposer maintenant. J'essaie de m'occuper d'elle après. Moi, je crois que c'est pour cela que je me bats, l'école c'est important pour moi. Je veux être vue, je veux être promue dans le monde, je veux être intelligente. Je veux pouvoir, j'aimerais aider les gens par des solutions, par ce que je dis, par ce que j'écris. J'aime cela, c'est pour cela que j'aime l'école. Et je crois que l'école peut aussi m'apprendre beaucoup de choses à être une dame. J'aime aller à l'école parce que j'aime quand je vois des femmes, surtout c'est les femmes qui m'inspirent. Quand je vois par exemple Yao Aissatou, c'est une femme intelligente, j'ai aussi une autre femme que j'aime, Madame Tchanga, je ne sais pas si vous la connaissez. Elle aussi est intelligente. Elle est Djanda quand je la connais, quand je parle avec elle surtout par exemple elle était ministre de la condition féminine. Personnellement, je ne l'ai pas connue mais je sais quand même que pendant qu'elle était au Ministère, les choses n'étaient pas trop mal. Et en plus, elle est musulmane, une musulmane peut aller trop loin, moi ça m'inspire. Par exemple madame Tchanga que je parle, elle est dans une organisation non gouvernementale (ONG). Alors, elle travaille avec les groupes de femmes Par exemple, son dernier projet, c'était au Nord et elle allait aider un peu les femmes à faire une petite voiture, comment construire pour aller au champ parce que là bas y a pas de voiture. Mais quand même avec ce qu'elle a construit là, une voiture un peu simple. Alors moi, mon problème c'est si je peux apporter un plus dans mon univers. Apporter un plus par ce que je fais. En tout cas ce que je sais, j'essaie de l'enseigner aux autres. Moi ça va beaucoup m'aider. Ça ne me gêne pas que je fais Relations publiques maintenant, ça ne me gêne pas que le président de la République vienne me dire écoute, j'ai un problème d'image, qu'est ce que vous pouvez me proposer? Là, voilà les choses qui m'inspirent. Parce que je sais que je peux l'aider. Je peux aller au village et même je vois une maman, elle n'est pas un peu

propre et j'essaie de l'approcher diplomatiquement je lui dis: écoute maman, tu ne manges pas bien alors que tu travailles. Il ne faut pas seulement aller vendre tout ce que tu travailles. Il faut aussi manger ce que tu travailles d'abord avant d'aller vendre le reste. Parce qu'il y a aussi un problème. Et c'est aussi ça qui m'a beaucoup touchée, ma maman parce qu'elle travaille aussi beaucoup sur le champ. Mais, elle ne vend pas le meilleur elle mange d'abord; elle nous a bien nourris. C'est pour ça on a toujours eu à manger très bien. Si elle doit vendre, c'est le reste qu'elle vend. L'école est importante pour moi d'abord parce que le monde change. Et quand le monde change, il faut marcher avec le monde, il ne faut pas rester. D'abord j'aime être, j'ai une personnalité je crois forte. Je n'aime pas quand quelqu'un s'impose sur moi. Et je n'aime pas aussi m'imposer sur les gens. J'aime quand les gens me comprennent et je les comprends. Quand je dois, je peux, on peut échanger les idées, on parle de quelque chose qui nous tracasse, on voit le point positif et le point négatif et on vient à un compromis, je ne sais pas si c'est le mot, c'est pour ça que j'aime l'école. Parce qu'à l'école, on rencontre les gens, on entend différentes choses qui viennent, peut-être pas de mon village, il a grandi à sa manière et il a quelque chose peut-être de bien. Moi, je vais apprendre, me préparer, de parler en public, approcher les gens on apprend ça à l'école pas absolument avec les professeurs mais entre nous, les amis, je crois. Oui, si j'étudie aujourd'hui, c'est parce que je vais pouvoir, je crois que la première raison, parce que je veux être quelqu'un de connu, j'aime être connue. Et on ne peut pas être connue si on n'est pas intelligent. Je vais être intelligente. Quand je dis intelligente pas le monde où je vis. Je veux être connue dans le monde. Dans le monde, je veux être connue; je voudrais que mon nom soit écrit partout que j'ai apporté un plus. Peut-être j'ai dit quelque chose qui a aidé quelqu'un. J'ai fait un programme, je ne sais pas, dans un secteur. Ce que je fais pour le moment, je suis encore dans mon petit niveau. Je commence avec l'école d'abord mais j'ai deux petits obstacles parce que j'aimerais bien sortir un peu plus, quand je dis sortir, je dis aller peut-être chercher du travail pour moi, aller aider les organisations non gouvernementales (ONG), aller aider les organisations parce que je peux partir de là, aller travailler avec une organisation non gouvernementale (ONG). Tu montres un peu de quoi tu es capable, tu fais les contacts avec d'autres personnes en apportant ce que tu sais faire, ne pas seulement aller travailler. On dit fais ça, tu fais ceci, tu le fais. Mais quand on dit fais ça si tu trouves que ça ne va pas, tu peux dire, non je pensais que ça pouvait être comme ça. Mais quand tu restes chez toi, tu restes dans ton école, tu ne peux pas apporter ça. Alors j'aimerais bien sortir pour le moment. Je ne vis pas seule, je vis avec ma cousine et sa famille, et ce n'est pas trop confortable, quand je rentre de l'école, il faut que j'aide un peu à la

maison. Oui, elle ne me demande pas de le faire, mais comme une grande fille c'est ma participation. Je dois le faire parce qu'elle a trois enfants de 13 ans, 4 ans et 1 an. Son mari est aux États-Unis, alors nous sommes quatre à la maison, ce n'est pas facile. Elle se bat, elle a une télé-boutique. Quand je rentre, je peux ou le matin, je préfère faire les choses le matin, je me réveille très tôt, peut être à 4h00 4h30, je peux nettoyer le sol si je veux ou je lave la vaisselle et si j'ai encore le temps, je peux un peu réviser mes leçons et je m'apprête pour venir à l'école. J'habite loin, alors il faut que je me lève aussi tôt pour venir à l'école; je quitte la maison souvent à 6h00, 6h15 pour ne pas tomber dans les embouteillages avant d'arriver à l'école. D'abord je suis en train d'essayer d'économiser aller chez moi parce que je ne vais pas continuer avec elle. Ce n'est pas confortable parce que parfois je rentre à la maison, je veux vraiment travailler mais y a les enfants qui crient de gauche à droite, je ne peux pas travailler. Je suis obligée d'aller me coucher, quand tu te couches pour te réveiller peut-être parfois ce n'est pas évident peut-être que tu te réveilles tu travailles parce que tu es fatiguée, tu dors jusqu'au lendemain tu as perdu une journée. Alors, quand tu es seule chez toi, tu peux rentrer et tu fermes ta porte et tu peux travailler ou tu te réveilles vers minuit, 1h00 tu travailles, tu essaies de réviser ton devoir. Et en plus, au niveau de la nourriture, on ne s'entend pas très bien là dessus. Parce que nos goûts sont trop différents. Je mange dehors ce qui n'est pas conseillé pour moi, alors si je suis chez moi, je pourrais m'organiser bien. Je fais ce que je veux manger. Je rentre de l'école, et je peux dormir si je veux dormir. Je peux laisser mon sol sale, c'est mon problème. Mais quand je suis avec quelqu'un je dois vraiment aider, je suis obligée d'aider et je ne peux pas aller chez quelqu'un et dire que je vais faire ce que je vais manger tout le temps. Elle m'a donné cette permission mais je ne veux pas abuser de ça parce que ça risque de mal terminer. Alors je reste dans mon coin. Je mange dans les restaurants. Ce sont des obstacles parce que dans ma tête, je ne suis pas très reposée, je ne suis pas contente. Quand je ne suis pas contente, je ne peux pas bien montrer de quoi je suis capable, je suis toujours découragée quand je ne suis pas contente d'une situation. Je me laisse aller. Je crois que ça a beaucoup joué sur mes études, je n'ai pas travaillé comme je voulais c'est vrai que j'ai validé mais pas comme je voulais alors. Parce que je me disais que non je vais partir. Mais puisque je n'arrive pas à trouver le financement dont j'ai besoin pour partir, je suis obligée de rester. Alors ce semestre ci, j'ai dit non, mais je risque d'échouer si je ne me réveille pas, je ne dis pas que c'est ma maison ici, c'est ici que je vis. Je dors même ici, je n'ai pas d'autres problèmes. Alors il faut que j'oublie un peu que je ne suis pas confortable. Mais c'est un peu ce que je fais. Mais c'est un frein pour moi parce que j'aimerais bien réguler mes mouvements

comme je l'entends. Que je n'ai pas de comptes à rendre à quelqu'un parce que si je veux sortir, pour revenir peut être à 1h00, je risque de revenir quand les gens dorment et venir sonner ce n'est pas confortable pour les gens. Alors c'est pour ça que je considère ça comme des freins, parce que même si je sors, je vais rentrer, il faut que je sois là à 20h30. Parfois à l'école, j'ai peut être des choses à faire, je suis souvent appelée à travailler avec des amis jusqu'à tard. Mais quand tu rentres à 22h00 ce n'est pas confortable parce que parfois, tu dis bonsoir! Alors ça me gêne psychologiquement. Non, après mon Baccalauréat, je suis allée à l'Université de Bua là aussi, j'ai fait quatre ans. Au lieu de trois ans. J'ai fait quatre ans et pendant cette période, j'ai eu un bébé, un petit garçon de quatre ans aujourd'hui. Mais j'ai fini avec Buea et j'ai fait, je crois que j'étais à la maison pendant trois ans, pendant ces trois ans, je faisais un concours. J'ai fait le concours de l'École d'administration et de management (l'ÉNAM) deux fois, j'ai fait l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), deux fois, la deuxième fois, j'ai eu le concours. C'est pour cela que je me retrouve ici aujourd'hui. Une relation c'est intéressant mais un moment, ça ne devient plus intéressant parce que j'avais des problèmes avec mon copain. Je me suis retrouvée enceinte, je n'ai pas voulu avorter et je n'ai même pas pris la peine de lui dire que j'étais enceinte. C'est après que je lui ai dit que j'étais enceinte, il n'a pas reconnu l'enfant. Alors l'enfant est chez mes parents. Ils n'étaient pas fâchés contre moi, ils ont pris l'enfant, ils étaient contents. La seule chose qu'ils m'ont dit, c'est parce que j'ai dit ça un peu tard pourquoi, je n'ai pas dit ça à temps? Ça n'a pas été un obstacle pour moi. Parce que mes parents étaient toujours là pour continuer à m'éduquer. Si après l'Université, j'ai arrêté, c'est parce que c'est moi qui ai voulu. Je suis rentrée à la maison. Mes parents m'ont dit, qu'est ce que tu fais de la maîtrise? J'ai dit écoutez, je ne suis pas sûre que je veux bien faire le diplôme de Maîtrise parce que à cette époque à l'Université de Buea, j'ai fait Sociologie et Anthropologie, il y avait pas de série de Maîtrise en Sociologie et Anthropologie. Je n'étais pas prête à changer d'Université. Je leur ai dit: non, écoutez à l'Université de Buea, il n'y a pas de Sociologie et Anthropologie en Maîtrise quand je sortais. Alors je ne veux pas aller. Mais, en moi, je me disais qu'il faut que j'apprenne à me battre seule, mes parents ont assez fait. Et voilà que j'arrive avec un bébé. Ils acceptent le bébé. Il faut que cette fois ci, je vole de mes propres ailes. Ça veut dire que quand moi je suis restée pour valider la situation, j'ai vu que j'avais encore des frères et des sœurs qui allaient à l'école sous la charge de mes parents. Et moi, et mon bébé ça fait six enfants. Moi, je me suis dit non. Je crois que ça été ma manière de leur dire merci, vous m'avez pardonné ce que j'ai fait, revenir avec un enfant. Alors je crois

que pour vous montrer que je suis désolée de ce que j'ai fait, je ne viens plus vous demander de l'argent pour aller à l'école. C'est là que j'ai dit, je ne vais plus au niveau de la Maîtrise. Je préfère finir à Yaoundé où il y a des ouvertures, je me bats et j'essaie de voir ce que je veux faire de ma vie. C'est pour cela que j'ai arrêté et mes parents ne s'occupent plus de moi financièrement. Quand je disais me battre, la première chose, c'était d'entrer dans une école professionnelle parce que chez nous, quand on dit école professionnelle, on voit la fin et le travail. C'est très important pour moi de travailler d'abord parce que je veux avoir un salaire. Je n'aime pas trop demander aux gens de m'aider financièrement ou de me donner de l'argent. J'aime avoir mon propre argent. C'est pour ça que travailler, c'est important pour moi d'abord. De cette formation, à la fin, je voudrais trouver un travail pas seulement avec une tête vide, je veux trouver un travail mais en sachant que je suis allée à l'école, j'ai appris quelque chose que je pourrais appliquer sur le terrain. C'est pour cela que j'aime aller à l'école, d'abord pour savoir ce qu'il faut faire quand je veux me retrouver sur le terrain, ou quand quelqu'un va m'engager, il ne faut pas que je le déçois, pas dire que j'ai un diplôme en communication, mais quand tu arrives, tu ne peux rien faire. D'abord il faut bien apprendre ici pour arriver sur le terrain et appliquer ce que tu as appris. Oui, sincèrement, avant quand j'étais une petite fille à l'école primaire, j'allais à l'école parce que mes parents voulaient que j'aille à l'école. Quand je suis allée à l'école secondaire j'allais à l'école parce que je voulais aider mes parents. Quand je suis allée à l'université, ça veut dire m'occuper d'eux financièrement. Oui, c'est pour cela que j'ai fait ça pour mes parents, pour leur dire merci vous m'avez éduquée, maintenant, c'est à mon tour de m'occuper de vous. Vous voyez, quand ils iront en retraite. Mais quand je suis arrivée à l'université, j'ai commencé à voir les choses un peu différentes, je ne sais pas si c'est parce que j'ai fait sociologie. J'ai commencé à voir que non, d'abord, j'ai une personnalité. C'est ma personne d'abord avant les autres. Je ne suis pas égoïste, mais je me vois parce que si je ne suis pas bien, je ne peux pas m'occuper des gens, je ne peux pas aider les gens. Alors d'abord, c'est moi, il faut avoir une tête pleine il faut savoir ce qu'on veut dans la vie, travailler mais savoir ce qu'on veut avoir. Une tête bien faite, pas une tête pleine, bien faite, oui. Et c'est ça qui me pousse un peu à aller à l'école. Maintenant, j'ai un bébé, je peux dire que c'est ma responsabilité. Pour le moment il n'est pas encore ma responsabilité, mais je sais que c'est à moi qu'il va revenir la charge de l'éduquer. Parce qu'il est déjà à l'école maternelle 2<sup>e</sup> année. Mes parents s'occupent, mais quand je regarde, ça me fait un peu mal parce que mes parents ne travaillent plus. La pension de mon papa ne passe pas encore, Depuis 10 ans, c'est bloqué. Ma maman, je ne sais pas si c'est 10 000 CFA, elle s'occupe du petit. Ils sont bien contents.

Alors je me dis: non ce n'est pas à eux de le faire, ils sont déjà grands-parents. C'est à moi ou à nous de nous occuper d'eux. Alors, c'est pour cela que je me bats maintenant plus pour moi et pour mon fils et après mes parents. Oui, mon fils et mes parents viennent au même niveau. Mais, ma maman surtout, mes parents, ils ont beaucoup fait parce qu'en Afrique, ce n'est pas chaque jour qu'on rencontre des parents qui forcent les enfants à aller à l'école. Ils disaient: écoutez les enfants, on va vous éduquer à n'importe quel niveau, il faut seulement nous montrer que vous voulez réussir. C'est ce qu'ils ont fait, on a réussi et ils étaient toujours là. J'ai eu des amis à l'école. Je ne pense pas que les gens ont contribué parce que la famille, c'est la première. À l'école, c'est vrai, je disais en tout cas, j'ai cet esprit, je suis combative et j'aime la compétition. J'aime quand je vois quelqu'un qui est intelligent et je me dis: pourquoi est ce qu'elle est plus intelligente que moi? Il faut que j'essaie aussi d'être plus intelligente qu'elle, c'est ça qui m'a un peu poussé. Alors je me battais, c'était là mon niveau. J'essayais de dire non, elle a eu une forte note dans cette matière, il faut que moi aussi j'aie cette note. Je suis dans les lettres, parce que j'étais mieux, je n'étais pas bien dans les sciences. Mais, les amis m'ont quand même poussée parce que je me disais qu'il faut que je sois première. J'ai toujours aimé être première. Moi, je voudrais que des parents soient là pour les enfants, quand je dis être là, ça veut dire qu'il ne faut pas faire des enfants pour faire. Il faut que le parent soit là pour dire aux enfants quand on rentre, quelqu'un dit: viens qu'est ce que tu as appris aujourd'hui. L'enfant te dit ceci et tu dis ce que tu penses. C'est vrai que ce ne sont pas tous les parents qui sont éduqués, il faut quand même que, si les parents ne sont pas éduqués, il faut dire à l'enfant, rentre travailler faut pas seulement jouer, dire à l'enfant pourquoi la vie et pourquoi c'est bien d'aller à l'école, pourquoi c'est bien de travailler, quelle personnalité il faut avoir. Il ne faut pas toujours marcher dans l'ombre de ses parents ou marcher à l'ombre de quelqu'un. Il faut toujours avoir sa personnalité. Je me dis que c'est bien qu'on ait une personnalité et c'est bien d'être courageuse. Il ne faut pas se décourager quand on a des problèmes, quand on n'a pas de l'argent, on ne peut pas avoir ce qu'on veut. Il faut aimer ce qu'on a, c'est ce qu'on dit. Alors il faut être courageuse quand on a besoin d'aide, on peut approcher n'importe qui, et la personne va vous aider, c'est ce que je me dis parce que j'ai eu cette expérience. J'ai vu des gens pour dire que non, j'ai ce problème est ce que vous pouvez m'aider? Ça a marché! Alors je me dis qu'il ne faut pas toujours connaître quelqu'un pour aller vers cette personne. On peut rencontrer n'importe qui, on observe la personne, on se dit non surtout suivre son cœur parce que parfois quand tu regardes quelqu'un, ton cœur bat et tu vas essayer. Mais si ton cœur te dit essaie, il faut essayer il ne faut pas être découragée parce

qu'on vient d'une famille pauvre ou on n'a pas un nom qui est connu dans le pays. On peut réussir si on est courageuse et si on sait ce qu'on veut. Je crois, l'école, c'est mon acte de courage parce que dans ma famille proche, ils sont très confortables financièrement, mais ma maman, mes parents ont toujours été orgueilleux et ils ont dit non je ne vais pas aller chez quelqu'un pour qu'il éduque mon enfant. Si moi j'ai fait des enfants, c'est parce que je crois que je pouvais. C'est vrai que mes parents regrettent d'avoir eu cinq enfants, mais nous sommes déjà là et ils ne peuvent plus dire que non je ne veux plus cinq enfants. Elle a eu le courage de nous éduquer. Alors moi je me dis que je veux aussi me battre en venant à l'école, je me suis égarée un peu. L'école, un acte de courage parce que malgré le fait que ce n'est pas facile de trouver les frais de scolarité, je ne suis pas découragée. Je suis à l'école quand je viens à l'école, je suis très contente sincèrement quand j'arrive à l'école, je salue tout le monde en souriant et je vois les gens qui sont bien. Ça me fait plaisir je me dis, il faut que j'arrive en 3<sup>e</sup> année. Je veux que les journées passent vite. Ce qui me motive, c'est parce que je vois la fin, je veux réaliser mon rêve. Mon rêve, c'est d'être connue positivement et même négativement mais quand je saurai que je pourrai aider quelqu'un peut être par mes idées, j'aurai réalisé mon rêve. Alors, c'est ça qui me pousse un peu à venir à l'école. Je veux montrer de quoi je suis capable. C'est pour ça que je viens à l'école. Pour moi, je la qualifie de dure, la trajectoire scolaire, c'est dur. Mais quand on est patient, on finit toujours par avoir ce qu'on veut. Je me disais que si j'abandonne, la personne avec qui j'ai fait l'enfant, travaille depuis, et je me disais qu'il ne faut pas que j'abandonne parce que j'ai eu un bébé et faire comme les filles que je vois dans mon quartier où j'ai grandi. Parce que dès qu'on a l'enfant, on arrête l'école, je n'ai pas voulu que ce soit aussi mon cas. Quand je vois mes sœurs, j'ai une sœur qui est professeur, j'ai une sœur qui a une Maîtrise en droit maintenant à l'École d'administration et de management (l'ÉNAM); je me dis que non, il ne faut pas baisser les bras parce que je crois que mes frères et mes sœurs m'ont encouragée en me disant: écoute, tu as un enfant, c'est vrai que tu n'es pas mariée. Mais ils n'ont pas été fâchés avec moi. Je me suis dit que non, si personne ne me dit non, écoute, on n'a plus à te donner, si on me boudait, je pourrais peut-être essayer de me passer de leur vue mais la vie a continué comme avant. Nos relations ne sont pas différentes. Mes parents m'ont posé la question qu'est ce que tu fais de la Maîtrise? Je savais qu'ils sont encore prêts à m'envoyer aux études, il ne faut pas que je les déçoive. J'ai aussi mes rêves, il faut continuer, c'est pour cela que je n'ai pas arrêté après la grossesse.

