

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Confiance en soi et créativité chez les décrocheurs scolaires au Cameroun

Par

Valentin MBEKOU

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade
de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychologie

Septembre, 1998

© Valentin MBEKOU 1998



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Confiance en soi et créativité chez les décrocheurs scolaires au Cameroun

présentée par :

Valentin Mbekou

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

- 1- Jean-Pierre Blondin, président-rapporteur
- 2- Charles Caouette, directeur de recherche
- 3- Herman Paquette, membre
- 4- John Gradwell, examinateur externe
- 5- Mohamed Hrimech, représentant du doyen

Thèse acceptée le: 17 juin 1999

SOMMAIRE

L'étude du phénomène de l'abandon scolaire s'est jusqu'ici souvent limitée à l'examen d'un grand nombre de variables personnelles, familiales et sociales des jeunes. Dans la plupart des cas, l'accent a surtout été mis sur certaines caractéristiques déficitaires de ces jeunes ainsi que sur les conséquences économiques et sociales négatives de leur abandon prématuré des études.

Prenant le contre-pied de ces idées dominantes, la présente recherche vise à explorer certaines dimensions ou ressources positives des jeunes sur lesquelles tout projet d'intervention et/ou de prévention viable pourrait s'appuyer. Plus spécifiquement, nous nous proposons ici de déterminer la nature et l'importance de la relation entre les perceptions que les jeunes décrocheurs du Cameroun ont de leurs capacités d'affronter diverses situations de la vie quotidienne et leur potentiel créatif.

Pour ce faire, nous avons administré à 171 jeunes décrocheurs (dont 88 garçons et 83 filles) une batterie de tests comportant un questionnaire de renseignements généraux, un inventaire de résolution de problèmes et deux épreuves de créativité.

L'analyse statistique des données recueillies permet de confirmer l'existence d'une relation significative et modérée entre le sentiment de compétence perçue et la créativité. En d'autres termes, il est démontré à travers nos résultats que le jeune décrocheur qui se perçoit comme capable d'affronter efficacement diverses situations de la vie quotidienne aura tendance à produire plus d'idées ou solutions variées et originales dans ces situations. Par contre, celui qui se perçoit comme peu compétent ou qui doute de ses

capacités prend peu de risques et produit peu d'idées créatives dans les conditions similaires. Cette relation serait toutefois plus marquée chez les garçons de notre échantillon que les filles. Par ailleurs, la comparaison des scores moyens obtenus par les filles et les garçons aux différentes épreuves de créativité révèle des différences significatives en faveur des garçons.

L'interprétation de ces différents résultats à la lumière des théories pertinentes nous permet de dégager un certain nombre d'implications et de conclusions relatives aux diverses mesures de prises en charge des jeunes décrocheurs par les pouvoirs publics et les communautés.

Cette étude étant pionnière, nous avons voulu poser quelques jalons pour d'autres recherches à venir dans ce domaine. Nous avons également tenté d'identifier tout au long de ce travail, certains écueils à éviter pour que dorénavant, ce que l'on sait du phénomène de l'abandon prématuré d'études et des jeunes décrocheurs débouche sur des prises de conscience et sur des actions concrètes qui favorisent leur épanouissement personnel et leur intégration sociale réussie.

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
SOMMAIRE.	iii
TABLE DES MATIERES.	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
DÉDICACE	ix
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : L'ABANDON SCOLAIRE AU CAMEROUN : ENJEUX ET QUESTIONNEMENT.	7
A. Présentation générale du pays	8
B. Le système éducatif camerounais : croissance et rendement	15
C. L'abandon scolaire : Ampleur du phénomène et enjeux	18
D. Conclusion	23
CHAPITRE II : RECHERCHES SUR L'ABANDON SCOLAIRE ET ORIENTATIONS DE L'ETUDE	25
A. Recherches dans les pays développés	27
B. Recherches dans les pays en voie de développement	33
C. Orientations de l'étude	41

CHAPITRE III : CONDUITES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES PERSONNELS ET CRÉATIVITÉ.	43
A. La notion de 'conduites' ou le retour au sujet humain en psychologie.	45
B. Résolution de problèmes en général et conduites de résolution de problèmes personnels	51
C. Recherches sur la créativité.	56
D. Résolution de problèmes et créativité.	58
E. L'influence du sexe sur la créativité	61
F. Objectif et hypothèses de recherche	63
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	65
A. Choix du site et modalités de recrutement	66
B. Présentation des instruments de mesure... ..	68
C. Déroulement de l'expérimentation.... ..	85
D. Traitement et analyse statistique... ..	87
CHAPITRE V : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
A. Présentation des résultats... ..	90
B. Vérification des hypothèses... ..	127
C. Discussion	133
RÉSUMÉ ET CONCLUSION	143
RÉFÉRENCES... ..	148
APPENDICE A RÉSULTATS INDIVIDUELS AUX ÉPREUVES DE CRÉATIVITÉ... ..	164
APPENDICE B ANALYSES COMPLÉMENTAIRES... ..	177
APPENDICE C INSTRUMENTS DE MESURE	179

LISTE DES TABLEAUX

	PAGE
Tableau 1	Evolution du budget du ministère de l'éducation nationale du Cameroun 14
Tableau 2	Liste des critères et sous-critères de correction du TCT-DP. 80
Tableau 3	Répartition des sujets selon le sexe et l'atelier de formation fréquenté 90
Tableau 4	Statistiques descriptives (moyennes, écart-types) et distribution de fréquences des variables socio-démographiques de l'échantillon ... 92
Tableau 5	Moyennes, écarts-types et consistance interne de la version initiale du PSI 101
Tableau 6	Statistiques descriptives, corrélations item-total et consistance interne des items de l'échelle révisée de la variable <i>confiance</i> du PSI 106
Tableau 7	Matrice de saturation factorielle des variables du TCT-DP 108
Tableau 8	Scores moyens obtenus à l'échelle révisée de confiance du PSI en fonction du sexe 111
Tableau 9	Scores moyens obtenus au sous-test <i>Utilisations inhabituelles</i> , en fonction du sexe 113
Tableau 10	Scores moyens obtenus aux sous-tests <i>Faire comme si...</i> de la batterie de Torrance. 115
Tableau 11	Statistiques descriptives des scores composites du TTCT et test T des différences selon le sexe 118
Tableau 12	Statistiques descriptives et test T de différences entre les scores moyens obtenus aux 12 variables du TCT-DP en fonction du sexe des sujets 120

Tableau 13	Intercorrélations et corrélations entre les scores obtenus aux différentes épreuves de créativité	125
Tableau 14	Matrice corrélations entre le niveau de confiance et les différents indices de la créativité selon le sexe	128
Tableau 15	Résultats de l'analyse de régression multiple	131
Tableau 16	Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT ..	165
Tableau 17	Résultats individuels aux critères et sous-critères du TCT-DP	172
Tableau 18	Statistiques descriptives des scores obtenus aux principales variables et test T de différences selon la catégorie d'âge... ..	178
Tableau 19	Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à deux facteurs.	179
Tableau 20	Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à trois facteurs.	181

DEDICACE

Je dédie cette thèse
à la grande famille MBEKOU MAKOU du Cameroun dont je
suis fils

A mes