## 2. Nathalie (*héritière*)

Mon âge est de 22 ans, célibataire de milieu urbain. Les filles gagneront à aller à l'école pour s'instruire, pour participer au développement économique, culturel et social de leur pays. Elles pourront faire bon usage de leur scolarisation à plus d'un niveau: famille, village, pays. Pour ma part, j'estime que s'instruire est une chose merveilleuse. Oui, la place des filles à l'école est importante jusqu'au niveau le plus élevé possible Doctorat, une agrégation si possible. La famille doit prendre soin des filles et des garçons pour ce qui est de leur scolarisation car elle constitue un facteur déterminant. L'école est pour moi une chose sans laquelle la vie ne saurait être facile aujourd'hui. Mes parents, ma mère plus précisément, m'a informée depuis l'enfance et aujourd'hui, les amis, les amies, mes frères et sœurs. Ma famille restreinte - père, mère, frères et sœurs - est celle qui s'intéresse à mes études. J'étudie pour moi d'abord, ma famille ensuite et pour mon futur mari et mes futurs enfants, sans oublier mon pays si possible. Dans le primaire, les filles souffrent de conceptions traditionalistes qui font que l'école soit pour elle une chose secondaire. Dans le Secondaire, les parents commencent à penser à les marier, elles sont très souvent contraintes d'abandonner l'école. Dans le Supérieur, c'est sensiblement la même difficulté qu'au Secondaire. Je pense que le fait d'aller à l'école pour les jeunes filles est même primordial, dans leur vie adulte: mariage, activités familiales, professionnelles. C'est ma mère qui m'a facilité la vie à l'école. Toute petite, j'ai une envie folle de passer à la télévision, d'être connue par beaucoup de personnes et rêver d'un confort. Ceci m'a amené à en parler à tous ceux qui m'étaient chers et le seul conseil qu'ils me donnaient, c'était de bien faire mes études et le tour sera joué. Cependant, après mon échec au Probatoire, j'ai eu envie de tout arrêter et heureusement pour moi, je ne l'ai pas fait; cet échec m'a mûrie et m'a permis d'aller plus loin. Pendant toutes ces années d'études, j'ai eu un peu de problèmes financiers, de sérieuses lacunes en mathématiques au lycée. Les études pour mon avenir en ce sens qu'il me permettra de réaliser sans doute mon rêve: être communicatrice. Par rapport à mes études, ce qui me motive, ce sont mes résultats scolaires. Mes attentes: j'aimerais pouvoir arriver à la fin souhaitée depuis toujours et j'aimerais pouvoir être d'un grand apport non seulement à ma famille, mais aussi à la société. Les événements, les moments importants qui m'ont marquée pendant mes études: c'est mon passage à l'école maternelle, la réussite au Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE), l'entrée en classe de 6<sup>e</sup>, mon 1<sup>er</sup> cycle au lycée, le Brevet d'études de 1<sup>er</sup> cycle (BEPC), l'échec au probatoire et ensuite le succès: le Probatoire, le Baccalauréat et l'entrée à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Ces événements m'ont permis d'avancer dans mes



études. L'image de la femme instruite m'attire et je peux donner envie à toutes celles qui sont sur le point de se décourager, de redoubler d'efforts. Je peux mieux converser, discuter, soutenir un point de vue. Je peux montrer aux unes et aux autres, le bien-fondé des études. Pour certains, aller à l'école rend les filles émancipées, pas soumises, ceux-là pensent que les filles perdent trop en allant à l'école, qu'elles feraient mieux de rester à la maison. Pour certains, aller à l'école n'est pas une nécessité absolue. Ils estiment qu'elles ont mieux à faire que d'aller à l'école. Pour réussir mes études, mes parents ont fait un grand investissement, ils n'ont pas été réticents. Mon père encore, mais ma mère jamais. L'Université, grâce à mes frères aînés car ils y étaient déjà. Mes parents ont décidé de m'inscrire à l'école et aujourd'hui ils continuent à subvenir à mes besoins scolaires et ils m'ont inscrite à l'Université. Depuis le Primaire, j'ai conservé l'habitude d'étudier en groupe avec les camarades, le respect des enseignants, car jusqu'aujourd'hui j'ai beaucoup de respect pour mes enseignants. Je suis en Publicité 1 à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). En ce qui concerne mon éducation, je dois tous mes efforts à ma mère parce qu'elle m'a toujours encouragée depuis ma tendre enfance, elle m'a toujours montré le bien-fondé de l'école. J'ai été éduquée, j'ai évolué dans cet environnement où c'est vrai elle est ménagère, mais elle au moins elle connaissait le bien-fondé de l'école sans pour autant être allée très loin à l'école et moi je m'étais dis qu'il fallait que je fasse pour lui faire plaisir et à moi-même. Donc, depuis que je suis toute petite, j'ai toujours rêvé aller très loin avec mes études, j'ai toujours pensé que je pouvais gagner ma vie par mes études. C'était le moyen le plus sûr pour moi de gagner ma vie. Je suis allée à l'école maternelle à l'âge de 3 ans et j'ai fait trois ans à la maternelle, la petite, la moyenne et la grande section. Plus tard je suis allée au Cours préparatoire spécial (CP), en fait la troisième année de la maternelle; c'était un peu comme la SIL. J'ai évolué et je suis partie du Cours préparatoire spécial (CP) et j'ai fait tout mon primaire. Quand j'étais toute petite fille, il y a des matins que je boudais parce que je ne voulais pas aller à l'école, j'avais encore envie de dormir, je me sentais fatiguée, et parfois j'avais aussi peur de la maîtresse. Quand j'allais, je me disais qu'est ce qu'on va me demander? C'est quand j'étais au primaire, car en maternelle tout est beau on chante on ne travaille pas, on est content, ce n'est que de la joie et rien que la joie et puis là on est encore inconscient en quelque sorte. Or, à l'école primaire, il y avait des fois où j'avais une certaine réticence. Certain matin, je ne voulais même pas aller à l'école. Quand peut-être je me rendais compte que je n'ai pas bien fait un exercice qu'on m'a demandé de faire. Quand j'ai pas pu faire mes travaux pratiques à la maison, j'avais les problèmes, je me demandais comment

ça va se passer à l'école? Est-ce que la maitresse va me battre? J'ai fait des écoles primaires où la bastonnade n'était pas proscrite. On nous battait et frustrait un peu les enfants et moi je suis de celles qui était un peu frustrée. Moi j'avais beaucoup peur à penser que demain peut être qu'on va me battre à l'école; ça créait une espèce de froid. Je pense que la bastonnade en elle même n'est pas mauvaise, parce que le plus important, je l'ai réalisé plus grande, c'est-à-dire quand j'étais déjà au Secondaire. Je me suis rendu compte que c'était pour notre bien qu'on le faisait. C'est vrai qu'aujourd'hui j'essaie de réfléchir à cet effet parce que je me dis est ce que la bastonnade c'est la solution pour amener les enfants à comprendre. Oui, de temps en temps, parce que là il m'arrivait des fois où je faisais les devoirs par contrainte parce que je ne voulais pas faire, je pensais au châtiment qu'elle pouvait me réserver le lendemain. Je pensais que si je n'avais pas fait mes devoirs, j'avais des explications à donner à la maîtresse, et très souvent on avait des contraintes en fin de semaine, des évaluations en quelque sorte. Quand quelqu'un n'avait pas étudié ses leçons, il s'attendait à une bonne fessée. Dire déjà pourquoi on n'a pas fait les devoirs, c'était parce qu'on était malade, peut-être parce qu'on n'avait pas quelqu'un qui allait guider nos pas. Au primaire, il faut de temps en temps un répétiteur, un parent qui a un peu plus de connaissances que l'enfant. Ma mère a réussi à obtenir le Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Ses petites sœurs habitaient à la maison, elles avaient fait le collège des jeunes filles à l'époque. Moi, je suis en principe la benjamine. Ma mère a vécu avec ses petites sœurs qui savaient nous aider de temps en temps parce qu'elles sont allées un peu plus loin qu'elle. Ma mère a déjà un certain âge aujourd'hui. Je dois à ma mère parce qu'il y avait des fois où je rentrais le soir après peut-être une bastonnade à l'école, j'explique à ma mère et je lui dis moi je n'ai même plus envie d'aller à l'école le lendemain. Elle me dit non, si on te fait cela, c'est parce qu'on veut te former. Parfois à la télévision, elle me dit: tu vois cette dame, je dis oui, elle dit si on te bat à l'école, c'est parce qu'on voudrait que tu sois comme elle. C'est un peu l'image qu'elle m'a fait comprendre que mon bien passera par l'école. Oui, l'image de la femme à la télévision parce que, généralement, c'était des images gaies. Une journaliste qui présente. Elle te dit: «tu rêves et tu essaies de te projeter». Tu dis si je vais à l'école, ça me donne un engouement. Ma mère m'a vraiment encouragée parce que je m'étais rendu compte qu'elle m'aimait et jusqu'aujourd'hui elle m'aime beaucoup. Je me suis dit si elle adhère, si elle accepte qu'on me bastonne elle qui m'aime tant, c'est sans doute pour mon bien. Certains matins, je n'avais pas envie d'aller à l'école. Lorsqu'on se retrouvait dimanche soir, les cours allaient de lundi à vendredi. Le dimanche soir la fin du week-end, j'étais parfois triste. Il y avait des fois où je faisais des petites fièvres à l'idée de

savoir que demain la maîtresse faisait une évaluation. Elle essayait de voir ce qu'on a étudié pendant le weekend. Est ce qu'on a compris? Il y avait des exercices pratiques à réciter: la table de multiplication par 2, par 5. Il fallait connaître, il fallait mémoriser. Elle ne transigeait pas. Quand je me rendais compte que j'évite ou je ne m'en sors pas bien j'étais à la limite stressée. À un moment je voulais être résignée en me disant on te bat et puis ça va passer et tu peux ne pas étudier, mais ma mère m'encourageait avec des petits cadeaux. Le jour où je lui dis j'ai bien travaillé j'apporte un bulletin où la note est améliorée elle me donnait des petits présents et ça m'encourageait, elle essayait de m'amadouer à cette époque, je me disais si je fais encore mieux, je vais recevoir un peu plus. Je n'étais pas très liée à mon père, je suis benjamine, j'ai été toujours au côté de ma mère; il allait tout le temps au travail, il essayait de savoir ce qui se passe, il m'a tenu quand je faisais le Cours moyen II (CMII). Il me répétait les soirs, il veut savoir ce qu'on a fait à l'école; il n'était pas patient. Il a eu le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), et puis il est entré dans la police. J'ai eu le concours d'entrée en classe de 6<sup>e</sup>. J'avais maintenant pour modèle ma grande sœur. Ma sœur aînée, parce qu'elle était élève au Lycée Général Leclerc. Elle travaillait tellement bien qu'elle recevait les bourses tout le temps, elle était félicitée par les parents et elle prenait aussi soin de nous. Comme elle était grande, elle est passée comme un relais après ma mère en train de m'encourager tout le temps. À un moment ma mère devait s'avérer limitée quand j'allais au Secondaire. Il a bien fallu que ma sœur contribue à mon évolution, qu'elle essaie de me guider. Honnêtement, ma véritable motivation c'est que je suis issue d'une famille où beaucoup de gens sont allés à l'école, et j'avais remarqué qu'on accordait plus d'importance à tous ceux qui allaient vraiment à l'école. Quand il y avait une discussion, on prenait plus au sérieux leur point de vue. Ça créait en moi l'envie d'être écoutée par le reste, on estimait de temps en temps qu'ils disent des choses en ayant une certaine assurance parce qu'ils connaissent tel ou tel autre domaine. Quand on était au lycée, on nous disait: si vous faites bien vos études, vous allez travailler, vous serez cadre, et puis vous saurez vivre avec les autres, vous saurez vous accommoder. Aujourd'hui, moi je reste optimiste par rapport à l'avenir, parce qu'à un moment il y a eu un découragement. Vu les problèmes que les jeunes connaissaient, le manque d'emploi. À un moment, les enseignants ont fait grève et l'école a connu des perturbations; ici au pays on se disait l'avenir est incertain pour tous ceux qui vont à l'école. Je n'ai jamais pensé abandonner parce que là aussi, quand je suis arrivée en classe de Première j'ai repris le Probatoire la deuxième année. J'ai été beaucoup découragée, j'étudiais et je me disais mais comment est-ce que je peux étudier et je ne m'en sors pas? Comment est ce que j'ai pu ne pas avoir l'examen? J'avais mal,

je ne comprenais pas, mais après je me suis remise de ce choc. Je n'avais pas l'habitude d'échouer à mes examens, c'était un phénomène vraiment nouveau. C'était très dur pour moi parce qu'à un moment donné j'ai pensé: est-ce qu'il ne serait pas préférable d'abandonner? Est-ce que j'irai plus loin si je m'arrête? J'ai toujours des grandes projections. C'est avec mon environnement, les conseils des uns et des autres, mes amies. Celles qui avaient réussi me disaient: il faut comprendre que des choses peuvent arriver. On m'a aidé on m'a consolé parce que c'était difficile. Oui, mon frère m'a dit: tu ne sais pas ce que l'avenir te réserve, c'est tant mieux pour ceux qui évoluent sans obstacle. Il faut se heurter à ses obstacles pour mûrir, pour mieux comprendre les choses. Au Secondaire, j'avais des camaraderies qui n'étaient pas très nettes; qui aimaient l'école buissonnière. J'ai beaucoup insisté, parce que c'était tout un autre environnement. Je partais de la maison pour l'école. À la maison, j'ai reçu des enseignements, une éducation, on m'a parlé du bien-fondé de l'école, mais dès que j'arrive à l'école, je me retrouve avec d'autres filles et qui ne savent pas ce que je vivais chez moi. Ce n'était pas ce qu'elles vivaient chez elle et elles se disaient qu'elles peuvent réussir dans leur vie sans passer par l'école. Chez moi, il fallait qu'on s'assure, on ne permettait pas aux gens de s'amuser les jours ouvrables, je ne pouvais pas demander la permission d'aller au cinéma, même quand je voulais aller à un anniversaire, il fallait que ce soit le weekend. Les jours de classe étaient sacrés. Je dis un peu discipliné, je savais qu'il y avait un temps pour s'amuser, un temps pour faire l'école et pour étudier. Je pense que cette manière de fonctionner à la maison a été pour beaucoup. J'étais réglée, je savais que de lundi à vendredi ce n'est pas pour s'amuser, on va à l'école, on étudie ses leçons. Je ne pouvais pas venir m'installer devant l'écran de télévision pour regarder pendant que je n'ai pas fini; on peut visionner en passant. On m'envoyait au lit assez tôt: à 21h, il fallait être couché, il fallait préparer la journée de lendemain assez tôt le matin, donc il fallait se lever tôt le lendemain. Quand j'ai souvent vu les documentaires à la télévision, je vois des femmes sous-scolarisées. Elles sont reléguées au second plan. Elles sont les femmes au foyer, souvent on les réduit à la tâche, on les réduit à la plus simple expression, à faire à manger, rester dans ses casseroles, comme disent les gens de l'Afrique de l'Ouest. Rentre dans tes casseroles, c'est un peu ce rôle unique qu'il donne à la femme. Moi j'avais pensé que je peux être aussi une femme qui pense, qui réfléchit. C'est vrai que je ne compare pas les hommes aux femmes, mais je dis la femme tout comme l'homme est un être humain. Je préfère qu'on donne les chances à tous. Je préfère qu'on développe mutuellement les facultés mentales que nous avons. Il serait inconcevable qu'on ne permette pas à la femme d'aller faire tous les métiers que les hommes font. Une femme architecte, une femme pilote, ça

me plairait de voir. Dans une certaine mesure, j'ai souvent pensé que l'excès ne nuit pas. Si j'ai beaucoup de connaissances, s'il arrive que je me marie, mon époux aussi a beaucoup de connaissances, l'excès ne vas pas nuire à nos enfants, au contraire, ça leur sera bénéfique. Honnêtement, les travaux domestiques n'ont pas influencé mes études. Ma maman m'apprenait à faire certaines petites tâches, elle me disait généralement qu'il fallait que je sache faire. Je travaillais parce qu'il fallait savoir un certain nombre de choses. Pour l'éducation de la jeune fille, elle estimait que je devais connaître beaucoup de choses. Mais elle se tuait à la tâche. Je travaillais quand je pouvais et très souvent les weekends. Quand je me levais le matin, c'était pour m'apprêter, prendre mon petit déjeuner et aller en classe. Je rangeais mes effets la veille. Mon papa avait des préjugés, je n'arrivais pas à expliquer son comportement. Il estimait que des cousines qui habitaient à la maison, envoyées à l'école dans des internats très chers, n'ont pas pu s'en sortir. Aucune d'elle n'a eu le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), elles sont allées jusqu'en classe de 1<sup>ère</sup>. Elles réussissaient à évoluer sans diplôme de fin de parcours et à un moment, il a voulu se lasser parce qu'il gaspille son argent pour payer les études et il n'a pas de résultat. Je le trouvais radin en ce qui me concernait quand j'allais lui dire mon besoin. J'avais l'impression que les aînés ont bénéficié de tout son soutien, ce n'était pas les cadets. C'était vraiment difficile, à un moment je réfléchissais, je me posais la question de savoir s'il le faisait parce que j'étais une fille, parce qu'il ne m'aimait pas. Car moi, je représentais dans ma tête que c'est la même éducation que je vais inculquer à mes enfants. Je vais leur montrer le bien-fondé de l'école. Pour d'aucuns l'école soit le gagne pain, sert pour sa propre culture, son édification personnelle. L'école nous édifie; grâce à l'école on découvre ce qui se passe, on comprend mieux les gens et on participe même au progrès du monde en général. Je sais pourtant qu'il y a des gens qui existent qui ne sont peut être pas allés à l'école, mais ils développent certaines facultés. On est plus créatif, apte, ouvert et plus sociable quand on va à l'école. J'estime qu'on comprend mieux les gens; en Terminale on fait la philosophie, on réussit à comprendre, on élève nos esprit, on sort de l'état des profanes, on part de l'ignorance à la connaissance. Mes frères avaient les mêmes difficultés que moi, c'est-à-dire, mon papa se désintéressait à nos études de temps en temps parce que les finances ce n'était plus comme au départ. Il y avait des fois ou mon papa ne voulait pas tellement s'occuper parce qu'il estimait qu'il en avait fait assez. Mais la question de savoir assez pour tout le monde ou pour certains? Ce qui créait le véritable problème. Mais, je ne pense pas qu'il le faisait parce qu'on était des filles. Aujourd'hui, il est fier, il s'en enorgueillit; quand j'ai eu le Baccalauréat, il était très content. Il avait souvent pensé qu'il ne

faut pas être homme pour pouvoir être pilote, médecin. Il pense qu'on peut donner les chances égales à tout le monde. Je pense que le fait que je sois allée à l'école et que je continue d'y aller m'aide sincèrement. Dans la mesure où, en classe de 3<sup>e</sup> j'ai appris à connaître le corps et l'anatomie de la femme. On nous a présenté tel risque qu'on pouvait courir en faisant telle chose. On a été plus sensibilisé à l'école. Je disais, une fille sous-scolarisée ne sait pas se servir d'un bouquin qui raconte une histoire sur la sexualité des jeunes. Par contre une fille qui va à l'école a cette aptitude à pouvoir découvrir; quand elle parcourt un document, elle peut prendre la quintessence de celui-ci. Un des atouts de l'école, grâce à l'école, elle évite les pièges de la vie. Moi, ce que je pense du mariage, je me suis dit que je ne pouvais pas m'en sortir, joindre les deux. J'étais assez jeune et puis je tenais à faire mes études. Je n'ai jamais rêvé vivre aux dépens de quelqu'un. Si on est sous-scolarisé c'est clair qu'on va dépendre de son mari et c'est à la base de beaucoup de problèmes de toutes natures. Les dames avec lesquelles je bavarde me le prouvent. Quand on vit aux dépens de quelqu'un on n'a pas le droit de dire non. Un monsieur dit à sa femme on va faire telle chose, si elle lui dit non, il coupe les vivres et elle sera obligée. Il se comporte en maître-chanteur parce qu'il sait que la femme n'a pas le choix. Moi, je pense qu'il y a des hommes qui épousent une jeune fille, il lui dit tu n'iras plus à l'école, tu ne vas pas travailler. Moi, je pense que c'est décevant pour ceux qui le font. J'ai longtemps fréquenté, je n'allais pas à l'école tout simplement parce que je voulais avoir un gagne-pain, mais parce que je voulais connaître, j'étais curieuse, je voulais me sentir bien dans ma peau, je ne voulais pas être complexée. Je suis sûre d'une chose, si une fille sous-scolarisée arrive à l'amphi, elle aura tous les problèmes, elle aura un complexe. L'école me donne un peu de courage et d'assurance. Je sais que je peux m'exprimer en public et tenir une discussion. L'école m'aide dans la mesure où ça m'oriente, je sais qu'il y a des domaines sur lesquels je ne peux pas m'aventurer. Je ne peux pas parler de médecine. J'ai compris qu'à l'école, il y a des spécialisations et des spécialités. Quand on fréquente on sait, je peux faire ceci, si j'ai un débat sur la littérature je peux m'en sortir. Une fille sous-scolarisée dit: «moi je ne connais pas ces choses». L'idée que j'ai de l'école, c'est l'une des meilleures choses qui existent au monde parce que grâce à l'école je pourrai gagner ma vie. Je peux aider les autres en pensant même si je n'ai pas les moyens matériels. Je peux mettre sur pied certaines stratégies qui permettront de lutter contre la sous-scolarisation des filles en milieu rural. Personne ne peut dire le contraire. J'estime parce qu'elles sont traitées comme des bêtes, elles ne peuvent pas faire prévaloir leur point de vue. On ne leur donne même pas l'occasion de s'exprimer; pour elle c'est un non-lieu. L'école, on réussit à s'instruire, et l'éducation quand on

va à l'école, ça veut dire qu'on nous apprend dans une salle de classe avec des gens qui viennent des horizons divers, on nous apprend à nous frotter au monde extérieur, sans se limiter au cadre de la famille. Des problèmes d'adaptation, on apprend beaucoup entre nos camarades à force de se côtoyer. À force de se frotter aux autres on peut tirer des conclusions qui sont bonnes ou mauvaises. À l'heure actuelle, je peux penser à me marier parce que j'estime que le niveau que j'ai atteint peut me permettre de joindre les deux, or au lycée je ne pouvais pas penser au mariage. Quand on va à l'école on essaie de réfléchir, on se demande si c'est le moment, on ne fait plus les choses en profane, on n'est plus éblouie par le matériel. Si je n'étais pas allée à l'école et que je voyais quelqu'un chef de service, il gagne un gros salaire et veut m'épouser. J'allais me dire pourquoi ne pas, surtout que c'est une occasion en or pour moi. J'allais être éblouie par ce titre, or moi je sais aussi pertinemment que je peux être chef de service. Je prends plus de temps pour étudier les différents cas qui me sont présentés. Aujourd'hui, ce que j'attends exactement c'est que mes études me permettent de gagner honnêtement ma vie, de mieux comprendre tous ceux qui m'entourent. Je pense que mon avenir passe par l'école, c'est l'idée que j'ai reçue depuis ma tendre enfance. Je dirai que ça n'a pas été très facile parce que j'avais peur de la bastonnade à l'école primaire. Mais Dieu merci je suis sortie et je suis très contente. Aujourd'hui j'aspire à mieux, aller le plus loin dans la communication, pouvoir enseigner les plus jeunes.

### **3. Ghislaine (*héritière*)**

J'ai 23 ans, je suis Ghislaine. Au niveau de l'école primaire, je commence à l'école maternelle. J'ai été dans des écoles publiques et au collège, je suis étudiante en publicité à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). J'ai eu des parents avec des problèmes familiaux, mes parents se sont séparés, j'avais 13 ans. J'étais en classe de 3<sup>e</sup> au niveau Secondaire. Après la séparation, la personne qui débloquent désormais l'argent pour mon éducation c'était ma mère. Ma mère a pris en charge mon éducation jusqu'à un certain niveau. Il y a eu des conflits, je devenais jeune fille. C'était ma phase d'insertion dans la société. Je n'avais pas trop la tête à l'école. Ma mère avait l'impression que j'avais la tête dehors. Je ne travaillais plus. Je n'avais aucun engouement à l'école. J'ai redoublé la classe de Première. Un jour, je me rappelle, j'ai eu des problèmes parce que ma mère tirait la sonnette d'alarme pour me dire: «Non, je ne peux pas continuer à te payer l'école, à te donner de l'argent, si tu ne veux pas produire des résultats conséquents, si tu ne veux pas réussir». L'année qui a suivi, j'ai eu mon Probatoire et j'ai continué mes études.

J'ai eu mon Baccalauréat littéraire. Elle a toujours su subvenir à mes besoins. Elle m'a ramenée à l'ordre. Je me suis dit: «Tiens, si elle ne paie pas, qu'est-ce que je vais devenir?» Je me suis remise à travailler plus. Je commençais à m'autofinancer, je pouvais travailler, je payais mon argent de poche, les vêtements, je crois que je parvenais à résoudre mes problèmes. J'ai fait des concours de recrutement, je suis allée jusqu'à l'entretien, je n'ai pas connu le succès. Il fallait que je continue à présenter les concours. Il fallait trouver une place. J'ai fait un Brevet de technicien supérieur (BTS) en journalisme et après, j'ai présenté le Concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Il faudrait dire que j'ai présenté le Concours de ESSTIC une première fois, je ne l'ai pas eu. J'ai attendu l'année qui suivait, j'ai représenté mon Concours de ESSTIC, je l'ai eu. J'aurais pu baisser les bras par rapport à ce concours, je ne suis pas patiente de nature. C'est la première fois je m'étais donnée à fond. Ma mère m'a dit: «On ne sait jamais! Il y a des gens qui font des examens 10 fois et ils ont à la 10<sup>e</sup> fois. Il faut essayer. Si c'est ta place, c'est ta place». Maintenant, je m'assume, je m'assume, c'est moi qui ai la charge de mon éducation, de ma prise en charge entière. Je continue avec mon école. Je suis à ESSTIC depuis une année. Je ne veux pas laisser tomber l'école. Je veux trouver ma place dans la société. Je ne veux pas rester en marge de la société. Avec mon diplôme de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé ESSTIC, j'aurai ce dont j'ai besoin, je peux avoir une place conséquente dans la société. Je vais parvenir à m'assumer entièrement, à me trouver un chez moi, à faire ma vie à moi. Ne plus compter sur ma mère. Ne dépendre de personne. Je crois qu'il faut être positif. Je pense encore que l'école, c'est la clé du succès. Mais, je sais qu'après ESSTIC, il faudra trimer, chercher du travail. J'ai des amis qui ne sont pas arrivés au même niveau que moi, ils sont positifs et arrivent à gagner leur pain. Mais moi, je ne suis pas si positive. Je peux me battre en dehors de l'école. Mais, l'école c'est la base. J'aime la publicité que je fais. Je sais que demain, je vais trouver ma place. C'est sûr, je ne doute pas de moi. J'ai un frère et une sœur. Je crois qu'ils n'ont pas de problèmes. Il y a 13 ans d'écart entre mon frère et moi. Maintenant, il a 11 ans. Ils sont entièrement à la charge de ma mère. J'ai eu des discussions avec ma mère, elle m'a dit qu'un enfant doit prendre son envol. Il ne doit attendre jusqu'à 25 ans que sa mère achète de la pâte dentifrice, etc., alors qu'elle a des responsabilités. Ma mère a eu un Brevet de technicien supérieur (BTS) en Secrétariat. Mon père a un Baccalauréat et quatre années d'Études supérieures, je crois. Il est Conseiller principal de jeunesse et d'animation. Mon père m'a donné envie de me battre. Il m'a montré très tôt par ses



agissements à ne pas compter sur lui. Je n'attends rien de lui. Souvent, on a le cafard, on ne sait pas si on avance ou si on recule. Des moments on a envie de se battre. On se dit, tel est allé loin, il touche de l'argent ou il a moins que moi. On a l'impression que c'est un labyrinthe, mais on verra la sortie bientôt. Moi, je veux dire c'est un parcours particulier, tous les parcours sont particuliers. Je n'envie pas le parcours des autres. Je dois tirer profit à mon avantage. Il faut que je sois sage et que je dise ceci est bien, je dois corriger tel autre. J'aurais pu abandonner, mais, j'ai eu le soutien de ma mère. Je me suis dit: l'école a sa place et son importance. Moi, je dis: il y en a qui triment après leur diplôme. Il reste un minimum pour avoir une place conséquente dans la société. On peut aspirer à faire quelque chose de grand sans aller à l'école. Cependant, il faut être hyper-productif. Mais, moi je crois que sans l'école, je n'aurais pas d'espoir. Je n'aurais pas su lire, je n'aurais pas pu connaître mes droits, les rouages administratifs. On peut connaître, mais il faut être curieux, il faut marcher, il faut se battre. Mon objectif à court terme, prendre ma personne en charge, attendre de mon travail et grâce à mon école. En plus, aider mon frère ou ma sœur. J'attends que mes études finissent et que je puisse montrer de quoi je suis capable. La femme a des obligations. Je pense qu'une femme devrait savoir à quel moment elle peut arrêter ses études pour essayer de se trouver un équilibre familial, enfanter, se mettre au foyer si le temps le lui permet, continuer avec les études. Le soutien de ma mère a été permanent. Je vis avec elle et chaque jour, elle voit mon évolution. Elle me donne des conseils. Les enseignants, moi je dis: c'est comme des passants, ils t'aident, tu sais que tu dois traverser quand il est de l'autre côté. Ils n'ont pas d'influence dans mon parcours à moi. J'avais un professeur qui m'a suivi jusqu'en classe de Terminale, il n'arrêtait pas de me raconter des histoires, de me promettre monts et merveilles si j'acceptais ses avances. Il ne m'intéressait pas et ce n'était pas la bonne personne. Si c'était la personne les choses se seraient faites. Je suis intelligente de nature, j'ai la capacité, quand je veux, je m'y mets. Mais, je suis paresseuse. J'attends toujours à la dernière minute pour donner le maximum de moi. J'assimilais mes cours sans problème. Je crois que c'est une chance de la nature. Je devrais dire les facteurs qui m'ont aidé c'est ma mère. Ma mère m'a beaucoup aidée et moi-même je crois. Je suis dans une famille assez libérale. Quand on n'est pas allé à l'école, on cherche un toit où on peut poser une oreille ou poser sa tête. On a quelqu'un qui donnera à manger aux enfants et nous conduire à l'hôpital si on est malade. Mais, moi, désormais, je sais que je peux produire et je suis capable de me prendre en charge. Si je cherche un mari c'est pour un équilibre familial. Je crois que le mariage, quand il est bien, ce n'est pas un frein à l'éducation. En Afrique, la femme est au foyer. C'est avec la modernité qu'on voit des femmes

continuer à aller à l'école et les maris acceptent. Moi, je ne refuse pas. Pour moi, jamais je ne vais perdre des moments d'être à côté de mes enfants quand ils naîtront. Je ne les abandonnerai pour une quelconque raison. Je veux prendre le temps de les éduquer. L'école permet de faire des choix. Je cherche quelqu'un d'ambitieux avec qui je vais progresser. Je crois que ma tâche à la maison était allégée, on avait des gens qui travaillaient à la maison. Je faisais l'essentiel et le minimum, il y a des assiettes sales à laver, ton lit à faire, mettre les habits sales dans le panier. Je dirais l'école, c'est un mal nécessaire. Il faut aller à l'école et avoir un certain niveau. Il faut pouvoir lire, pouvoir discerner, pouvoir écrire, pouvoir parler, s'exprimer en public, pouvoir donner son point de vue par rapport à un sujet donné. Après, l'école ne donne pas tout, être positif pour se faire une place dans la société.

#### **4. Marlène (*héritière*)**

J'ai 19 ans, je suis célibataire, de milieu urbain. Dans certains pays du monde et surtout en Afrique, envoyer les filles à l'école est un sujet qui mérite vraiment qu'on s'y attarde; c'est un sujet très préoccupant du fait que les femmes constituent la majeure partie du nombre d'analphabètes dans le monde. Envoyer les filles à l'école est très important car elles constituent un moteur de développement non négligeable. Une fille qui est allée à l'école se réalise d'abord sur le plan personnel; elle est capable de participer au développement de son pays en mettant son savoir et ses compétences au service de la nation; elle participe au développement de son foyer, elle est une source de revenu si elle travaille et peut ainsi subvenir aux besoins de sa famille. Pour moi, ce serait vraiment ridicule, il n'y a pas d'inconvénients à apprendre, à s'instruire, à fortifier son esprit ou à développer son intelligence. Les gens ont l'habitude de dire que lorsqu'une fille est allée à l'école, elle devient orgueilleuse, têtue, qu'elle ne sait pas s'occuper d'un foyer, qu'elle ne sait pas préparer, etc. Moi je dis c'est complètement faux, car ce ne sont que des préjugés qui ont été forgés et sont entretenus par ceux-là qui pensent que la femme ne doit pas évoluer. Qu'elle doit être belle et se taire. De nos jours, les filles sont beaucoup plus éveillées et se révèlent parfois plus intelligentes que les garçons. Il est important qu'une fille aille à l'école au moins jusqu'au niveau du Baccalauréat, mais elle peut aller le plus loin possible. Les parents doivent prendre au sérieux l'éducation de leurs enfants, les suivre de façon permanente dans leurs études, les encourager et savoir les féliciter le moment venu. L'école pour moi est un moyen d'instruction, une perspective d'évolution, une fenêtre ouverte sur un avenir meilleur. Les études pour moi sont un moyen d'expression, un moyen d'affirmer mes idées, de m'auto-

réaliser, de développer mon intelligence et de m'ouvrir l'esprit. Je suis née dans une famille très instruite. Mon père a longtemps étudié en Europe, il est avocat et ma mère est professeur de français. Ce qui fait que chez nous la scolarisation de mes frères et sœurs ainsi que moi-même a toujours été une chose primordiale pour mes parents. Comme tous mes frères et sœurs, je suis allée à l'école à 3 ans. Ce sont mes parents qui m'informent sur l'école et sur mes études et c'est aussi eux qui s'intéressent le plus à mon travail scolaire. Mais, bien sûr, j'étudie pour moi-même, pour m'instruire, pour me former et pouvoir travailler plus tard et subvenir à mes besoins. Ma vie scolaire jusqu'ici m'a été facilitée par mes parents qui me soutiennent, qui mettent à ma disposition tous les moyens nécessaires pour favoriser la réussite de mes études. J'ai vécu une expérience formidable. Celle d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses. Celle de savoir qu'on peut avoir ou qu'on peut développer des opinions, des idées sur un sujet donné, sur une question particulière. Celle de se découvrir des aptitudes pour des matières dont on n'avait jamais entendu parler. C'est une expérience qui me permettra d'aborder efficacement les problèmes futurs. Je pourrai dire que je n'ai pas eu un parcours très difficile, parce que d'abord je suis née dans une famille où j'ai eu des parents qui ont été à l'école, j'ai ma mère qui est professeur de lycée et mon père qui est avocat. Je suis allée à l'école à l'âge de 3 ans parce que chez nous l'école c'est quelque chose de très primordial. J'ai des frères, tout le monde est allé à l'école à 3 ans. Et puis mes parents s'occupaient beaucoup de ma scolarité. Déjà, dès le bas âge. Or, je peux dire, mes parents sont très attentifs à ce que nous faisons, je suis passée à l'école primaire, mes parents me soutenaient, ils mettaient tous les moyens qu'il fallait pour que je puisse réussir et puis après je suis passée au collège, au secondaire. C'est vrai qu'au début j'ai eu à partir de la classe de 6<sup>e</sup> en classe de 5<sup>e</sup>, je ne m'en sortais pas très bien. Mais à partir de la classe de 4<sup>e</sup>, j'ai eu beaucoup de problèmes. Je ne vais pas dire que je n'étais pas très intelligente mais j'avais des difficultés et mes parents me soutenaient beaucoup, ils m'encourageaient beaucoup, ils mettaient des répétiteurs à ma disposition pour que je puisse m'en sortir, pour pallier les difficultés qui me gênaient. Puis, je suis allée en classe de Première, j'ai eu mon Probatoire, je suis allée en classe de Terminale, j'ai eu mon Baccalauréat. Je ne pense pas qu'il y ait quelque chose de particulier qui ait pu me gêner dans ma scolarité, peut être le fait que je n'étais pas très attentive en classe. Je peux dire que je suis née dans une famille bien, où l'école est très importante. Chez nous, j'ai deux frères déjà, donc on n'a pas privilégié les garçons par rapport aux filles; tout le monde a reçu la même éducation, tout le monde était traité de la même façon (et au niveau du discours adressé aux filles et aux garçons). J'ai dit primordial par rapport à

mes parents, pour eux ils ne conçoivent pas qu'un enfant ne puisse pas aller à l'école. Donc c'était très important que leurs enfants aient une éducation, qu'ils aillent à l'école, qu'ils réussissent. Mais je dirai que pour moi, je crois que l'école est importante pour une fille parce que ça lui permet de se réaliser d'abord, de s'affirmer en tant que personne, et puis ça permet aussi de développer son intelligence, de développer certaines aptitudes. Les aptitudes, je veux dire aux matières qu'on a à l'école, parce que quand on arrive au cycle secondaire il y a des matières qu'on rencontre qu'on n'avait jamais vues auparavant et on se découvre des aptitudes par rapport à ses matières-là, pourtant on ne savait pas qu'on les avait, la philosophie. Les mathématiques peuvent développer une attitude, je crois que comme ce sont les calculs, ça peut vous rendre assez pragmatique. L'école, les différentes expériences de la vie, les problèmes auxquels on se confronte, qui peuvent faire qu'on puisse développer des aptitudes, des capacités à gérer certains problèmes. Quand je dis les difficultés, ce n'est pas que les difficultés étaient vraiment absentes, c'est vrai que ce n'était pas des difficultés très récurrentes comme il y avait pas d'argent pour m'envoyer à l'école. Je veux dire que j'avais des difficultés par rapport à certaines matières que je ne comprenais pas. J'avais des répétiteurs, j'essayais de travailler beaucoup pour pouvoir m'en sortir. Je peux dire que moi j'attends: l'école me permet de m'auto-réaliser et moi je vais à l'école, parce que je voudrai que l'école me permette de réussir ma vie. C'est un objectif très important pour moi. Ça veut dire que, pour moi, l'école c'est une porte ouverte, une fenêtre ouverte sur un avenir meilleur. Je me dis que si je vais à l'école, peut-être que demain je pourrai trouver un travail qui me permette de subvenir à mes besoins et puis de ne pas être trop en difficulté. Difficulté de ne pas avoir d'argent peut-être. S'enrichir moralement parce qu'on apprend des choses. Il y a aussi un autre côté qui peut faire que l'école puisse te permettre de trouver un travail et gagner de l'argent. Je crois que c'est ça qui me motive et puis, d'un autre côté, je pense que c'est aussi pour apprendre, pour m'ouvrir l'esprit, pour essayer d'être, de comprendre ce qui se passe dans le monde et de pouvoir aborder certains sujets, je crois que quand on est à l'école, on a une certaine ouverture d'esprit qui nous permet d'appréhender les choses d'une autre façon qu'une personne qui n'a pas été à l'école. Elle ne va pas raisonner de la même façon que toi, elle ne va pas voir les choses de la même façon que toi, elle ne va pas aborder un problème de la même manière, je crois que c'est aussi ça l'école. Moi je crois qu'il y a que la fin qui justifie les moyens, c'est vrai que, en dehors du cadre familial, on rencontre beaucoup de difficulté, par exemple ici en Afrique on n'a pas toujours les infrastructures adéquates, des bonnes infrastructures, des professeurs très bien formés, surtout quand on se retrouve dans les établissements publics, ce n'est pas

toujours facile. Aujourd'hui, les enfants, on n'est pas aussi conscients que nos parents. Il y a beaucoup de choses qui nous influencent dans nos études, il y a le fait que les jeunes aujourd'hui sont assez précoces, ils veulent faire certaines choses rapidement, il y a aussi le cinéma qui est arrivé, plein de choses qui font que pendant la fin de semaine au lieu d'étudier, je veux aller au cinéma avec mes amis, je veux aller pique-niquer ou je veux aller en boîte de nuit danser, alors que ce temps-là, on pourrait l'utiliser pour étudier nos leçons. On passe des journées entières à regarder la télévision câblée. Moi, je pense que ce serait d'autres petits facteurs qui peuvent nous mettre en difficulté par rapport à nos études. Je peux dire que je n'ai même pas eu à les gérer puisque c'est vrai le problème était là. Mais mes parents étaient toujours là pour mettre des balises, il y avait toujours une heure pour faire tout, à telle heure, c'est l'heure d'étudier. S'il y a un film intéressant qui passe et que ce n'est pas l'heure de voir la télé, ce qui est sûr, c'est que je ne vais pas le regarder, donc je serai plutôt en train d'étudier. Il y a eu la rectitude à la maison sur les horaires. Il faut faire ceci à telle heure, il faut étudier à telle heure. Les travaux domestiques chez nous, disons qu'on a toujours essayé de répartir les tâches entre les enfants et jusqu'au Secondaire, je peux dire que chez nous on ne travaillait qu'une seule fois par semaine parce que quand on part en classe on avait une domestique qui faisait les travaux de ménage, donc, quand on rentre, c'est seulement pour manger, dormir, et la domestique prend sa journée le dimanche. Je ne pense pas que les travaux domestiques ont été une entrave. En fait, je pense que ce genre de problème se pose dans les familles de conditions assez modestes, qui n'ont pas de moyen de s'offrir, je veux dire ce luxe d'avoir des domestiques, c'est là que les enfants peuvent avoir des difficultés. Mais je pense qu'il faut savoir gérer ça; moi, je n'ai pas eu trop ce problème-là quand j'étais à l'école primaire ou au secondaire. Je veux dire que les garçons ne m'approchaient pas trop. Je ne sais pas si c'est parce que j'étais moche. Je ne sais pas, que je sois victime d'une grossesse précoce je crois que ça aurait beaucoup entaché mes études, ça aurait beaucoup joué dans ma vie scolaire. Justement parce que la vie ne s'arrête pas là, ce n'est pas parce qu'on a eu un enfant qu'on ne peut plus aller à l'école, je n'aurais pas arrêté, peut être que j'aurais pris quelque temps pour m'occuper de mon bébé et après je serais revenue vers l'école. Je pense que l'école c'est très important pour une femme parce que ça lui permet de ne pas être à la merci de la mesquinerie des hommes, puis ça lui permet de ne pas vivre par exemple aux crochets d'un homme. J'ai choisi de venir à l'université parce que j'ai estimé que je ne savais pas encore tout. J'ai envie de savoir, j'ai envie de connaître des choses, en fait le Baccalauréat, c'est juste, c'est relatif, je crois que tout le monde peut avoir le Baccalauréat mais ce n'est pas tout le monde qui arrive

au niveau Licence ou Maîtrise ou Doctorat. Je ne suis pas sûre que je vais arriver jusque là mais j'aimerais au moins avoir une Maîtrise. Maintenant, je ne réfléchis pas encore par rapport à me marier, je suis encore très jeune, je peux encore très bien m'investir dans mes études, je pense que après j'aurai un peu plus de temps. Maintenant, je suis en première année, si un bon emploi assez bien rémunéré se présentait, je crois que je laisserai d'abord tomber les études et puis recommencer après, parce que dans certains milieu de travail c'est par niveau, plus tu as un certain nombre de diplômes élevés, plus tu as de l'avancement, donc je pense que c'est par rapport à ça que je pourrai continuer mes études, parce que les études deviennent un peu comme l'alpha et l'oméga, pas forcément pour savoir mais pour avoir un poste un peu plus élevé que celui auquel je suis. J'ai perdu mon père, donc il y a que ma mère qui finance mes études et puis je ne suis pas la seule, j'ai aussi d'autres frères dont elle doit s'occuper. Je ne me vois pas tellement comme une élite parce je me dis c'est vrai qu'il y a beaucoup de filles qui ne sont pas dans ma situation, qui n'ont pas pu aller à l'école. Je crois que je suis assez fière de moi, tout ce que je peux dire par rapport à mon parcours c'est que j'ai su profiter de la chance que mes parents m'ont donnée à l'école, j'ai su exploiter les moyens qu'ils ont pu mettre à ma disposition pour pouvoir étudier et arriver où je suis déjà.

### **5. Valesia (*héritière*)**

J'ai 26 ans, je suis célibataire, sans enfant, de milieu urbain. Je garde toujours au fond de mon cœur l'espoir d'avoir mon petit chez moi, mon petit mari, mes enfants et un petit travail qui me rendra heureuse et disponible pour mon mari, mes enfants mes amis et pour Jésus. Je pense que le fait d'aller à l'école, de s'instruire, d'obtenir un diplôme soit le moyen sûr de réaliser mon rêve. L'instruction me rend libre. Je trouve dommage que certains hommes se sentent mal à l'aise devant une jeune fille bardée d'une Licence en droit et qui prépare une Maîtrise en droit des affaires. Pour certains hommes, l'instruction rime avec rébellion. C'est dommage, parce que je crois que le fait d'aller à l'école nous permet d'avoir une certaine ouverture d'esprit, esprit critique, sans cesse en éveil. Ça nous éloigne d'un consensus mou qui est parfois très irritable. Le plus terrible, c'est que ce sont le plus souvent des intellectuels qui ont ce genre de pensée. Heureusement, tous les hommes ne sont pas aussi limités dans leur raisonnement. Oui, je pense qu'il est important qu'une fille aille à l'école. Avant d'être une fille, elle est un être humain et en tant que tel, tout comme l'homme, elle a besoin de s'épanouir intellectuellement. Par rapport au niveau d'études, c'est assez relatif, ça dépend d'un tas de choses. L'environnement social, familial, les dispositions financières, etc. Avec un

Brevet d'études de premier cycle (BEPC), tu peux trouver un travail, puisqu'en fait la finalité de l'école au delà de l'instruction c'est de pouvoir décrocher un travail qui nous mette à l'abri du besoin. L'obtention du Baccalauréat est une chose géniale pour notre équilibre personnel et cela nous ouvre un peu plus les portes dans le monde du travail. Un Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) c'est encore mieux, une Licence pourquoi, et la Maîtrise, pour le diplôme d'étude approfondie (DEA) c'est un peu plus compliqué. Il faut déjà être sélectionné et ça coûte hyper-cher (faire des recherches, rédiger un mémoire) et quand on n'est pas boursier, quand la famille est diminuée financièrement, ce n'est pas toujours évident. Je vois tout ça, ça dépend des convictions de tout un chacun. Moi, particulièrement, j'ai toujours aimé apprendre, découvrir de nouvelles choses, m'instruire. Malgré les obstacles (à la maison, à l'école) que j'ai pu rencontrer, je me suis toujours accrochée, parce que je crois en quelque chose. Mais les longues études ne m'ont jamais intéressée. Je pense qu'il faut savoir s'arrêter des fois et apprendre, s'instruire d'une autre façon. L'intelligence livresque c'est beau, les longs crayons d'accord, mais après Et puis, quand tu es trop bardée de diplômes, ça fait fuir les éventuels employeurs, parce qu'ils se disent que tu dois coûter les yeux de la tête. Je pense que la famille a un rôle on ne peut plus important à jouer dans la scolarisation des garçons et des filles. Chacun, tant la fille que le garçon, doit grandir dans une ambiance sereine, confiante, vive tant à l'égard de la mère que du père. Les parents doivent arrêter de sacrifier le garçon, de mettre tout en œuvre pour qu'il se sente bien et reléguer la scolarisation de la fille au second plan. Les conséquences désastreuses apparaissent tant chez la fille que chez le garçon. La passivité de certaines mères est parfois révoltante et l'égoïsme de certains pères qui en profitent dégoûtant. Les parents doivent encourager les enfants et les gronder gentiment quand ils ont fait une bêtise par rapport à l'école (mauvais résultat, paresse). Ils doivent parler, communiquer avec les enfants. Les parents n'ont pas toujours les moyens financiers qu'il faut pour parfaire l'éducation de leurs rejetons, mais je vois qu'ils doivent donner à chacun sa chance d'acquérir une certaine maturité et de se sentir confiant et serein par rapport à l'avenir. Pour moi, l'école c'est le diplôme que j'obtiens à la fin de mes études et le travail que je décroche Après. C'est aussi les rencontres, les amis. Pour moi, les études sont le chemin vers la liberté, une liberté guidée par le petit Jésus. On a utilisé le bâton pour me montrer l'importance des études quand j'étais enfant. Je n'étais pas encadrée et forcément j'avais de mauvais résultats. Avec moi, le bâton ne passait pas. C'est avec l'âge que j'ai compris, et aussi à travers mes lectures, les médias (surtout la radio) que j'ai compris que c'était important. Je regrette de n'avoir jamais eu de bons rapports avec mon père pour pouvoir

discuter avec lui de mes études et de mon avenir professionnel. Les conseillers d'orientation sont inexistant, on est pratiquement seule. Mon père s'intéresse à mes études seulement pendant les périodes des examens et (moins) après pour me demander si les résultats étaient déjà publiés. C'est dommage. Il est fier quand j'ai de bons résultats, je suis sa fille, mais lorsqu'ils sont mauvais je suis personne. Mais depuis le temps, j'ai appris à m'en foutre. L'école que je fais, c'est pour moi et je suis tellement heureuse d'être inscrite en 4<sup>e</sup> année de Droit après tout ce que j'ai pu traverser et même si pour certains je suis une attardée, j'ai 26 ans et je prépare une Maîtrise en droit des affaires. Je suis fière de moi, je suis contente de m'être accrochée et de n'avoir pas abandonné. Les obstacles, il doit en avoir. Moi, ceux que j'ai rencontré étaient beaucoup plus psychologiques et je les vivais beaucoup plus en tant qu'être humain et non pas en tant que fille. Mais à la Faculté, une fille doit toujours prouver à ses professeurs et à ses camarades garçons (pour ceux qui ont les préjugés) qu'elle sait faire autre chose que souligner ses jolis yeux; se montrer prudente et éviter gentiment mais fermement les propositions canapés de la part des professeurs et de l'administration de l'Université en général (harcèlement sexuel). Contrairement à ce que certains garçons veulent nous faire croire, certains hommes aiment bien les filles qui sont bien dans leur tête et dans leur corps. Ce sera à la fille devenue femme marié et mère à gérer son temps pour s'occuper de son mari et l'épauler dans l'éducation de leurs enfants. Aller à l'école c'est aussi savoir lire, savoir écrire son nom dans la vie quotidienne, c'est utile. Ma mère, ma sœur jumelle et maintenant mes frères, ma grande sœur leur amour leur soutien est précieux pour moi. Au delà, mon père étant à la retraite, maintenant ces personnes m'assurent financièrement la chance de terminer mes études sereinement. Et puis il y a moi-même et mon espérance. Contrairement à mes frères et à ma sœur jumelle, je n'ai pas eu une scolarité exemplaire. J'ai été traitée d'attardée, de belle mais bête. J'ai redoublé le Cours élémentaire I (CEI). J'ai obtenu mon concours d'entrée en classe de 6<sup>e</sup> et ça m'a un peu complexée parce que j'étais sur la liste d'attente. J'ai raté mon Brevet d'études de premier cycle (BEPC) plusieurs fois, mais j'ai été admise en classe de Seconde série A, là c'est la gloire, en trois ans, j'ai eu mon passage en classe de Première, j'ai obtenu mon Probatoire, j'ai eu mon Baccalauréat. C'est une période dont je suis particulièrement fière. Je me suis inscrite à la Faculté de droit (un peu malgré moi parce que je voulais faire des études de psychologie, mais mon père s'y est opposé formellement. J'avais 20 ans, j'étais timide et influençable, c'est mon père qui payait mes études; j'ai abjuré). Je ne regrette pas; j'ai découvert le Droit, j'ai appris à aimer le Droit et aujourd'hui ça va. J'ai continué à être brillante en première 1<sup>ère</sup> année, mais j'ai redoublé ma 2<sup>e</sup>



année, ma 3<sup>e</sup> année, et quand après 5 années de faculté, j'ai obtenu ma Licence en droit, c'était beaucoup plus le soulagement que la joie. La fierté, c'est venu après. J'aurais voulu travailler, mais ce n'est pas toujours évident, je me suis inscrite en 4<sup>e</sup> année, et je réalise que c'est un niveau qu'il faut connaître. J'ai vécu des tas de choses. Quand je suis entrée en classe de 6<sup>e</sup>, je venais d'avoir mon accident; j'ai commencé les cours près de deux mois après. Je me suis brûlée et je porte encore les séquelles aujourd'hui: des cicatrices profondes à la main droite et à la jambe gauche. Pendant mes années au lycée, j'ai dû supporter les regards, les rires moqueurs, les humiliations de mes camarades et les remarques maladroites de certains professeurs. En classe de Seconde au Lycée de Nkoléton, pour la première fois, j'ai connu l'amitié, l'amour, la reconnaissance. À la maison, ce n'était pas facile. J'étais acceptée seulement quand j'avais de bons résultats scolaires. Mon père et ma mère disaient que je leur causais du souci. A 15 ans, en classe de 3<sup>e</sup>, j'ai eu des idées suicidaires, mais la main invisible de Dieu m'a gardée de les mettre en pratique. Pendant ces années, j'ai détesté mon corps et aujourd'hui je me sens beaucoup mieux même si parfois je flippe de ne pas pouvoir toujours m'habiller comme bon me semble. En février 2002, j'ai fait la connaissance de Glory, un garçon charmant étudiant en droit public, et depuis février 2003, je le vois régulièrement. Je suis bien, il est bien, nous sommes bien. Pendant toutes ces années, j'ai vécu la curiosité, la tristesse, l'anxiété, la peur, les pleurs, les complexes d'infériorité, la honte, l'amitié vraie, la joie, la colère, la réconciliation, l'amour, la paix, la sérénité, l'humilité. J'ai subi le système universitaire et aujourd'hui encore il n'est pas toujours aisé. Ce chemin est important pour mon avenir car j'ai connu l'échec, la souffrance; j'ai pu m'en sortir. Aujourd'hui, j'espère, je suis plus forte même si parfois je faiblis. Je suis titulaire d'une Licence en droit, je crois pouvoir trouver un travail et réaliser mon rêve. Mes attentes, trouver un travail, l'indépendance financière, réaliser mon rêve, apprendre de nouvelles choses, rendre le monde un peu plus humain en travaillant dans le social (humaniser le monde du travail, créer des foyers pour les petites filles, les jeunes filles qui se sentent exclues de la société, la misère morale). Pour faire tout ça, il faudrait que j'aie beaucoup d'argent, donc avoir un bon diplôme, décrocher un bon boulot. Les moments qui m'ont marqué négativement: le fait d'avoir été sans cesse comparée à mes frères et à ma sœur. D'avoir été traitée «d'attardée» de «belle mais bête» de la part des personnes que j'aimais, toutes ces petites choses qui me faisaient croire que j'étais physiquement et moralement différente des autres. Le fait que mon père n'ait jamais été proche de moi, la passivité destructrice de ma mère. Ce qui m'a marqué positivement: l'obtention de mon Baccalauréat, de ma Licence, la découverte de l'amitié. Ces

événements ont été bénéfiques petit à petit, j'ai appris à avoir confiance en moi et quoi que soit ce que je fais aujourd'hui, j'essaie de le faire bien. Quand tu dis à quelqu'un que tu prépares une Maîtrise en droit des affaires, il est interloqué: ça m'amuse et ça me ravit. Le contexte social est important. Le milieu familial aussi, le système éducatif dans lequel tu évolues également. Tout cela compte. Comme je l'ai dit tout à l'heure, on a besoin de se sentir confiant à l'égard de notre famille mais aussi de nos professeurs. Aujourd'hui, j'arrive à m'affranchir du regard de ma famille, mais quand on est plus jeune, ça compte énormément. Mais savoir aussi qu'on ne peut pas s'offrir certaines choses pour améliorer nos résultats parce qu'on n'a pas d'argent, ça grise un peu. Je suis séduite par les femmes qui ont de la personnalité, qui ont le courage de leurs idées et qui vont jusqu'au bout. J'apprécie les femmes ambitieuses (de l'ambition bien placée) et qui croient en l'amour entre un homme et une femme. J'aime les femmes instruites qui se laissent doucement commander par l'homme qu'elles aiment. Les intellectuelles féministes: je les trouve ridicules. Les intellectuelles passives par consensus m'énervent. C'est génial que les filles aillent à l'école pour s'instruire et apprendre un métier qui leur assurera une certaine indépendance financière et un équilibre psychologique certain. Maintenant alors elles peuvent décider librement d'être des femmes au foyer, ce qui n'est pas du tout dévalorisant, contrairement à ce que certaines féministes veulent nous faire croire. Les gens, certaines personnes sont séduites qu'une fille aille à l'école d'autres non. Je crois très fort en mon rêve. Je demande au petit Jésus de m'apporter la force et la persévérance. J'essaie de ne pas entrer dans les jeux psychologiques, je discute avec des amis, je bâche. Pour mes parents et pour moi, il était normal qu'après mon Baccalauréat, j'entreprenne les études universitaires. Quand tu es issue d'une famille d'intellectuelle, c'est moins compliqué. Je décide toute seule de m'inscrire à la Faculté. Maintenant, le financement c'est différent: je suis une enfant de Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef) (je dépends de mon frère et de ma sœur, eux qui travaillent déjà et gagnent parfaitement leur vie). Un dessin que j'avais fait toute petite à l'école maternelle et offert à maman (en fait, il est beaucoup plus à maman qu'à moi, mais chaque fois que je le regarde, je souris) les bulletins de note, les attestations de réussite, les diplômes, les souvenirs. J'ai une grande sœur qui a fait des études en Publicité, j'ai été très séduite par son parcours. Quand j'étais enfant, j'ai toujours été très attirée par les publicités qui passaient à la télévision, très intriguée par l'esprit du publicitaire, le fait de ne pas comprendre pourquoi est-ce qu'il abordait la publicité sous tel angle, pourquoi pas tel autre, c'est ça qui m'a poussé ici. Mais j'ai déjà cinq ans de Faculté. J'ai fait Droit avant de venir ici j'ai donc une Licence en droit. À l'école primaire, je crois que c'est

en 1982, c'était bien au lycée jusqu'en classe de 3<sup>e</sup>, parce que les mathématiques devenaient compliquées, la technologie, je ne comprenais pas grand-chose. Moi, je suis la dernière (benjamine) chez moi, j'ai une jumelle; quand tu as des difficultés tu viens voir les parents, mes grands frères surtout, quand tu as des mauvaises notes, on te gronde, quand tu as des bons résultats on est content on te parle de ton avenir, on te présente les différentes ouvertures que tu peux avoir. Je voyais les privations, les efforts qu'ils faisaient, et je vois où ils sont aujourd'hui, ils sont à l'aise, ils sont épanouis, ils sont contents. Un tout petit peu aussi! Parce que je rencontre des gens qui sont bien qui sont épanouis donc mes parents, mes amis, les camarades de la faculté c'est tout l'entourage. Ce qui m'a marquée, c'était surtout entre la classe de 3<sup>e</sup> et la classe de Seconde, là je trouvais vraiment difficile. Je ne comprenais pas pourquoi les professeurs ne s'attardaient pas sur les difficultés de tel ou tel élève, ils passaient dessus. Emmenée à être moins attentive, plus détachée de la mathématique et de la technologie. Je me concentrais davantage sur le français, les matières de langue, et ça m'a beaucoup gêné parce que après je me suis rendu compte que j'aurais pu si on m'avait aidé si on s'était attardé. Si mes parents m'avaient aidée un peu plus en étant plus stricts sur mes notes de mathématiques, mes notes de technologie, sur mes notes où je ne travaillais pas bien, s'ils avaient été plus sévères ou posaient des questions. Parce que je ne comprenais pas, et le professeur, il ne s'attardait pas tu avais beau poser une question il te disait: «tu reviendras l'année prochaine, tu vas comprendre». Alors tu te dis ça ne doit pas être ma branche je passe à autre chose. Il y a beaucoup de gens qui viennent d'horizons trop divers, trop de différences; les gens n'acceptent pas que tu sois différents d'eux, on te met un peu à l'écart, en fait, on te trouve trop différent des autres. C'est un peu frustrant. Pas au point d'arrêter d'étudier, parce que au-delà de tout il y a des gens sympathiques qui te permettent et qui te disent d'assumer ta différence. C'est comme ça que tu es. Les trois ans qui me restent à venir, ça ira parce que j'ose croire que je vais rencontrer des personnes qui vont accepter ces différences, que je sois différente d'elles, qu'elles soient différentes de moi. J'ai une façon de concevoir le monde. Non, au départ, je ne pensais pas que ce serait si différent, c'est pour ça que je suis venue, mais je fais avec, moi j'aime bien l'école. J'aime venir à l'école, j'aime rencontrer les gens, j'aime rigoler, j'aime partager, m'épanouir, enseigner à d'autres personnes, transmettre ce qu'on m'a transmis, aider les autres à s'assumer, non, tu rencontres des gens, tu leur enseignes ce qu'on t'a appris ou tu leur permets de s'assumer parce que, je ne sais pas comment je pourrai dire ça, en d'autres termes, à assumer leur différence à être ferme. Aider les gens de ma génération, les gens plus jeunes que moi surtout, les personnes plus grandes, c'est un peu

difficile parce que quand tu vas vers elles, elles vont te dire: non, toi tu es encore novice. Au Cours moyen II (CMII) j'avais un maître formidable, mes camarades étaient bien parce qu'on avait fait du Cours préparatoire (CP) au cours moyens II (CMII) dans la même école, ce sont les mêmes camarades, on se connaît tous. Ils sont très proches de l'élève, on s'attarde sur chaque élève, on vous laisse vous exprimer, pas dans le désordre, vous parlez, vous dites peut-être des bêtises, mais on ne se frustre pas tant que ça. Parce que à trop te frustrer à te dire tais-toi, tu racontes des conneries, ça te bloque. C'est sur tous les plans, tout ce qui nous passe par la tête, ce que tu as fait le weekend, ce que tu as vu à la télévision, la leçon que tu as apprise. En classe de 6<sup>e</sup>, très différent, déjà c'est un nouveau système, déjà les camarades aussi sont très différents, et moi, je ne sais pas si c'était une chance ou une malchance, je me suis retrouvée avec des élèves beaucoup plus âgés que moi, donc ils avaient vraiment tendance à vous mater, et les professeur ils n'en tenaient pas grand cas parce qu'on vous disait: si tu as fait le concours pour réussir c'est que tu t'attendais certainement à ça. On ne s'attendait pas à ça. On a dû me changer de salle de classe parce que je pleurais régulièrement en classe, je trouvais trop de désordre, ils étaient tout le temps en train de t'intriguer de te lancer des vacheries, des trucs vraiment pas très gentil. Parce que je sais que mon bonheur passe par l'école, avoir le chez-moi, inviter mes amis de temps en temps le weekend, s'amuser, aider les plus démunis. Oui, parce que je vais trouver un bon travail, je serai qualifiée. Je serai compétente et j'aurai un gros salaire. Je serai compétente où? J'aurai pas de qualification, quand je suis sur le monde de l'emploi on regarde ton Curriculum vitae (CV), si tu t'es arrêté au niveau du Baccalauréat on te relais à une place. Pour évoluer ce n'est pas très évident, ton salaire il est très minime, alors que quand tu as un background, vraiment quand tu as un curriculum vitae bien fourni, c'est sûr tu es embauché pour un bon salaire et puis tu peux postuler pour d'autres sociétés encore plus importantes que celles dans laquelle tu travailles. Je crois qu'en dépit de tout ce qu'on raconte, aussi difficile soit l'école, je crois qu'on devra passer par l'école. Il y en a qui ont la chance, ils n'ont pas besoin de passer par l'école pour être bien plus tard pour réaliser tous leur petit rêve. Oui si je peux je continue, mais si je ne peux pas je vais m'arrêter, je commence à me fatiguer, je n'ai pas envie de faire des études trop longues parce que j'aimerais profiter aussi. Non parce que le temps passe et je suis encore sur les bancs, je veux me marier je veux avoir des enfants. Mais, non, je ne veux pas avoir d'enfants hors mariage, je veux avoir des enfants dans le mariage, avec un mari, un toit, je veux que mes enfants soient épanouis avec leur père, leur mère. L'école vient avant, donc je finis mes études, je travaille, je me marie. Je ne me sens pas l'âme d'élever un enfant toute

seule. Les trucs qu'on a appris à l'école en sciences naturelles comment éviter des grossesses précoces ça m'a aidé. Si j'avais eu des propositions, je ne pense pas que j'aurais abandonné mes études en classe de Seconde parce qu'un beau garçon serait venu demander la main à mes parents. Parce que je ne serai pas indépendante, parce que je ne suis pas sûre qu'il allait me donner autant d'aisance, offrir toute l'aisance que mes parents m'offrent une fois que j'allais être chez nous, même comme il dit que j'allais être chez lui. Alors que je finis mes études, je travaille, j'ai mon salaire, je suis aussi indépendante que lui. Les facteurs défavorables, à certain moment, il m'arrive de condamner le fait que mes parents aient été très laxistes des fois, ils ne se sont pas montrés très sévères, ils ne contrôlaient pas tes devoirs tout le temps, ils ne s'assuraient pas que tu as des copies rendues, ils ne suivaient pas ton parcours tout le temps, je prenais conscience que là t'es en train de déconner. Ce n'est pas normal que tu rapportes un 9.5 en mathématiques, alors que tu as des frères qui font des séries scientifiques, il fallait que je me retourne vers eux parce que plus tard, je risquais d'être une charge pour eux. Eux, ils sont super-intelligents à l'école surtout. C'est vrai que eux, ils ont été plus suivi que nous, répétiteur à gauche, répétiteur à droite. Mon père explique: il dit qu'à l'époque, quand eux ils naissaient, quand ils grandissaient, il avait encore les moyens de subvenir à ce genre de besoin et quand ma jumelle et moi nous sommes nées, il n'avait plus suffisamment de moyens pour couvrir ce genre de dépense. C'était quand j'étais en classe de Terminale. Je le pensais ferme, je me disais si ce n'était pas qu'on était en l'an 2000, si on n'était pas à l'époque moderne, si on était à l'époque de nos grands-parents, je crois franchement qu'il aurait préféré qu'on reste à la maison et il aurait favorisé l'éducation de ses fils. C'est vache de le penser. Aujourd'hui ça va, parce que la plupart d'entre eux travaillent, donc ils subviennent à ce genre de besoin. Ça me touche énormément et ça me permet de continuer mes études autrement; je crois que mes parents n'auraient pas eu le choix, ils auraient continué à payer les études. Mais à défaut, je crois que je me serais trouvé un travail. C'est important d'étudier, ça ouvre l'esprit, permet de comprendre, d'avoir un esprit et des idées très logiques; un raisonnement logique, je crois que c'est important. C'est bizarre: mes parents sont professeurs de formation (métier), ma mère elle est professeur au lycée technique. Une Licence, je crois bien mon père il est aussi professeur de formation, bon là, son niveau d'études, je n'ai jamais fouillé dans ses diplômes. Ma mère, elle donnait des conseils, une jeune fille ne doit pas compter sur son mari, elle doit être indépendante, elle doit avoir de l'argent pour nourrir ses enfants au cas où son mari partira de la maison, ou au cas où son mari se mettra à lui faire des chichis, elle ne doit pas tout attendre de lui ou de ses frères ou de ses sœurs. Beaucoup de courage de ma part, de

détermination et la réussite des autres. Je participe au cours, quand j'ai de bons résultats, j'ai envie d'aller de l'avant, je me donne des objectifs et je m'attelle pour les atteindre. L'assurance te permet de savoir que contrairement à ce que la plupart des personnes pensent par rapport aux filles, sexe faible, elles sont bonnes pour les casseroles, ce n'est pas le cas; bien au contraire, les profs s'attellent parce que la jeune fille soit très représentée, qu'elle prenne conscience que l'école est bien pour elle. Certains professeurs te poussent vraiment, ils te disent: non ne t'arrête pas, tu dois continuer. Il parle à sa fille, il ne conçoit pas que sa fille qui a peut être 23 ans veuille arrêter ses études à 25 ans alors qu'elle peut continuer, elle pourra aider ses petites sœur, ce n'est pas une perte de temps. Je n'ai pas perdu mon temps, bien au contraire j'ai appris beaucoup de choses: le respect de soi, le respect des autres, la gentillesse, l'honnêteté, le partage, l'échange, ce n'est pas des bien matériels, financiers, mais je me sens bien là-dedans et j'aime bien, c'est ça le plus important.

#### **6. Tatiana (*héritière*)**

J'ai 23 ans, je suis célibataire, de milieu urbain. Il convient de définir le vocable scolarisation qui n'est autre chose que le fait de soumettre quelqu'un à un enseignement régulier. Il faut noter que la société aujourd'hui n'offre plus de cadeau aux hommes (homme ou femme); pour cela, on est tous appelé à travailler dur pour pouvoir émerger. En Afrique, il y a plus d'inconvénients que d'avantages en ce qui concerne la scolarisation des filles. On peut dire que l'avantage le plus important pour une fille scolarisée est qu'elle puisse réussir, émerger dans son domaine. Il faut avouer que c'est déjà difficile d'envoyer la fille à l'école dans certaines régions du pays à l'exemple du Nord Cameroun. Et du moment où les parents acceptent investir sur la scolarisation des filles, celles ci n'ont pas le droit de se marier avec n'importe qui, il leur faut un homme intellectuellement et financièrement assis pour que celui-ci puisse être accepté par la famille, car la fille a un tribut envers la famille qu'elle doit payer par la dot qui coûte la plupart du temps une fortune. Si la fille est utile, importante dans la société, sa participation à l'école est automatique parce qu'on lui reconnaît déjà certaines potentialités. Il faut également avouer que la famille a un rôle prépondérant dans la scolarisation des filles et des garçons du logement et bien d'autres besoins de ceux ci. Il faut noter que l'école est une source d'enseignement alors que les études représentent une sorte de spécialisation dans un domaine précis. Depuis le bas âge, il faut dire que mes parents sont les principales personnes qui m'ont toujours informée et, bien sûr, qui m'ont véritablement éduquée pendant que j'étais au primaire. Cette éducation ou information s'est accrue au

secondaire, grâce aux informations que mes professeurs nous concédaient. Depuis que je suis à l'Université, j'essaie de faire une synthèse de toutes ces connaissances mais aussi, on est appelé à plus de recherche, et ceci grâce aux médias, aux multiples bibliothèques pour pouvoir glaner les informations dont nous avons besoin, car dans les amphithéâtres les enseignants donnent plus les indices. Mes parents sont un pilier pour mes études, car ceux ci ont des projets pour moi; c'est pourquoi mes études les intéressent tant, mais en dehors d'eux mes études m'intéressent moi-même. Il faut étudier pour maîtriser son monde, son domaine et avoir l'espoir de réussir un jour dans la société. Moi, j'étudie tout d'abord pour moi et ensuite pour ma famille. En ce qui me concerne, je n'ai véritablement pas encore rencontré d'obstacles qui nuisent jusqu'ici mes études. Sinon que, depuis que je suis étudiante, on est quelquefois confronté aux problèmes financiers. On est plus véritablement satisfait par les moyens de nos parents, car les études en demandent plus et il se trouve nos parents doivent également s'occuper de nos frères et sœurs qui ont aussi un avenir à promouvoir. Le fait d'aller à l'école ou d'être allée à l'école est très utile dans la vie adulte. L'école permet de se comprendre soi-même, de comprendre les autres, de savoir ce que l'on veut et comment atteindre ses objectifs; comment assurer et vivre son existence; s'offrir en tant que être raisonnable. Je crois que l'école a été facilitée par le soutien de mes parents et mon courage à moi! Mon parcours depuis l'école primaire a été très satisfaisant jusqu'en classe de Première. La classe de Terminale a été un calvaire pour moi car j'ai eu à redoubler, à tripler cette classe pour des raisons que mon entendement ne saurait vraiment expliquer. Et c'est la seule et véritable tâche d'huile sur mon parcours jusqu'ici. Il est bien vrai que je redouble la première 1<sup>ère</sup> année en Relations Publiques à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), mais ceci ne me gêne vraiment pas car il s'agit ici d'une école professionnelle qui demande de la maîtrise dans son domaine pour pouvoir être une professionnelle qualifiée. Il faut avouer que la vie d'un étudiant n'est pas facile, mais il faut toujours vivre avec l'espoir de réussir un jour ou l'autre de pouvoir sortir de cette galère estudiantine. Grâce à cette galère, nous avons appris à avoir le moral toujours au beau fixe et c'est pourquoi les étudiants ne s'abstiennent pas de dire que l'Université est une «école de la vie». Ceci nous permet d'être plus sage dans l'avenir. L'image d'une femme très instruite qui me séduit et m'attire est celle qui parvient à atteindre ses objectifs, celle-là qui est un exemple pour les autres femmes. Celle-ci pourrait m'énerver lorsque après tant de sacrifices ne réussit pas à se réaliser à s'affirmer positivement. La plupart des hommes pensent que bien que les filles réussissent à l'école ou exercent un quelconque métier noble ou pas, elles sont obligées

d'assumer les travaux domestiques et c'est d'ailleurs leurs principales activités. C'est pourquoi certaines personnes affirment que les travaux domestiques sont «foncièrement» féminins. Si je dis certaines personnes, je veux surtout dire les hommes, la plupart et d'ailleurs, selon nos coutumes africaines, la femme est premièrement celle-là qui doit s'occuper des travaux domestiques, quel que soit son statut social. En définitive, il faut noter que, quel que soit le niveau de scolarisation des femmes ou des filles en Afrique, il est difficile pour celles-ci d'occuper de grands postes dans le gouvernement. Aussi, il est difficile d'entendre parler de femme chef d'entreprise, la femme a toujours un second rôle ou un rôle après. Lorsque les parents ont d'abord un potentiel intellectuel, les enfants nécessairement doivent s'en sortir. Pour moi, mes parents, déjà mon papa surtout, il aurait eu à faire des grandes études et il voudrait que tous ses enfants le fassent également sans discrimination de sexe. Donc j'ai commencé et je peux dire mon parcours il a été très bon. C'est en classe de Terminale que j'ai eu des séries de problèmes parce que j'ai eu à faire cette classe-là trois fois. Il ne me fustigeait pas comme on fait avec certains, il me disait toujours, non il faut travailler tu verras, tu pourras t'en sortir. Et là, je travaillais vraiment et puis j'ai finalement fini par avoir le Baccalauréat. Et lorsque j'ai eu le Baccalauréat, il m'a proposé de faire le concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), que j'ai fait et que j'ai réussi. Je continue avec ses encouragements et ses aides des parents. Du côté financier, je peux dire qu'il faut accepter ce que les parents ont. Il ne faut pas vouloir extrapoler un peu parce qu'on voit des enfants qui ont vraiment des moyens et qui vont à l'école, faut pas regarder tout ça. Il faut comprendre dès le début les moyens financiers des parents. Pour ce qui est des moyens financiers, j'accepte ce que mes parents me donnent. J'essaie de faire avec, si déjà ils essaient de satisfaire le minimum. Je suis bien logée. Ici en Afrique, disons que les étudiants ont beaucoup plus de problèmes de logement et autres, et il y a l'habitude de parler de galère. On ne peut pas dire que ça ne manque pas mais on fait avec de temps en temps, on a des moyens, mais il arrive qu'ici à l'École ESSTIC, on en demande un peu plus. Mais on essaie de joindre les deux bouts. Je pense que je n'ai pas fait d'école maternelle en milieu urbain. Mon papa a la Licence, il a fait des études universitaires et puis il a fait des études pastorales. Ma maman, elle est arrivée au niveau de la classe de Première. Disons que papa a eu à faire des études, il a poussé très loin, il connaît le milieu étudiantin, je me dis c'est pourquoi il vit avec des débats intellectuels. Mais disons avec maman, ça se passe quand même mais ce n'est pas trop comme papa. Les résultats je peux dire étaient très satisfaisants. Et c'est ce qui a fait en sorte que mes parents franchement se mettent encore,



m'encouragent davantage à pousser mes études très loin. Déjà, il faut avouer que dans la famille les principales personnes qui m'encouragent dans mes études sont mes parents. Parce que les autres, il y a eu, je peux appeler ça, un peu de concurrence. Tu voyais des gens qui ne veulent pas que tu avances, il faut plutôt que ce soit leurs enfants. C'est ce qui m'a motivée également. Je dis, voyant que dans la famille chacun s'occupait de ses propres enfants, et voulait que ses enfants seuls réussissent. Il ne fallait pas laisser tomber le mérite ou l'honneur de papa. C'est pourquoi on est appelé à aller de l'avant, à travailler de plus en plus pour donner beaucoup plus d'estime et d'honneur à papa pour le raviver. En travaillant d'habitude, en réussissant, ici en Afrique, on dit «la fille de tel a réussi», c'est la fille de Tel, vous voyez. Quelqu'un peut dire si sa fille a réussi, également son papa était tel monsieur. Ce qui fait que son papa était peut être Ministre, mais regardez ce qu'elle est! Ce n'est pas très acceptable! Je réussis d'abord pour moi, lui-même dit souvent que si je réussis, c'est d'abord pour moi. Si aujourd'hui je travaille, je ne pense pas que si je vis vraiment bien, mes parents vivant tel que je vis, bien sûr que je vais les aider mais ils ne pourront pas mener la même vie que moi je mène chez moi. Si j'étudie, il faut d'abord faire une différence entre l'école et les études. Je pense que l'étude, on a déjà choisi une spécialisation qu'on suit. J'ai choisi la communication. Je pense que c'est une étude. À l'école, on apprend tout. Mais faire une étude, c'est se spécialiser. Je pense que lorsqu'on apprend à l'école, c'est pour dépasser, avoir un certain niveau pour pouvoir surmonter certaines étapes sociales, comprendre, pouvoir être un homme, pouvoir s'affirmer en tant qu'homme. Je pense que l'école apprend déjà beaucoup de choses que nous ne connaissons pas lorsqu'on reste chez soi. Avec l'école, j'apprends à me comprendre moi-même, à comprendre les autres et à les accepter et à savoir gérer certaines choses. C'est ce que l'école me donne et j'attends encore de l'école parce que ce n'est pas fini. Je voudrais franchement être à mesure de pouvoir résoudre certains problèmes financiers et sociaux qui se posent à moi et aux autres, si je peux leur apporter un plus. Les autres, c'est la société, et quand je parle de société, c'est également ma famille. Moi, ayant déjà atteint un niveau, une capacité à résoudre ce problème, je peux apporter des solutions. Je pense qu'on essaie de s'occuper de tout un chacun selon son niveau scolaire. Les enseignants étaient à l'école, ils nous disaient souvent: «Tu ne peux pas... tu ne vas pas travailler comme tel... Tu ne peux pas faire ceci comme tel... Tu vois». Je me dis qu'il faut toujours essayer de voir ce que font les autres pour pouvoir atteindre ses objectifs. C'est un stimulant pour moi la réussite des autres. Oui, la réussite des autres m'amène à vouloir faire mieux ou autant. Je peux dire que mon papa a été affecté, ce qui m'a troublée, nous sommes arrivés ici à Yaoundé. Nous

avons trouvé que les cours avaient déjà repris. Je sortais de Première, j'ai perdu deux mois, et une classe de Terminale, avec la Philosophie, ce n'est pas facile. Donc, je n'ai pas pu vraiment m'y faire. Ma deuxième année en classe de Terminale, franchement, je ne peux vraiment pas vous dire ce qui m'a gênée, peut être que je me disais que j'avais déjà eu à faire cette classe une fois, alors, il ne fallait pas que je fasse encore trop d'efforts. Je n'ai pas vraiment travaillé, je me disais que je pouvais affronter la chose. Oui, franchement dans mes études, il y a eu plein de déplacements. Le primaire, je l'ai fait à Ebolawa, pas tout le primaire. Je suis allée à Douala, après Douala, il y a eu des villes mortes à Douala. J'ai été obligée de rebrousser chemin. Et là, quand j'étais à Yaoundé, je n'étais pas chez mes parents. J'étais chez une cousine qui travaillait. Disons qu'elle avait des petits enfants, de trois ans, cinq ans; j'avais 11 ans. Moi, j'étais assez grande pour garder les enfants à la maison lorsque la bonne rentrait, en attendant que ma cousine arrive, elle était dans ses multiples déplacements. J'allais à l'école normalement mais lorsqu'elle sortait, je restais avec les enfants après les cours. Je suis rentrée à Ebolawa où j'ai eu mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) et je suis allée en classe de 6<sup>e</sup>. J'ai fait la classe de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> dans cette même ville et après, on a également affecté papa à Mbam et de là, je suis partie pour la classe de Terminale ici à Yaoundé. C'était mon trajet. Je pense que c'est un trajet également qui a fait en sorte que je ne puisse pas aller aussi vite. Si j'avais eu à rester sur place, comme certains camarades aujourd'hui qui préparent la Maîtrise. Ils ont commencé dans la même ville et ils ont eu le Baccalauréat et sont venus ici juste pour continuer leurs études universitaires. Moi, j'ai été fauchée par les multiples affectations de papa. J'ai plein d'objectifs dans ma vie. Je suis ambitieuse, je ne voudrais pas dépendre d'un homme, je voudrais avoir un métier qui me permettrait de vivre et d'aider ma famille d'abord avant de penser à un homme. Je voudrais également faire la fierté de mes parents pour les remercier de tout ce qu'ils ont fait pour moi. Je pense que pour moi, c'est la meilleure chose à faire pour eux, avoir un bagage intellectuel parce que c'est ce qu'ils ont toujours voulu de moi. Je voudrais comme ambition travailler dans une grande entreprise qui me permettrait de gagner ma vie nettement. C'est pourquoi j'ai choisi les relations publiques. Il faut déjà dire que l'école m'a déjà permis d'être quelqu'un et par ricochet, je peux déjà atteindre mes objectifs. Dans la société, je pense on demande souvent un curriculum vitae. Alors, il faut avoir un curriculum vitae fourni, un bon curriculum vitae et pour avoir un bon curriculum vitae, il faut avoir des diplômes pour être acceptée par compétence. Et je pense la compétence vient de l'école, et grâce à cette compétence, on peut être acceptée dans une grande entreprise. Si je suis acceptée dans une grande entreprise, et que j'ai assez d'argent, je

serai une femme libre, je dépendrai de moi. Parce que j'aurai mes moyens à moi. Mais c'est d'abord les parents parce qu'ils nous ont souvent dit: la personne c'est d'abord soi-même, il faut d'abord compter sur soi-même avant de compter sur quelqu'un d'autre. À l'école, on nous apprend à nous affirmer grâce aux connaissances aux potentialités acquises. Lorsque papa était encore étudiant, je restais chez le grand frère de papa qui était délégué des Postes et télécommunications. Il me dit souvent que je refusais l'école. Et chaque fois qu'on allait me laisser à l'école, je rentre et je ne sais pas trop ce qui s'est passé. Mais dans mes souvenirs, c'est la SIL, le cours préparatoire. Je me dis que c'était dans les débuts, tous les enfants ne veulent pas et après ils s'y mettent. Parce que si on refusait d'y aller, c'était surtout parce qu'on voulait rester à la maison avec papa et maman. Du moment où on trouvait du plaisir, de l'ambiance qui y régnait, on se disait pourquoi ne pas faire comme les autres enfants? Je pense que si je n'avais pas fait l'école, qu'est ce que je pourrais bien faire d'autre? La vie au village n'est pas facile, c'est difficile. Parce que moi, je pense encore qu'il faut savoir choisir. Comme on disait avant à nos parents, soit tu choisis le Bic, soit c'est la machette. Moi j'ai choisi le Bic. Je pense qu'il faut déjà d'abord accepter les difficultés. Les gens ne sont pas conscients de ce qu'ils veulent. Ils y vont parce qu'on les envoie. Moi, je vais à l'école parce que j'ai commencé quelque chose qui n'a pas été terminé. Moi, je me suis souvent dit: lorsqu'on donne une leçon de grammaire à l'école et que j'ai un livre, on ne finit pas toute la grammaire. Je me dis il y a encore plein de cours et pages à apprendre. Peut-être que je pourrais le faire dans les classes supérieures. Alors il faut évoluer, et au fur et à mesure qu'on évolue, on acquiert des nouvelles connaissances. Voilà la difficulté du Bic, c'est déjà un manque de concentration, de conscience, un manque de moyens financiers, un manque de disponibilité. Pour moi, un manque de moyens financiers non, peut-être un problème de conscience. J'ai pris conscience après avoir raté le Baccalauréat trois fois. C'est là où vraiment j'ai pris conscience. Je me suis dit à l'école, si vraiment on essaie de prendre son temps, en lisant ses cours, en cherchant, on peut arriver. Et je l'ai pris mon temps. J'ai lu mes cours, la 3<sup>e</sup> année je me suis vraiment adonnée. J'ai compris beaucoup de choses que je n'avais pas assimilées les années précédentes et c'est ça qui m'a permis de réussir. Il faut déjà dire que j'ai eu des copines qui ont déserté et qui actuellement font informatique sans le Baccalauréat et qui ont soutenu déjà. Mais moi, je voulais pour moi, je veux avoir au moins le diplôme de niveau Maîtrise. Vous savez, dans la vie, des gens se disent: il faut quand même atteindre un certain potentiel parce que mon papa, lui, a la Licence. Il faut quand même que je le dépasse! Papa c'est le modèle pour moi. Je cherche à faire mieux parce que lui n'avait pas à son époque assez de moyens. Mais, il est

quand même parvenu, mais moi avec tout ce qu'ils font pour moi, je dois faire mieux. Je dirais que je parle de la Maîtrise, je suis dans une école de formation, je ne parlerais pas de Maîtrise comme ceux qui sont en Faculté. Je pense ayant atteint ce niveau là ce sera un bagage intellectuel bien fourni en communication. Pour être acceptée dans la société, dans les grandes entreprises, ou avoir des contrats, il faut une compétence. Lorsque tu as atteint ce niveau, je pense que tu peux quand même t'en sortir facilement. J'ai eu à causer avec des grandes personnes qui m'avaient déjà dit que la persévérance profitait beaucoup. J'ai eu à lire des livres comme celui de John Monet, il a eu à redoubler la classe de Terminale, mais aujourd'hui, il est Docteur ou Professeur. Donc, ce n'était pas moi qui devais arrêter parce que j'ai eu à redoubler le cours trois fois. Y en a qui ont fait cette classe quatre fois et aujourd'hui ont réussi dans la société. Je ne peux pas abandonner il faut terminer ce que j'ai commencé, si j'ai opté pour la persévérance. Ce n'est pas toujours ce que l'on espère que l'on a, donc ceci est arrivé et puis on s'y met, y a des moments, on fléchit. Si je n'ai pas réussi, ce n'était pas pour moi. Disons que j'ai déjà eu un fiancé mais ça s'est mal terminé parce que comme je vous ai dit, je ne voulais pas dépendre de quelqu'un. Et cette personne là avait déjà un niveau intellectuel très avancé, ce qui faisait que je me suis dit que la personne voulait me duper parce que si je devenais sa femme, peut-être il allait me demander à suivre ses intentions. La personne me disait tout le temps: «tu seras bientôt la femme d'un grand monsieur, tu n'auras pas besoin de continuer tes études parce que tu auras tout ce que tu veux». Les débuts sont souvent très bien, mais après, il allait me dire mais qu'est-ce que tu crois? Tu dépends de moi et puis? Je me dis que ça n'allait pas continuer comme ça. J'ai refusé cela pour garder mon autonomie et aussi tout le temps il fallait se plier à son bon vouloir parce qu'il est grand, il a de l'argent, moi, ce n'est pas ça. Il est allé à l'école mais, lui c'était beaucoup plus le pouvoir de l'argent. C'est un conflit pour moi-même, parce que je suis en train de me faire. Sinon ça n'a pas été facile, parce que toute femme voudrait aussi avoir quelqu'un qui l'aime. Mais, je pense qu'il ne faut pas se précipiter dans la chose. Il faut d'abord être sûre de soi-même avant de s'engager dans une pareille relation. C'était mon cas il fallait que je sois sûre de m'affirmer en tant que femme et en tant qu'épouse de quelqu'un. Sinon, j'ai appris à surmonter certaines choses parce que j'ai des priorités dans la vie. Les études sont une priorité pour moi. Mes parents m'ont toujours dit d'abord dépendre de soi-même avant de dépendre des autres. Alors, il faut que moi-même, je puisse être capable de m'occuper de moi-même avant de m'occuper de quelqu'un d'autre. Je pense que je suis la seule, j'ai un petit frère qui est en classe de Première, il prépare son Probatoire scientifique (C), il redouble le Probatoire scientifique (C).

Quand je lui demande ce qui se passe, il me dit juste que ce n'est pas facile et il se sent pas au top, c'est pourquoi il a échoué. Ce n'est pas parce qu'il est faible. Ce n'était pas vraiment son jour. Il ne suffit pas de garder sa fille chez soi parce qu'il suffit de cinq minutes de discrétion et elle peut faire tout ce qu'elle veut. Moi, j'ai reçu une éducation religieuse que mes parents me donnaient à la maison, ce qui ne me permettait pas de faire n'importe quoi. Et chaque fois que, peut-être, je flirtais avec un garçon, je me disais toujours: non, peut-être Dieu ne sera pas content de ce que je suis en train de faire. Il ne faut pas aller trop loin. Sinon, j'ai quand même eu cette chance, parce que je n'ai pas eu de crise de puberté. Nous sommes dans une société aujourd'hui avec plein de maladies. On ne peut pas faire n'importe quoi. Lorsqu'il faut se lancer dans une quelconque relation, je pense qu'il faut se protéger. Puis chez nous, dans notre famille, c'est un honneur d'avoir une fille qui se conserve sans avoir d'enfant avant le mariage. Donc, j'ai beaucoup de défis à relever. Avoir un niveau intellectuel fourni, ramener un homme acceptable pour ma famille, parce que je pense aujourd'hui qu'on mérite les hommes. Les hommes également méritent les femmes, c'est réciproque. Je parle de mon petit frère, je ne peux pas accepter que mon petit frère ayant fait des grandes études aille prendre une petite fille qui a un niveau du Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). Je pense que dans la société maintenant, ce sera difficile de vivre avec elle. Une fille qui a vécu peut-être dans un environnement rural. Lui, il a grandi dans un environnement urbain. Il ne suffit pas tout simplement de s'aimer. Il faut également voir certains facteurs. Il ne pourra pas s'en sortir facilement, ce sera toujours un combat entre les deux, un conflit intellectuel. Rurale ou non scolarisée je pense que c'est pareil. La scolarisation est très importante, parce que lorsqu'on fait un choix pour ne pas avoir des complexes dans la vie, il faut quand même chercher quelqu'un qui peut vous comprendre. Moi, je ne vois pas quelqu'un qui n'est pas allé à l'école en train de me comprendre. Quelqu'un qui sait dépasser certaines choses dans la vie. Oui mon trajet, je pense qu'il faut d'abord prendre la vie telle qu'elle se présente. Parce qu'en la prenant telle qu'elle se présente, on parvient à surmonter certaines étapes. Il ne faut pas se leurrer, un échec, faut dépasser et se dire je peux faire mieux. Nos échecs nous servent de leçons. Il faut avoir une bonne conscience de tout ce qu'on fait. Pourquoi je fais telle chose? C'est pour faire quoi après? Pour quel objectif? Il faut toujours planifier sa vie. Il y a également la persévérance, écouter les autres. Je peux dire que mon éducation scolaire est différente de l'éducation familiale. Donc, à l'école, j'ai appris à écrire ce que je ne pouvais pas apprendre chez moi. J'ai appris à parler à la maison. Disons, un petit ami et nous ne sommes pas dans la même ville. Qu'est ce que je pourrais faire? Disons qu'il n'y ait pas encore de portable, comme

aujourd'hui. Il faudra lui faire des mots, lui dire qu'on l'aime à travers ce bout de papier. C'est un exemple que j'ai pris, rédiger des presses pour informer la population. C'est grâce à l'écriture. Sur ma trajectoire scolaire, donc, j'ai besoin de gens à côté de moi qui me stimulent, m'encouragent à aller de l'avant. J'ai souvent été déçue par mes petits amis. Je me retrouvais seule. Je passais la plupart du temps avec mes parents. Je suis arrivée ici, je loue une chambre et mes parents payent. Je vais voir ma maman et elle me donne des conseils, je souffre, j'essaie de prendre des devoirs à certaines copines qui me donnent certains conseils. Mais qui ne sont pas suffisants et je vais me cloîtrer chez moi et puis je prends ma Bible, et je me dis en tout cas, un bon chrétien, c'est celui qui doit savoir surmonter ses efforts. Et puis lorsqu'on prie, on se dit toujours que l'Éternel est là pour résoudre nos problèmes.

### **7. Anmarie (*héritière*)**

Je suis Anmarie. Je suis mariée, j'ai deux enfants de sexe masculin. Je suis en 3<sup>e</sup> année de journalisme. Je dis simplement, ma scolarisation n'a pas particulièrement eu des problèmes. Je n'ai pas eu de problèmes pour aller à l'école. Je suis normalement arrivée à l'école primaire à six ans à côté de la maison en milieu urbain. Mais après, mon père était affecté et l'école était plus loin de la maison, j'allais à l'école en voiture. Je pense que c'est une question de conscience. J'ai passé une enfance heureuse. J'ai redoublé la classe de Première, j'ai raté le diplôme Probatoire la première fois. J'ai redoublé une seconde fois, je l'ai eu. C'était le manque de travail. C'est la première fois que cela m'arrivait. Mon père m'a dit: «un échec peut arriver. Mets-toi au travail». L'année d'après, il s'est rendu compte que j'avais des lacunes en mathématiques et il m'a pris un répétiteur. Moi, je pense que l'Université c'était un rêve quand on est petite et on rencontre. Malheureusement, le rêve se brise souvent très vite. Je suis arrivée à l'Université à 20 ans. J'ai été confrontée à un problème non lié à la qualité des études. Mais, j'ai vécu le harcèlement sexuel à 22 ans, j'étais en 2<sup>e</sup> année. Plusieurs enseignants m'ont cassé les pieds. J'ai souffert le martyr. J'étais un peu révoltée, un peu traumatisée. C'était une histoire sérieuse, une affaire aux tournures policières. Mon père a dû se plaindre à la police parce qu'un professeur me harcelait et me menaçait. Je ne comprenais pas qu'un professeur s'acharne sur moi, parce que je ne voulais pas lui accorder des faveurs sexuelles. Je ne concevais pas qu'on se serve de mon corps. J'estimais à l'époque que les relations sexuelles avaient lieu avec un mari. Je n'ai pas eu envie d'abandonner mes études. Sous les conseils du doyen de la Faculté, mon père m'a éloigné pour un autre pays de l'Afrique où j'ai fait une Maîtrise de droit. Je suis revenue, j'ai l'impression d'une évolution. Il

y a des professeurs qui font des choses avec les filles, mais c'est bien plus responsable. J'ai fait du Droit et je rêvais d'être magistrat. Malheureusement, je n'ai pas pu et j'ai changé. Le travail n'est pas à la portée de tous, j'ai pensé à me spécialiser. Je suis allée dans une école de formation faire du journalisme. Depuis trois ans je ne trouve pas de problèmes particuliers. Dans les villages, on trouve des filles qui vont à l'école et y a des parents qui sont de plus en plus conscients. Au Cameroun, les pygmées vont à l'école. Je suis issue d'une famille où le père et la mère sont plus ou moins scolarisés. Mon père, comme ma mère sont tous des infirmiers supérieurs de santé, le niveau qui leur permet d'envoyer des enfants à l'école. Nous sommes sept enfants, quatre filles et trois garçons. Nous avons été envoyés de manière identique à l'école. Tous mes frères sont scolarisés. Le dernier chez nous a un diplôme de Licence. Mais ma mère nous appris que le premier mari d'une femme, c'est le travail et l'école. L'idée que le mariage était la porte, comme balise, c'est bien. Il vaut mieux aller à l'école. Dans son foyer si ça ne va pas, il vaudrait mieux avoir son travail qui permette de vivre ou d'élever ses enfants. Le discours de ma mère tient la route. Je peux l'affirmer parce que je suis mariée, j'ai des enfants et je sais que quelquefois il y a des choses auxquelles le mari n'accède pas. Quand j'ai mon travail issu de mes études, je sais que je peux remplir certaines obligations qui ne passent pas par mon époux. À la maison, ma mère a été la plus présente, elle a eu le plus d'autorité sur nous, parce que mon père est moins bavard. Elle a constamment veillé sur nous, elle nous a dit: «Les filles ne font pas ceci, je vous parle par expérience». Mon père, je n'ai jamais de relations conflictuelles, c'est le côté doux et ma mère, la force frappante. Je parle plus de ma mère et présume que les deux ont fait notre éducation, quand elle dit le matin, certainement, qu'ils en ont parlé la nuit. Les finances de l'éducation c'est mon père. Je n'ai pas connu de conflits parentaux, ni de famine. Mon père a toujours achetés les manuels scolaires à la maison. C'est à l'Université que j'ai appris à aller à la bibliothèque. J'ai bénéficié de la bourse à l'époque pour m'acheter des bouquins. L'autre soutien ce sont les enseignants qui partagent leur savoir quand on ne comprend pas. De l'école, j'attends d'avoir une situation sous le soleil, ma fierté personnelle, avoir un bagage intellectuel et faire honneur à mes parents qui se sont sacrifiés. Que mes parents se rendent compte qu'ils ne se sont pas battus pour rien. J'ai eu mon premier ami à l'Université en 1<sup>ère</sup> année, un garçon qui était candidat au Doctorat. Il m'a beaucoup aidée à comprendre ce que je ne savais pas, il m'a expliqué les cours et il ne concevait pas que sa petite amie ne travaille pas bien. Le mariage et les enfants, ce n'est pas très difficile. Le plus difficile a été d'accoucher. On s'en sort bien, c'est vrai que pour certains c'est difficile. Mais moi, je suis en Maîtrise, je rédige un mémoire. J'ai

mon époux qui m'aide un peu. J'ai un ordinateur à la maison, je peux saisir mes travaux. De plus, j'ai une ménagère qui m'aide. Ma famille est consciencieuse et c'est une grâce pour moi de tomber chez un époux consciencieux. Je suis très pieuse. Je crois en Dieu et au Testament. Je crois que tout est prédit. Je suis mon chemin qui est tracé par Dieu. J'estime que Dieu écrit tout et on ne fait que le suivre et, toi, tu mets un peu d'effort et puis ça marche. Moi, je pense y a des enfants qui sont nés et qui veulent aller à l'école mais qui n'arrivent peut-être pas pour plus d'une raison. Parce qu'ils ont perdu leurs parents à la naissance, ils sont issus d'une famille pauvre. Je prie avant de composer, j'estime que Dieu est l'intelligence et par conséquent il peut m'aider à comprendre ce que je n'ai pas compris ou à me souvenir de ce que j'ai oublié. Je suis en train de composer. Je ne dors pas plus de quatre heures par nuit. Je me dis: il faut que je travaille, je suspends mon sommeil et à 3h00 du matin, je me lève j'étudie. À 6h00, il faut que je sois venue à l'école. Je me dis: faut que je réussisse et la réussite passe forcément par le travail. Je parle du travail scolaire pour pouvoir réussir, il faut se battre, travailler et étudier. Se faire une place au soleil. La compétition est rude, se faire un emploi, se faire une situation qui puisse vous mettre à l'aise. Le bien vivre, le bien être pour moi-même et tous ceux qui sont autour de moi, les enfants, mon père, ma famille, mon mari. Les vraies conditions de ma réussite, y a d'abord la volonté. J'ai eu envie de réussir. Les conseils de mes parents et puis avoir une fierté, un honneur. L'école, c'est la connaissance, la science, l'apprentissage, l'école, c'est la culture, le savoir. La culture est importante et permet de communiquer avec les autres. Mon chemin celui par lequel je suis passée forcément. Si on n'est pas passée par là, on n'a pas d'avenir. Pour moi, l'avenir, c'est la réussite, le bonheur, la fierté. C'est le passage obligatoire. Moi, je pense qu'il faut vouloir et quand on veut, on peut, on se bat, on réussit à avoir ce dont on a besoin. Le mariage est venu progressivement, j'ai rencontré un ami loin de l'école qui a cheminé avec moi, qui m'a vu évoluer et qui m'a donné du temps de faire mes études. C'est la dernière année, alors que je finissais la Maîtrise, que j'ai voulu être enceinte et me marier. Les études représentent le fruit d'un long labeur. Moi si j'en suis arrivée c'est parce que j'y ai mis du mien. J'ai été encouragée par les miens. Je me suis fixée des objectifs que je veux atteindre et que je crois que je suis en train d'atteindre. Je voulais être une femme qui peut prendre la parole en public, pouvoir dire un mot sans qu'on me reprenne. Une femme qui a un certain bagage intellectuel, et je l'ai. C'est avec l'assurance, je sais que je peux m'exprimer sans failles, sans ambages. Je peux soutenir mon raisonnement grâce à l'école. Ma trajectoire scolaire d'un enfant obéissant qui a suivi les consignes de ses



parents et s'est fixé des objectifs et qui est en train de les atteindre. C'est la réalisation d'un vœu profond.

### **8. Leila (*héritière*)**

Je m'appelle Leila. J'ai commencé par l'école maternelle de Garoua. Je suis allée dans mon village pour les problèmes liés au coup d'État du 6 avril 1984 au Cameroun. J'ai fait la SIL et le Cours préparatoire (CPI) dans mon village. Je suis venue à Yaoundé où j'ai fréquenté à l'école publique groupe II. J'ai redoublé le Cours moyen I (CMI). Au Cours moyen II (CMII), j'ai eu mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) et le Concours d'entrée au Lycée d'Anguissa en classe de 6<sup>e</sup>. J'ai fréquenté ce lycée jusqu'en classe de 4<sup>e</sup>. Mon père a été affecté à Garoua. Je suis rentrée à Garoua terminer le niveau secondaire de la classe de 4<sup>e</sup> à la classe de Terminale. Les Blancs sont allés récupérer mon père au village. Ils ont financé ses études. Mon père est sorti du lot. À Yaoundé, il a épousé les habitudes des gens de Yaoundé. Il a arrêté très tôt pour s'occuper de ses parents, ses frères et ses sœurs. Il a été obligé de se marier. Il n'a pas pu continuer. Malheureusement, il avait plus de filles que de garçons. Il s'est rendu compte que ses garçons ne fréquentaient pas. Il a dit à ses filles de fréquenter. Mon père a l'équivalent de l'Université. Après le Probatoire, il a présenté le Concours de l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS). Il est diplômé de l'INJS. Ensuite, il a fait plusieurs formations à l'étranger. Il est revenu. Ma mère n'a pas été à l'école. Lorsque mon père l'a épousé à 12 ans, il refusait de la mettre à l'école. J'ai rencontrés des problèmes avec mon père. Il était sportif, champion, Délégué provincial à la jeunesse et au port. Je suis ceinture noire au judo. J'ai commencé à faire du judo en classe de 4<sup>e</sup>. Mon père ne voyait pas d'un très bon œil. Il ne m'empêchait pas d'aller à l'école. Quand je rentrais vers 19h00, il disait que je n'allais pas faire le sport. Cela m'a beaucoup perturbé. Mes moyennes ont commencé à baisser. Mais, je ramenaient quelquefois de bonnes notes à la maison. Chaque année, j'ai présenté une seule fois mes examens et j'ai réussi malgré mes activités judo, théâtre, etc. Je ne prenais pas conscience de mes capacités, mes réussites, et mes victoires au judo me surprenaient. Moi, je me remettais toujours en question. Notre père disait toujours que nous étions des idiots et qu'on n'était bons à rien. Ce qui fait que mes résultats me surprenaient moi-même. J'allais faire les répétitions. J'ai considéré que mes réussites aux examens étaient l'aboutissement de mon travail, de mon idéal, de ce que je voulais. Je me rendais compte que tous les efforts que je faisais portaient des fruits. Ma mère était contente et mon père aussi. Mon père nous insultait et disait en dehors de la maison que ses enfants sont intelligents. J'ai grandi dans une famille

où on envoie les enfants à l'école. Mon père n'a jamais fait de restrictions. Pour mon père, tout le monde doit aller à l'école. Il a donné la chance à chacun. Je suis d'une famille du Nord Cameroun. Je suis vraiment allée à l'école sans problème. Mais, mon père dit toujours que les filles vont en mariage, on aura nos familles, ce sont les garçons qui resteront. Chez nous, les filles fréquentent plus que les garçons. Les deux garçons ne sont pas arrivés à l'Université, ils sont en classe de Terminale. J'avais deux grandes sœurs qui ont réussi à l'Université. Il y a mon petit frère qui me suit, on a un an d'écart. On nous a mis ensemble à la SIL, mais il n'a pas beaucoup poussé. Mon père a forcé, et il a mis les deux garçons en Enseignement technique. La fille qui vient après les deux garçons les a rattrapés. Mon père est touché. Dans la famille, nous sommes en marge. Les autres filles ont arrêté. Les parents ont des préjugés. Elles vont se prostituer. Les femmes n'ont pas de valeur, elles sont rien! C'est d'abord le mariage avant l'école. Dans notre culture, les nordistes et les musulmans, une femme est chosifiée! Chez eux, quand on fréquente, il faut qu'on se marie. La fille n'a pas besoin de beaucoup fréquenter, sa vie, c'est de se marier et avoir des enfants. Mon père a toujours refusé quand les gens venaient nous demander en mariage. Il disait non, ses filles doivent fréquenter. Elles doivent avoir un certain niveau avant d'aller en mariage. Il y a une barrière entre eux et nous. Mon père restait en ville et c'est lui qui a beaucoup poussé dans sa famille. Il a pris son petit frère et l'a amené à l'école, mais son petit frère a quitté l'école très tôt pour un petit travail. Au village, mon père vit une incompréhension avec les gens. Je suis arrivée à l'Université où j'ai fait deux ans en Philosophie. Quand je suis arrivée en Faculté. J'ai eu des problèmes parce que mon père ne voulait pas que j'aille à l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS). Il voulait que j'entre à l'École militaire et armée (EMIA). Moi, je n'aime pas l'armée, j'aime être libre, j'aime faire ce que je veux. J'ai fait le concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Lorsque j'ai le concours de l'ESSTIC, il n'était pas content. Il a dit non. Il n'est pas d'accord. Il voulait diriger ma vie jusqu'au niveau supérieur. Moi, j'ai imposé. Les parents veulent les gros diplômes, les gros postes, il veut entendre que je suis capitaine de l'armée. Mais, j'ai commencé à travailler quand je suis arrivée en 1<sup>ère</sup> année à la Faculté. J'ai travaillé comme Opératrice-radio à Africa Security pendant un an et demi, c'est un peu comme l'armée, je vois la contrainte. Après, j'ai travaillé à la Direction de transport de fonds et dans une Compagnie de transport de valeurs. Travailler, faire du judo, aller à l'école, c'est un programme chargé et lourd pour moi. Je suis toujours fatiguée, ce qui m'empêche de faire des recherches. Ce n'est pas évident. Mais, je tiens et j'y arrive. À partir de l'Université, j'ai

commencé à payer mes études puisque je travaillais. Maintenant, je peux fréquenter comme je veux. Je peux faire toutes les formations que je veux sans problème. Me voici en 3<sup>e</sup> année Documentation à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Pour mon père, documentaliste, ça rapportera quoi? Mon père m'encourage. J'ai fréquenté comme il voulait. Souvent, il me dérange, il se moque et je me marre. Il veut avoir des petits fils. On a eu des problèmes pendant longtemps et après il a laissé. Pour lui, il faut que je me marie maintenant, que j'arrête l'école. Que je termine une formation, ce n'est plus son problème. Mais, moi j'aimerais arriver jusqu'au Doctorat personnellement si j'ai les moyens et la capacité. Je me dis, plus on avance, plus, les contours de l'inconnu reculent. Moi, j'ai toujours aspiré à faire des grandes études. Mon rêve, c'est d'être docteur en quelque chose. Les personnes qui ont contribué à ma réussite sont mes parents, mes frères et mes sœurs; mon maître de judo qui m'a soutenue dans le judo et dans mes études; les enseignants. Je suis orgueilleuse. J'aime gagner moi-même ma vie, faire des apports, ne pas demander. À la maison, je ne demandais pas l'argent à mes parents. Je me débrouillais. Quand je suis dépassée je vais voir mes parents. J'ai trouvé des stratégies pour vendre des caramels, et des produits du champ pour payer mes répétitions moi-même, alors que ce sont les parents de mes camarades qui payaient. Mon père estime que les femmes doivent penser à certaines choses. Sa femme ne doit pas travailler, elle doit rester à la maison. Il ne veut pas qu'elle fasse quelque chose. Il a refusé l'école pour sa femme/ma mère. Elle parle très bien français, elle lit, elle est instruite. Quand vous la voyez, vous ne pouvez pas refuser qu'elle ait un Baccalauréat. Pourtant, tous ses enfants sont allés à l'école. Elle a joué un grand rôle comme toutes nos mamans. C'est elle qui nous soutenait. Le père ne s'occupe pas des filles chez nous au Nord. Dès qu'il a acheté les fournitures scolaires à la rentrée, il oublie l'argent de poche. Vous êtes obligée de prendre à maman. Quand vous n'avez pas de Bic, c'est maman. Quand il y a les examens officiels, c'est elle qui se débrouille. C'est elle qui veille quand vous êtes malade. C'est elle qui vous soutient lorsqu'il faut apprendre et rentrer tard et que le papa fait des problèmes. Quand tu ne veux pas aller à l'école, elle te force à y aller, elle qui surveille. Elle veille à tes devoirs même si elle ne comprend rien. Tu essaies de lui expliquer, elle comprend parfois et pose des questions. Quand un livre a disparu, elle va l'acheter. Elle s'arrangeait tous les jours pour nos repas, qu'on soit habillés. Le père achète les habits le jour fête, c'est terminé. Seulement, le père finance. Mais derrière, c'est maman qui fait tout. Elle s'est toujours battue pour que tout marche. Elle disait toujours: «qu'il ne faut pas que nous soyons comme elle. Que nous soyons des filles sans emploi, qui ne travaillent pas.

Des filles à la maison. Il faut qu'on travaille, qu'on ait notre argent, qu'on puisse parler demain sans être piétiné». Elle est obligée de subir certaines humiliations de son mari. Il l'insulte avant de lui donner de l'argent qu'elle demande. Il lui dit: «Quand je fréquentais, tu n'étais pas là». Maman dit: «Quand nous, on aura notre argent, on aura la possibilité de faire les dépenses minimales de première nécessité sans avoir à supplier quelqu'un et à marcher. Quand un homme sait que tu dépends de lui financièrement il te fait tout ce qu'il veut et sait que tu vas marcher». Elle est une bonne mère, une bonne femme au foyer. Malgré tout, elle est restée dans le mariage à cause de nous. Elle a accepté toutes ces humiliations pour nous voir grandir, nous voir être des personnes. Si elle était partie, nous n'aurions pas réussi. Parce qu'elle ne voulait pas qu'on vive ce qu'elle a vécu dans le foyer. Elle a vraiment souffert. Si ce n'était que de moi, je ne lui aurais pas conseillé de rester dans ce mariage. Pour moi, l'école, c'est une manière d'abord de s'épanouir, d'assurer et de garantir son avenir. Je pourrais dire pour faire la fierté de ma mère, pour réaliser son rêve, pour qu'elle sache que ses filles ont fait ce qu'elle voulait. C'est pour faire plaisir à ma mère, elle a toujours voulu aller à l'école, elle n'a pas pu aller à l'école. Elle veut qu'on fréquente qu'on ait des gros diplômes, qu'elle dise: mes filles ont ce que je n'ai pas. C'est aussi me faire plaisir. L'école permet une ouverture d'esprit, d'apprendre un métier. Si aujourd'hui, je suis indépendante, je travaille quelque part, je peux payer mes études, c'est parce que je suis allée à l'école. Je peux avoir un travail qui me garantisse la sécurité sociale, je peux vivre, je peux me soigner, je peux m'habiller, je peux me distraire sans avoir un homme à côté de moi. Si je peux me placer devant un homme, toute sa famille et je dis non au mariage, c'est parce que je suis allée à l'école. Si un mari m'abandonne avec des enfants, je sais que je peux me débrouiller. Ma mère à la maison, mon père fait n'importe quoi, elle est obligée de rester. Si elle part, elle va vivre de quoi? Il peut taper sur elle, il peut amener une autre femme, il peut avoir d'autres enfants elle n'a rien à dire. Nos mères connaissent les droits traditionnels. Elles ne sont pas ouvertes. Elles ne connaissent pas le droit de la famille. Pourtant, si moi je travaille, si je suis instruite, je peux réfléchir, je peux dire non. Je connais mes droits. Un homme peut m'écouter. Ma mère a une très grande influence. J'ai vu ma mère souffrir, elle n'avait pas de moyens de dire non, de prendre certaines décisions. Elle n'avait pas le droit de prendre la parole à la maison. Parfois, elle parle; les enfants n'écoutent pas parce qu'elle n'a pas d'argent à nous donner. Ses décisions n'étaient pas prises en compte. Parfois elle se mettait à pleurer. Elle attend tout de son mari. Tout venait du père. J'avais mal, j'étais choquée, j'ai regardé autour de moi, c'était la même chose. Je ne peux pas souffrir comme elle. Ses sœurs qui travaillent ont moins de problèmes

dans le foyer. Pour moi, j'ai toujours trouvé que la femme idéale, c'est Hillary Clinton, une femme instruite qui est capable de se battre aux côtés de son mari, de le soutenir quand il travaille. Elle doit aussi se battre. Si mon père a perdu certains postes, c'est parce que ma mère n'était pas instruite. Elle n'était pas capable de tenir une maison, de recevoir des invités, servir du thé, tenir une discussion, parler de sujets d'actualité, elle ne pouvait pas se défendre. Mon père était obligé de recevoir dans les restaurants. Je ne veux pas ressembler à ma mère. Je ne veux pas avoir la même condition qu'elle. Moi je veux être une femme indépendante, instruite, avoir un boulot, discuter avec son mari, dialoguer, prendre des décisions dans la famille, conduire son mari, aider son mari dans ses fonctions. Une femme qui ne sera pas soumise, qui n'attendra pas tout de son mari. Moi, je suis difficile parce qu'à l'école, j'ai côtoyé beaucoup d'enseignants. J'ai été harcelée. Mais ma casquette de judoka m'a aidée, je faisais des compétitions internationales. Au lycée, j'étais dans des clubs, je ne suis pas saisissable. En classe de Terminale, j'étais harcelée par le proviseur du Lycée, j'ai été polie avec lui. Mais avec mes camarades j'étais plus catégorique. J'avais beaucoup de choses en tête, je ne m'intéressais pas aux garçons. J'avais ma vie, je savais ce que j'allais faire. Quand on fait le sport, on doit être endurant, patient. Les déceptions font prendre conscience. J'ai appris à ne pas abandonner, à travailler pendant de longues heures, à souffrir, à accepter certaines choses sans m'enflammer, à me maîtriser. J'ai appris à vivre en société. Dans les arts martiaux, il n'y a pas que le côté physique, il y a le côté moral. Mes parents m'ont dit d'aller à l'école et à l'Université, de continuer mes études autant que je veux, ils ont payé. J'ai vu mes grandes sœurs qui étaient allées à l'Université. Une était sortie journaliste, l'autre a sa Maîtrise en droit. Il ne faut pas que je reste. Il faut que je suive les traces et que je fasse comme mes grandes sœurs. Mon père nous a toujours rappelé qu'une femme qui sera respectée dans la société, c'est une femme qui fait de longues études, qui est brillante et qui sera respectée par son mari aussi. Il me disait toujours: «Ton premier mari, c'est ton boulot... il faut que ce soit l'école». Vous laissez tout de côté, d'abord l'école dans votre vie. J'ai continué à faire aujourd'hui. C'est l'école, le boulot et mon travail mes premiers maris. J'ai toujours écarté les prétendants sans réfléchir. Ce sont des entraves. Si j'avais un homme dans ma vie, je ne pourrais pas réussir à l'Université en faisant mon école, aller au boulot et faire mon sport. Je n'ai pas de temps pour un homme dans ma vie. En plus, je suis musulmane et je respecte les principes de la religion. C'est impossible de trouver les gens qui m'intéressaient. J'ai refusé à cause du dialogue. Les principales entraves ce sont les mentalités archaïques et le dialogue. J'ai toujours trouvé des gens qui ne répondaient pas à mes caractères de base. Ici, je n'ai pas

facilement trouvé des musulmans. Je me dis: quand on va à l'école, on est ouvert, on peut dialoguer, on peut parler, on peut argumenter, on peut discuter. Mais, je me rends compte certains musulmans sont allés à l'école, mais ils n'ont pas traversé cette barrière. La femme ne parle pas, elle fait la cuisine. Je suis dans une école de formation. Quand je vais sortir en 3<sup>e</sup> année ou en 4<sup>e</sup> année, j'aurai déjà trouvé un travail. Un travail qui va me permettre de financer mes études doctorales. Je ne peux pas compter sur un homme. Je ne suis pas sûre que si je me marie, l'homme va accepter que je continue mes études. Si je trouve un homme qui me convient, je vais me marier. Mais à des conditions qu'il me laisse fréquenter, qu'il me laisse faire mon judo, m'épanouir. Les gens voient ceinture noire de judo, une fille musulmane, ils me disent: arrête ton judo! Ce qui me met hors de moi! Ils s'éloignent. Je ne comprends pas. Les éléments qui m'ont marquée dans ma trajectoire scolaire, la réussite à tous mes examens. J'ai réussi parce que j'ai voulu réussir. Mes parents m'ont dit que dans la vie, chacun est seul. Chacun doit se battre pour réussir. «On ne peut rien avoir sur un plateau d'argent». Être marginalisée par les gens du village nous rappelle qu'on doit se battre. Se battre, pour montrer que nous ne nous marions pas pour être indépendantes, instruites comme et plus que notre père. On peut avoir des diplômes plus élevés, avoir des postes plus élevés, être des gens qui peuvent parler dans la société. Avoir une bonne place dans la société, être bien vus. Pour que notre mère sache que ses filles se sont battues, qu'elle a des bonnes filles qui sont à l'image de ce qu'elle aurait voulu être.

### **9. Zeta (héritière)**

J'ai 22 ans, je suis célibataire, de milieu urbain. L'éducation de ma mère est de niveau Baccalauréat. La scolarisation des filles se situe dans l'autonomie, la culture, le pouvoir de décision et l'épanouissement que les filles acquièrent. Quand on n'est pas scolarisée, on cultive la dépendance et on est mise en marge de la société. Les filles à l'école est importante jusqu'en 3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> année, 5<sup>e</sup> année ou plus après le Baccalauréat. Le rôle de la famille est primordial, car elle constitue la base. Pour moi, l'école, c'est un lieu de rencontre, d'échange, d'apprentissage. Les études pour moi, c'est d'abord mon premier mari et c'est ma vie. C'est ma famille qui m'informe. Mes amis et moi même aujourd'hui trouvons des informations sur l'école, les études et mon métier d'étudiant. Ma famille et mes amis s'intéressent beaucoup à mes études. J'étudie d'abord pour moi, ensuite pour ma famille, mes amis. J'étudie pour être cultivée, pour faire partie de l'élite intellectuelle de ma société, avoir un pouvoir de décision. Les obstacles à la scolarisation des filles: dans le primaire: les finances, l'environnement, les

idées préconçues. Dans le secondaire: les finances, les grossesses précoces, le mariage, les finances, les préjugés. Dans le supérieur: les finances, le mariage, la maternité, les préjugés. L'école est utile pour les filles dans leur vie adulte: le mariage, les activités familiales et professionnelles. C'est ma maman qui m'a facilité la vie à l'école. J'ai eu un parcours normal parsemé d'embûches. J'ai fait l'école maternelle. À l'école primaire, j'ai obtenu mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) au Cours moyen I (CMI). À l'école secondaire j'ai redoublé deux fois. Après mon Baccalauréat, j'ai fait une année de gestion à l'Université. J'ai obtenu le concours d'une école professionnelle, l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Pendant ces années, j'ai vécu des moments de "galère" quand les efforts fournis ne portaient pas de fruits. Parfois, on cédait au découragement. Bonheur et joie quand le résultat était positif à la fin. Ce chemin pour mon avenir parce qu'il me permet de prendre des décisions, de faire partir des élites pensantes de ma société, d'avoir un appui financier et moral. Mes espoirs, mes motivations, mes attentes ou mes intérêts sont multiples et reviennent à ce que j'ai dit plus haut à savoir: être cultivée, être indépendante. Les moments importants qui ont marqué mes études sont: la réussite à mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) au Cours moyen I (CMI), la réussite à mon Baccalauréat et la réussite au concours d'entrée à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Ces événements ont été bénéfiques pour mon métier d'étudiante parce que cela m'encourage à aller de l'avant, ne pas céder au découragement. Mon contexte m'encourage et me permet de tirer une leçon de la vie. Une femme instruite m'attire dans la mesure où cela incombe le respect. Quand une femme a souvent été «long crayon», elle devient blasée et perd une partie de son côté femme. Quand une fille va à l'école, elle devient têtue, n'obéit plus à ses parents. L'école instruit, l'école permet d'être indépendante, d'être cultivée et de prendre des décisions face à des problèmes donnés. Les moyens, les aides, les méthodes, les conseils que j'ai utilisés pour réussir mes études sont: avoir le sens du sacrifice, se donner aux études, ne jamais céder aux découragements, apprendre ses leçons, faire beaucoup de recherches hormis les cours dispensés à l'école et ne pas suivre les «on dit». J'ai découvert le chemin de l'Université par le biais des proches, les médias et certaines correspondances, les prospectus pour les inscriptions dans les universités étrangères. C'est ma maman qui a décidé de m'inscrire à l'école et aujourd'hui à l'Université. J'ai conservés de mes études depuis le primaire, certains bulletins de notes, quelques livres et quelques cahiers. Je suis en 1<sup>ère</sup> année Relations publiques à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de

Yaoundé (ESSTIC). Pour expliquer ma trajectoire scolaire, je dirais d'abord que j'ai des parents qui aimaient l'école, ma maman est instruite. Je peux dire ce qui a d'abord favorisé mon départ à l'école. Elle a un Baccalauréat et elle a pu s'insérer dans la fonction publique avec les avancements. Mais elle est déjà haut gradée. Par rapport à ces deux parents, quand je regarde autour de moi, eux ont tenu à mettre un accent sur l'école. Ils ont voulu que leurs enfants soient éduqués, instruits. Quand je dis aimer l'école, ils ont toujours vu à ce qu'ils nous envoient à l'école. Ils ont fait de leur mieux que nous ne manquions de rien sur le plan scolaire. Chaque début d'année, il fallait qu'on soit assuré. Ils s'assurent d'abord que les enfants vont à l'école, sont inscrits et tout le monde a une place dans une école, il a au moins le nécessaire pour l'école. Le nécessaire, ça peut être des cahiers, des Bic, les livres, les stylos. Le trajet commence à la maternelle. J'ai fait deux années à l'école maternelle. Je suis allée à l'école primaire. J'ai eu mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE). J'ai fait le Secondaire j'ai eu mon Baccalauréat. Après mon Baccalauréat, j'ai fait une année à l'Université, j'étais à la Faculté des sciences économiques et gestion. On a fait le concours de l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC) où je suis actuellement. Une école qui m'avait toujours intéressée. J'ai présenté mon concours et je l'ai eu. À l'école, j'étais plutôt moyenne, parce que je cherchais toujours à avoir 10 ou 11 de moyenne. Je peux dire, mes parents me transmettent l'amour de l'école. Quand je regarde le parcours que mon père a eu et le parcours de ma maman aussi; parce que pour une femme, être instruite c'est une des clés dans la société, ce n'est pas évident. Ça m'a d'abord encouragée, fait avoir envie de fréquenter. Il n'y a pas seulement les parents. Il y a même les amis, les voisines, la famille. Mais, comme nous sommes en Afrique, on a des tantes qui n'ont pas pu aller à l'école, qui nous encouragent tout le temps: il faut fréquenter, il faut se battre pour aller à l'école. C'est le discours des parents, des tantes et des oncles. Certains ont fréquenté, certains n'ont pas fréquenté. Moi, je me dis qu'ils croient qu'il faut aller à l'école parce qu'ils regardent un peu leur parcours et voient où ils en sont maintenant. Ils ne peuvent pas avoir d'emploi, certains n'arrivent pas à discuter au milieu des gens. Quand poser un problème donné quelque part, ils préfèrent s'abstenir, ils ne disent rien, ils ne donnent pas leur point de vue. Moi, je dis l'école permet de donner un point de vue parce que quand on va d'abord à l'école, on accueille, on ne va pas parce qu'on aimerait travailler plus tard. On se dit qu'on va d'abord pour se cultiver, pour être autonomes. À l'école, on fait des rencontres, parce que nous sommes peut-être 40 étudiants, c'est déjà 40 tribus différentes, donc 40 manières de penser. Au milieu de ce mélange, on apprend des autres. J'ai une culture



Bamiléké et je peux apprendre ce que fait le Bédi. Quand on est face à un problème donné avant de tirer une conclusion, on tient compte de certains facteurs. On va peut être se dire, elle a pensé comme ça parce que dans sa tribu on a coutume peut être de penser comme ça, tel facteur de généalogie. La rencontre est aussi l'apprentissage, parce que quand je suis peut être avec C, avec K., avec G. en classe, il y a des petits échanges qu'on fait constamment. L'école est un lieu d'échanges et de rencontres. J'ai eu effectivement des embûches parce que j'ai redoublé certaines classes. Nous sommes dans un pays sous-développé, quand un enfant est intelligent, c'est peut-être utile, il faut que tes parents mettent certains moyens en œuvre, qu'ils soient vigilants pour que tu puisses aussi réussir l'école au niveau secondaire. Moi, l'école primaire, j'étais trop intelligente puisque j'obtiens mon Certificat d'études primaire élémentaire (CEPE) au Cours moyen I (CMI). Je suis allée au Lycée, une erreur que mes parents avaient commise. Moi je suis entrée dans les lycées des années chaudes où les professeurs ne donnaient pas cours, c'était chacun pour soi, Dieu pour tous. Ça m'a causé beaucoup de problèmes. Parce que, je pense que j'ai été bloquée en classe de 6<sup>e</sup> et en classe de 4<sup>e</sup>. C'est bien après que mes parents, ma maman a été intelligente. Elle a décidé de me mettre dans un établissement privé confessionnel où tout allait pour le meilleur des mondes, je suis arrivée, j'ai travaillé et je m'en sortais et j'ai eu mes examens sans problème. Je disais tantôt, j'ai rencontré des difficultés scolaires au niveau secondaire, surtout que j'étais dans un lycée public. Généralement, nous étions nombreux dans les classes, de 120 à 150 élèves pour un seul enseignant; ce qui fait que le professeur n'avait pas le temps de s'occuper de tout le monde. S'il donne un devoir, il ne peut pas contrôler le devoir. Si quelqu'un posait une question, il ne répond pas à toutes ces questions. Il y avait aussi des problèmes, on avait des professeurs qui donnaient cours avec laxisme. On peut surmonter ces difficultés. J'essayais d'abord de travailler moi-même et de travailler avec des camarades de classe, des amis. Pour travailler, on s'organisait de la façon suivante: soit à la sortie des cours, on pouvait avoir une ou deux heures ensemble, on discutera certains sujets posés, certains problèmes et certaines épreuves. La fin de la semaine, quand on n'a pas cours le samedi, nous venions souvent à l'école de 8h00 à 14h00, on traitait les épreuves. Quand quelqu'un avait un point obscur sur un sujet donné, la personne qui comprenait essayait d'expliquer à l'autre, nous nous entraïdions. Mon père avait une Licence en biologie et était professeur de lycée. Tous ces facteurs et surtout ma maman qui a joué dans ma carrière parce qu'être une femme et élever des enfants, ce n'est pas évident dans notre contexte. Je suis l'aînée de la famille, j'ai perdu mon père à l'âge de 5 ans. Mon frère qui me suit est à l'Institut africain d'informatique (IAI). Il a eu son

Baccalauréat l'année dernière, il fait 1<sup>ère</sup> année en informatique de gestion. Le troisième fait la classe de Seconde C. Il y a une qui fait la classe de 6<sup>e</sup> au collège Saint Michel et le dernier fait le cours élémentaire I (CEI) dans une école publique à Douala. Je peux dire au début, moi, je fréquentais peut être parce qu'on me payait la pension le matin, on te dit: va à l'école si tu ne veux pas laver les assiettes de maman, ou faire sa cuisine, tu y vas parce qu'on te chasse. J'arrivais à l'école, c'est avec le temps, quand je suis arrivée en classe de Seconde, de 1<sup>ère</sup> et de Terminale, j'ai commencé à prendre conscience, je savais que l'école que je fais, c'est d'abord pour moi, si je fréquente, ce ne sera pas pour une autre personne. Moi j'avais à l'idée dans ma tête, que quand je fréquente, c'est pour le travail. J'ai compris que si je fréquentais, c'est pour être cultivée, il fallait que je me cultive, que je sois une intellectuelle, ce n'était pas surtout pour le travail. Quand j'ai eu mon Baccalauréat, je me suis dit si je suis à ce niveau, pourquoi est ce que je ne peux pas continuer à aller loin? J'ai regardé autour de moi, je me suis dit, nous sommes dans un pays où des femmes sont des colonelles, des commissaires de police, des ingénieures, des docteurs d'État, etc. J'ai dit pourquoi elles font ça? Moi, je ne peux pas aussi fréquenter, arriver comme elles? Pourquoi je ne peux pas aussi me fixer un tel objectif dans la tête? C'est alors que ça a commencé à venir. Je suis d'abord allée en Faculté en 1<sup>ère</sup> année, à l'Université. Ce n'était pas évident, parce que j'allais d'abord à l'étranger, j'avais une mauvaise appréhension des écoles de formation. Je me disais: je veux aller à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), je vais peut être avoir le Doctorat. Si je finis là-bas, est-ce que j'aurai la faculté de continuer ou j'irai en 1<sup>ère</sup> année? On m'a expliqué bien après que si tu vas à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), c'est un concours que tu as toujours voulu faire. Après tes trois ans, tu as l'équivalent d'une Licence, si tu veux, tu continues à la Maîtrise et tu peux faire les recherches et tu as ton Doctorat. C'est ce qui me fait avoir du cran, du zèle. Moi, j'ai causé avec des enseignants, à savoir le docteur Pierre qui m'a dit, si je veux avoir le Doctorat, que je lui dise maintenant. On va essayer de voir dans quelle mesure on va me prendre en charge. Il y a beaucoup de professeurs qui m'encouragent, la famille, les amis et beaucoup de personnes. On a des problèmes, tous les étudiants, sur le plan financier, ce n'est pas tout rose. Parfois on est obligés de se sacrifier pour satisfaire à certaines exigences de l'école: acheter un manuel, contre la dernière paire de chaussure qui vient de sortir, le dernier film qui sort, aller manger dans un restaurant de la place. On est parfois obligés de faire des choix et des sacrifices pour avoir l'essentiel. Je peux dire que nous aidons nos parents d'une façon ou d'une autre, il arrive parfois qu'on peut faire des petits

stages de vacances. Nous faisons souvent de petits commerces, une personne peut avoir de la marchandise, tu vends et reçois chaque marge bénéficiaire, c'est comme ça que nous nous en sortons, ou à joindre les deux bouts. Si nous allons à l'école, c'est ne pas faire la vaisselle de maman. Ça veut dire souvent on fuit parfois la maison, le quartier, les problèmes. Je me dis que les travaux domestiques ne constituent pas un frein à l'éducation, le tout c'est de s'organiser. Moi, je suis l'aînée de la famille et la période où la maman voyageait, nous n'avons pas toujours eu des femmes de ménage. Il fallait que je m'assume le matin, que les plus petits soient bien habillés, les vêtements soient lavés, propres et repassés. Le soir avant de dormir, il faut s'assurer peut-être qu'ils ont mangé. Quand ils vont rentrer de l'école, ils viendront trouver le repas déjà fait. Il faut s'assurer de leur santé. Le matin avant de partir, voir s'il n'a pas de petits bobos. Il faut surveiller, regarder aussi sur le plan scolaire s'il n'a pas eu de problèmes. Quand il rentre, regarder son cahier s'il a bien travaillé, s'il a fait les devoirs si la maîtresse a corrigé les cahiers. Tout ça est une question d'organisation. J'étudie pour moi, ça signifie, si jamais je finis à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), sur mon diplôme ce n'est pas le nom de ma maman ou d'un tiers qui sera marqué, c'est le mien qui sera marqué. Le fait que mon nom soit marqué sur un diplôme, c'est d'abord le couronnement de beaucoup d'efforts de recherches, de travail, de beaucoup de sacrifices aussi. Je disais tantôt, je fuis (prive) certaines choses pour réussir à l'école. Parfois, je peux avoir l'argent 10 000 CFA, je vais aller aux besoins les plus pressants et les plus urgents. Je regarde autour de moi, je peux avoir besoin d'un bouquin à l'école, j'ai peut-être une chaussure au même prix. Je préfère d'abord me sacrifier pour le bouquin parce que le bouquin va me servir à l'instant, alors que la chaussure, je peux l'avoir n'importe quand, elle ne fuit pas au marché. Ce que j'attends de l'école, la réussite d'abord, devenir intellectuelle, je veux être une femme cultivée et après j'aimerais aussi avoir un grand poste, être responsable quelque part. Si j'ai fini à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC), si j'ai peut être un Doctorat, j'aimerais enseigner, travailler, être consultante en communication. Si quelqu'un peut tracer son destin, je vois que si j'étudie bien, j'achève mes études, je fais ce que je veux, j'atteindrai mes objectifs, que ce soit à long ou à court terme. Je vois dans le bonheur de l'homme et de la femme, l'école a un grand pourcentage, moi je vois qu'au moins 60%, les autres 40% peut être la société. Nous les filles, est ce que je vais me marier? Est ce que j'aurai les enfants? Ce sont les autres 40%. Si je ne fréquente pas, je resterai en marge de la société. Pour moi, le mariage et les enfants, c'est un frein à l'école. Pour certains, le mariage et les enfants ont freiné l'école

et pour d'autres non. Puisque ça dépend aussi du partenaire. Tu peux avoir un partenaire intellectuel, qui sait ce qu'il veut et va t'encourager à continuer tes études. Mais si c'est un partenaire, s'il n'a pas été à l'école, il n'est pas intellectuel, il ne pourra pas t'encourager et tu seras une femme bonne à faire les enfants, à lui faire son repas, à laver ses habits et repasser ses petites culottes. Actuellement, c'est un conflit pour moi puisque j'ai déjà des prétendants. Si c'est le mariage, que je rentre à la maison, je ne peux continuer mes études et ça ne peut pas marcher. Pour moi, c'est les études avant tout. Le reste vient après. J'ai refusé catégoriquement. Les études et l'autonomie. Quand, moi, je me projette dans mon avenir, je peux dire souvent je rentre en moi. Je me vois plus tard si je fréquente maintenant, même si je ne me marie pas, et que je n'ai pas d'enfants, je serais heureuse, mais le contraire ne peut pas se reproduire c'est à dire que si j'ai un bon mariage, des enfants, tout une bonne vie, un mari qui me donne tout, si je n'ai pas fréquenté, je peux dire que j'aurais raté une partie de ma vie et mon parcours. Je disais tantôt, j'ai regardé d'abord autour de moi, il y avait des femmes qui m'encourageaient, les amis de la famille, beaucoup de personnes qui m'ont encouragé. Il y a des gens maintenant quand ils me voient, ils me demandent des conseils, comment tu t'en sors? Tu as quelles difficultés? Ça prouve qu'ils s'intéressent d'abord, ils se soucient de moi, ils se soucient déjà de moi, ils s'intéressent déjà à moi. Ça voudrait dire qu'il ne faut pas que je fasse, ou que je commette d'erreurs. Pour moi et pour ces gens-là, je dois me battre. Il y a aussi ma famille, tout le monde, parce que ma maman elle est prête à financer mes études. Si je veux pousser, je veux aller le plus loin possible. La famille, les oncles à l'étranger, eux aussi sont prêts à m'aider en m'envoyant des bouquins en m'aidant à faire des recherches si moi-même je suis motivée. J'entends ce qui m'a motivée, il y a d'abord la famille, moi, les amis, les enseignants. Certains enseignants qui nous font aimer ce que nous faisons, ce que nous voulons faire, ils nous donnent des petits conseils, ils nous aident dans les recherches. L'effort, c'est d'abord la persévérance au travail, les recherches, le sacrifice. Quand je dis qu'il faut se sacrifier pour étudier, on manque souvent le loisir, parfois on est obligés de ne pas sortir pour faire les recherches, ou pour travailler il faut aller peut être chez un ami travailler ou peut-être trouver quelqu'un qui peut nous aider. On suit le programme de la personne et le programme de la personne ne rime pas forcément avec le nôtre. L'école, c'est vraiment tout pour moi: l'émancipation, la liberté l'autonomie, être intellectuelle. Je suis actuellement, à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Être décideuse, comme on dit souvent, se retrouver parfois dans les cercles de réflexion, s'il y a un conflit, une table ronde, je dois être capable de donner mon

point de vue, d'analyser, d'expliquer aux autres. Si tu n'as pas un ouvrage, tu peux aller le consulter sur l'internet. Si c'est impossible, tu essaies de travailler avec les notes de cours que tu as, les connaissances des autres personnes. La scolarité n'a pas été différente, tout le monde a eu les mêmes chances, mes frères et moi.

#### **10. Marie (*héritière*)**

J'ai 19 ans. La fille se sent plus citoyenne, plus partie d'un peuple qui est aussi le sien autant qu'à l'homme. Elle a la possibilité d'avoir sa place dans la société au travail, l'amitié et le mariage et la possibilité de suivre l'éducation et la scolarisation de ses enfants, la possibilité d'un droit de parole dans son foyer et de l'entretien de celui-ci. La fille, par son éducation ou sa scolarisation, a la possibilité de connaître ses droits et d'être indépendante. Le risque d'un manque de respect pour les hommes. Les filles à l'école, c'est très important. Elles vont jusqu'au niveau de leur possibilité sans toutefois oublier leur rôle dans le foyer. La famille doit mettre les filles et les garçons au même pied d'égalité. L'école pour moi, c'est l'éducation pour tous, sans distinction de sexe. Les études, une partie de notre éducation, elles complètent notre éducation acquise à la maison. Ce sont les éducateurs qui nous en informent. Mes parents s'intéressent beaucoup à mes études. J'étudie pour moi parce qu'il est important dans notre société et courant de voir une fille scolarisée. Dans le primaire la société africaine a tendance à penser que la place de la fille est auprès de sa mère à la maison. à l'aider dans les différentes tâches ménagères. Dans le Secondaire et le Supérieur, elles sont confrontées aux problèmes de notes, des professeurs malhonnêtes et pervers qui utilisent leur pouvoir sur elles. Le fait d'aller à l'école pour les filles est très utile dans leur vie adulte comme le mariage, les activités familiales et professionnelles. Ce sont mes parents qui m'ont facilité la vie à l'école. Je suis allée à l'école primaire comme tout jeune enfant de mon âge, ensuite le Secondaire et l'Université avec, bien sûr, le soutien de mes parents. Je n'ai vécu rien de spécial, sinon le parcours de tout élève avec les échecs et les réussites à l'école. Je pourrai en faire de même pour ma progéniture, et je suis équilibrée. Par rapport à mes études, je souhaite pouvoir me faire une place dans le monde du travail et par conséquent me faire respecter. Le soutien de mes parents pendant mes échecs. Ces événements ont été bénéfiques pour mon métier d'étudiante dans le sens où je suis plus forte face aux épreuves de la vie. J'aimerais être comme elle, elle se croit au dessus de tout. J'ai eu des opinions différentes, mais encourageantes pour l'éducation des filles. Les opinions sont divergentes. D'autres pensent qu'une fille doit aller à l'école mais que son niveau d'études doit être inférieur à celui du garçon. Et d'autres qui

pensent que les filles doivent aller à l'école au même titre que les garçons. Les moyens utilisés pour réussir nos études sont ceux de nos parents par l'intermédiaire de leurs moyens financiers. Selon le parcours de tout élève qui veut aller loin dans ces études. Mes parents décident de m'inscrire aujourd'hui à l'Université. Les photos d'ensemble avec mes camarades et maîtresses de l'école primaire sont les objets que j'ai conservés de mes études. Je suis allée à l'école maternelle normalement. Je n'avais pas de problèmes jusqu'en classe de 3<sup>e</sup>. J'ai raté le Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Je l'ai repris tranquillement, en fait de trajectoire scolaire jusqu'à l'Université y a pas eu de problèmes d'argent sauf les échecs en classe de Terminale. Le Baccalauréat, il fallait que je le fasse. À l'Université, j'ai fait une première année en Psychologie et j'ai fait le concours pour l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication de Yaoundé (ESSTIC). Je veux dire, par rapport à d'autres filles, y a des filles quand elles arrivent en classe de 3<sup>e</sup>, elles ratent l'examen les parents disent fin et décident de ne plus payer. Je connais les filles autour de moi qui ont des problèmes. C'est parce que mes parents ont du sens, ils pensent que tout le monde devrait aller à l'école. Je suppose parce qu'ils ont fréquenté. Ma mère était professeur de philosophie et maintenant, elle a un centre pédagogique et mon père est professeur consultant à l'Institut Supérieur de management public. Plus ou moins, oui. Mon grand-père disait souvent que mon père était très intelligent et qu'il avait souvent tendance à pleurer quand il sortait 2<sup>e</sup> de la classe. Il était premier pendant tout son parcours scolaire, même professionnel. Il fait plus qu'on ne lui demande. Il a tendance à intégrer tout le monde, les secrétaires, les gardiens. Les filles comme les garçons, on n'a qu'un seul garçon qui fait la classe de 1<sup>ère</sup> scientifique (D). Les filles, une en classe de Seconde C, une autre en classe de Terminale G3. Oui, des répétiteurs à l'école primaire parce qu'au Cours moyen 1 (CMI), ma maman avait voyagé. Elle a été un an en France. Quand elle est revenue, elle a vu dans mon bulletin que ce n'est pas que mes résultats ne sont pas bons. Et là, il a fallu prendre un répétiteur et me changer d'école. En fait, par un concours et quand les résultats ne sont pas bons, elle suppose que, soit c'est le maître qui n'est pas bon, soit c'est moi qui m'amuse un peu. Là elle a voulu me mettre dans une école où le maître était sévère, où j'allais être obligée de travailler. Oui, c'était une école publique. J'ai bien travaillé parce que le maître fouettait. Elle a demandé qu'on me fouette. Avec un maître plus sévère parce que je prenais l'école à la légère. Je ne prenais pas ça au sérieux. Ma mère pensait que j'allais être mieux encadrée à l'Internat Sacré-Cœur de Marie. Je ne sais pas si c'est une stratégie, parce que je suis tombée malade toutes les semaines, durant toute l'année scolaire, à l'approche de l'examen, j'arrête l'internat, je viens composer chez mes

parents. Ce n'était pas facile, il fait très froid, j'étais tout le temps grippée, paludisme, amygdalite. Peut être parce que j'étais entourée de ma famille, de mes amis, certains m'ont dit: vraiment faut pas te décourager parce que tu as réussi pendant ton parcours, ce n'est pas une raison pour abandonner. Là maintenant, c'est mon père qui paie mes études. Parce que la dernière fois, quand j'ai redoublé la classe de Terminale, moi je ne voulais plus aller en classe. Durant tout le parcours tellement correct que je n'admettais pas le fait que je puisse redoubler. Je n'acceptais pas ça. Il m'a dit, je voulais faire autre chose. Moi, je leur ai dit, je ne sais pas, je voulais arriver, dire: paye-moi une formation en informatique, il m'a dit: non. Il m'a dit: y a pas de problèmes. Ce n'est pas question d'argent. J'ai fait trois mois à la maison. Après, un bon matin, il m'a dit, je veux plus te voir à la maison. Allez! Sors de la maison et va à l'école! Je suis partie! Sinon, je serais restée à la maison toute l'année scolaire et peut-être que je n'aurais pas déposé les deux examens. Je crois que je continue parce que tout va bien. Je ne veux pas que quelqu'un me gêne. Je fournis les efforts qu'il faut. Et parfois, en fournissant les efforts qu'il faut, tu te rends compte du prix. En fait, j'ai horreur quand quelqu'un me bloque dans mon parcours. Je ne veux pas avoir d'obstacles. Oui, Je me suis dit: ce n'est pas grave ce n'est pas la fin du monde. Il y a des gens qui font six fois des examens. Alors l'essentiel, c'est d'aller devant l'échec. Quand on ne connaît pas l'échec, on est très faible, on est faible on se dit que tout va bien. On ne fait pas face aux difficultés. Parce que tout va bien. Quand on connaît l'échec une fois, on se dit ce n'est pas évident. Il faudrait parfois faire attention. Il faut qu'on se prépare parfois à l'échec dans la vie. Se dire: ça peut réussir, ça peut échouer aussi. Si on échoue, qu'est-ce qu'on fait? Si on réussit, qu'est-ce qu'on fait? Je crois beaucoup plus parce que je ne veux plus vivre l'échec. Cette expérience, apprendre à faire face aux épreuves. Par exemple, quand tu rates un examen, il faut avoir la force de recommencer autant de fois, tant qu'il y a des moyens il faut y aller. Les moyens de payer les études. J'ai fait Psychologie par accident, bien que j'ai aimé la 1<sup>ère</sup> année. Mais j'ai été obligée de faire ce concours par mes parents qui ont trouvé que la communication était mieux pour le moment c'est tout. Plus ou moins, on en discute on voit les avantages et les limites. Parfois il me dit comme il fait management. Il me dit, maintenant, on veut les gens les publicitaires, les relationnistes, on veut les éditeurs. Il essaie de me montrer, il essaie de me dire, sur le terrain, voici ce qu'on veut. Ce sont des nouvelles filières et les gens ne connaissent pas trop ces filières, il faudrait aller. C'est pour ça que j'ai fait le concours. J'aime ce que je fais, bien que j'hésite un peu. Comme je suis un peu timide, je me demande si ma place est vraiment en Relations publiques ou alors en Psychologie, j'hésite un peu. Vraiment. Je crois que c'est moi-même, je veux ma

formation. J'ai toujours voulu que l'école m'aide à oublier ma timidité. Parce que ce que j'ai remarqué durant tout le parcours scolaire, ce que j'ai remarqué, c'est que je peux être en Sociologie, je peux être en Psychologie, je peux être en Relations publiques ou en Publicité, si je veux être meilleure, je peux être meilleure. Mais ça ne m'enlève pas la timidité, c'est un handicap ce n'est pas normal qu'en communication on soit timide; c'est-à-dire, je n'aime pas la foule je n'aime pas parler en face des autres. Je me demande bien comment dans un entretien d'embauche je serai. J'aurai peur. Je ne suis pas patiente, moi, c'est tout de suite ou pas. Réussir pour être indépendante, de tout financièrement, je dois être indépendante. L'école doit me permettre d'être indépendante. Et la formation en même temps. J'ai intérêt à être meilleure dans les modules d'enseignement professionnel. Je me dis: c'est pour une formation à accomplir, donc je dois faire un effort. Je pense qu'on doit faire un effort quand on est dans une école de formation pour avoir une bonne formation parce que demain, on va travailler dans des entreprises et être sur le terrain. C'est vrai que la théorie ne suffit pas, mais du moment qu'on a une théorie, je me dis quand on maîtrise la théorie, n'importe quelle pratique peut aller. Mon avenir, l'école m'apporte beaucoup, l'éducation comment se comporter. Être fort devant les épreuves, la formation à la vie active. Parce qu'on peut rester à la maison mais on ne maîtrise pas certaines notions. Ici à l'école, on est confrontés à certaines difficultés, soit avec des camarades, soit avec des professeurs, soit avec tout le monde. Parfois on ne se comprend pas. En dehors du cours, ça passe. C'est dans le cours. Je suis parfois passive; quand je regarde le professeur, je copie son cours. Il y a parfois des conflits de génération: des gens de 1976, 1978, on se dit quand on réussit. Moi, quand j'arrive à l'école, je ne veux pas savoir si tu es né en 1977 ou si tu es ma mère. Tu dis que tu es mon camarade de classe et je te respecte. Mais, il y a certains élèves qui disent, je suis dans la trentaine, tu dois me respecter comme si j'étais ta mère. Je te respecte en tant que camarade. Parce que dès qu'on arrive en classe, dès qu'on entre dans la salle de classe, on oublie toutes les barrières qu'on peut avoir à l'extérieur. Si tu es à l'extérieur, tu es directrice d'une école, quand tu arrives ici à l'école, tu es élève. Je ne sais pas, c'est comme ça que je suis. Je ne sais pas, peut-être une question d'affirmation. Je me dis: quand tu vas te marier jeune, tu n'as pas fréquenté, et j'ai refusé. Dans un mariage, il y a des problèmes de foyer, il faut s'occuper de son mari, de la maison et puis dans certains mariages, t'es obligée de faire des enfants et tu dois t'occuper de tes enfants et tu n'as pas le temps de préparer, lire tes cours. Tu dois venir à l'école toujours en retard. Ce ne sera pas évident de concilier la famille et l'école. Les filles ont des enfants, elles viennent toujours à 9h00, parce que ce n'est pas facile, elles se lèvent le matin. Il faut qu'elle allaite

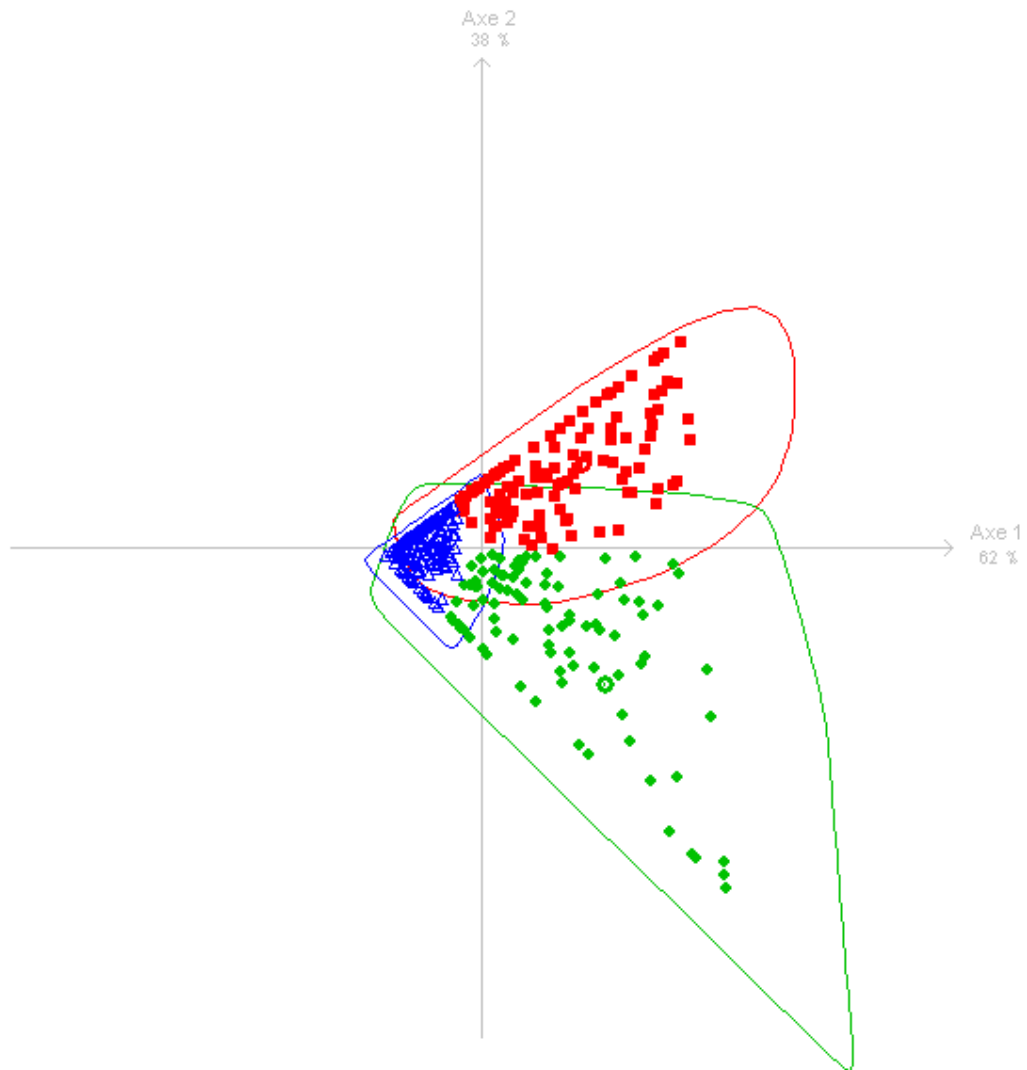


l'enfant, il faut qu'elle lave les couches, il faut qu'elle arrange ceci, il faut qu'elle attende parce qu'il y a la femme de ménage qui doit venir au moins à 7h00 et qui s'amène à 9h00 parce qu'il y a eu des embouteillages. Non, ce n'est pas facile. Je me dis: un mariage vient après. Ce n'est pas important, ce n'est pas pressant. Oui, je trouve que c'est un frein à mon éducation, un frein à mon avenir. C'est parce que, soit tu abandonnes l'école pour finir pour attendre que l'enfant ait 2, 3 ans ou attendre qu'il y ait une situation financière stable du côté du mari. Je pense que c'est parce que je réfléchis un petit peu et j'ai des parents qui me demandent toujours: sois pas pressée ça viendra après. C'est vrai que ça participe de la vie. Mais il faut souvent faire un choix, chaque chose en un temps. J'ai d'abord choisi l'école. Et puis on entre dans la vie active si y a un prétendant, d'accord s'il n'y a pas, on continue la vie. Le mariage n'est pas une fin en soi. Je pense que l'école, en dehors de la formation qu'on peut avoir à la maison l'école complète, en dehors de l'éducation ménagère que la maman te donne à la maison, l'école complète. Tu apprends une autre éducation qui te permet soit de t'affirmer soit de pouvoir tenir une conversation devant des gens et non de rester toujours le genre de jeune fille toujours à la maison qui fait la vaisselle, qui ne sort pas, qui ne s'affirme pas. En fait, il y a des filles qui ne peuvent pas tenir une conversation. La seule chose qu'elle sait faire, c'est la vaisselle, la lessive, la cuisine. Je pense que c'est important qu'une fille puisse tenir une conversation devant un homme parce que les hommes se croient supérieurs. Ils se disent qu'une fille n'a pas le droit de venir discuter. J'ai des amis qui le pensent, j'ai des camarades qui disent: fini ta formation, la Licence suffit, pas de Maîtrise, pas de Doctorat parce que quand on va discuter tu vas lever le ton ou la voix. Ils ont peur. Certains garçons ne supportent pas une fille intellectuelle, faudrait que le niveau soit plus bas par rapport à eux. Ils ont peur qu'elles puissent cogner sur la table, qu'elles puissent dire non, qu'elles disent ce qu'elles pensent. À l'école, tu as le droit de dire ce que tu penses. Que ce soit dans un exposé, tu as la possibilité de dire, moi je pense que. Dans la maison, ce n'est pas facile. Certains parents sont stricts, quand tu réussis dans tes études dans une maison où tout ce que tu as à faire, c'est te lever le matin faire le ménage, préparer ceci ou cela, c'est à peine si tu peux dire moi. À l'école, tu es capable de dire à ton ou ta camarade laisse: je ne veux pas que tu touches, que tu t'asseyes. Tu as la possibilité de lever ton doigt et dire au professeur: monsieur je ne comprends pas telle chose. Oui, en dehors de l'école, pouvoir donner son opinion si les parents donnent une autorisation, instaurent, une sorte de démocratie. Mon père dit toujours Chez moi, c'est la démocratie. Il nous fait tous asseoir et nous dit, moi, je pense qu'on devrait plus rendre visite aux gens ici. Et on lui dit: pourquoi? On discute avec lui, et il n'y a pas de

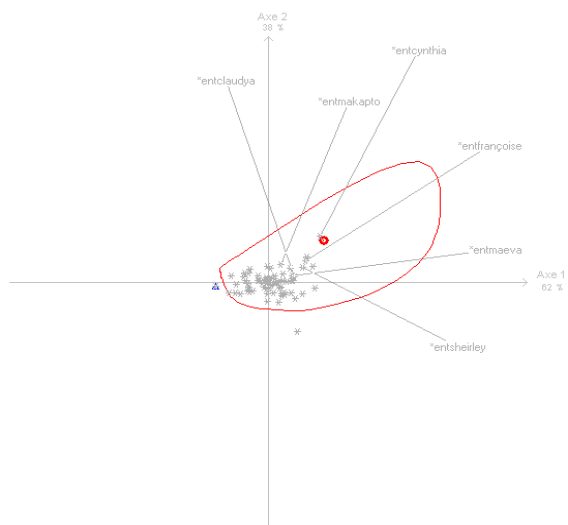
décision arbitraire, on prend une décision ensemble. Je pense que le parcours de chacun est spécial. Je ne sais pas pourquoi je le dis. Mais je pense que la trajectoire des autres, la différence, il y a certains qui ont un parcours correct pas d'échec, rien. Il y a d'autres, ils sont obligés de s'arrêter pour commencer après trois ans ou après quatre ans.

## Annexe 6. Graphiques produits par le logiciel Alceste

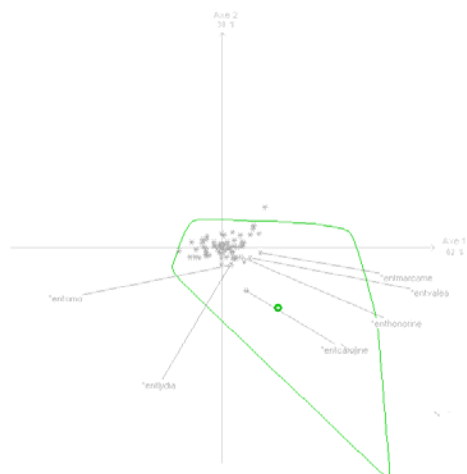
Graphique 11: Dispersion des nuages de points des classes 1, 2 et 3



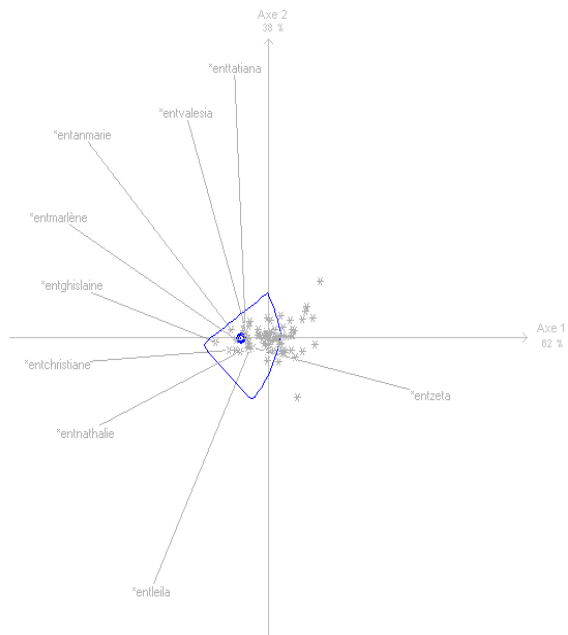
Graphique 12: Enveloppe et centre de la classe 1

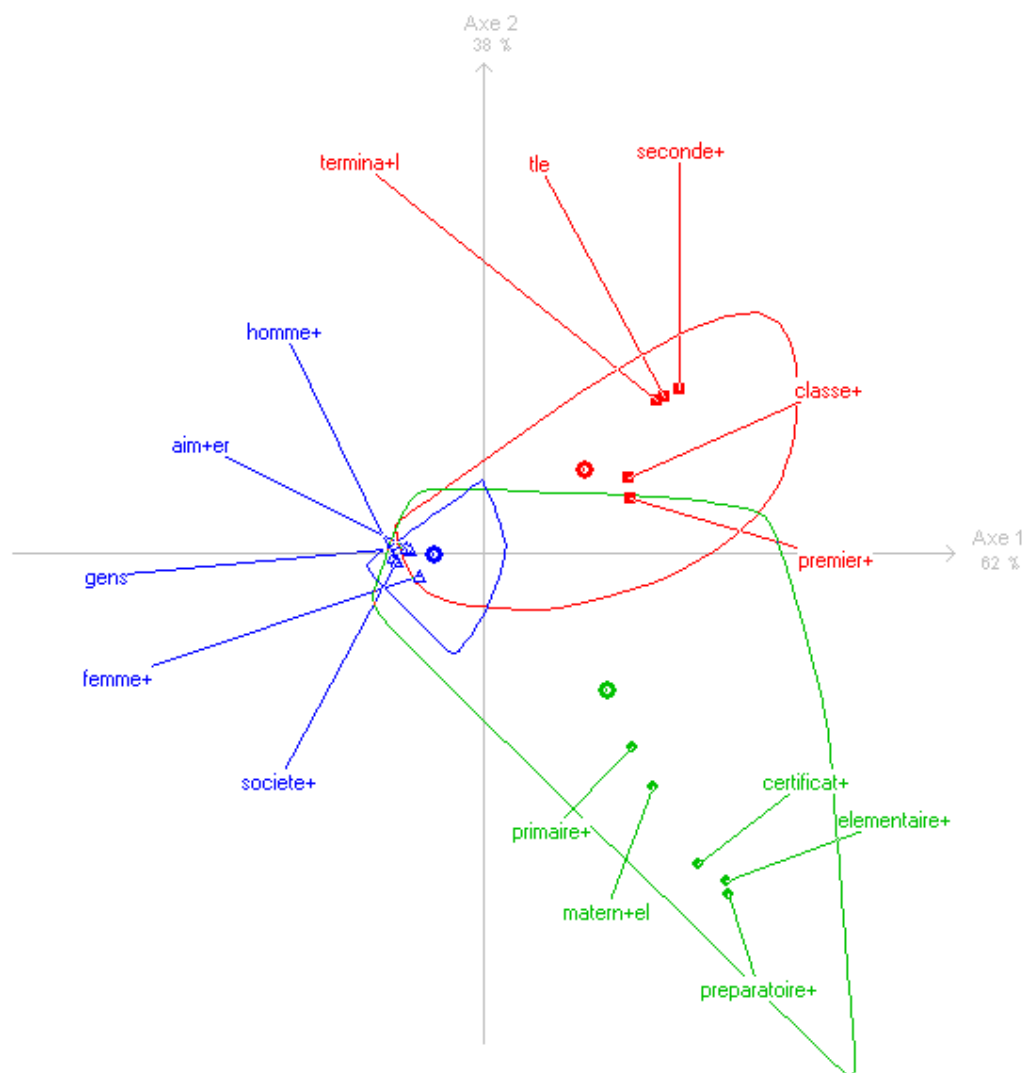


Graphique 13: Enveloppe et centre de la classe 2



Graphique 14: Enveloppe et centre de la classe 3



Graphique 15: Les cinq formes ayant le  $\chi^2$  le plus fort dans chaque classe

Graphique 16: Les cinq formes ayant le plus d'effectifs dans chaque classe

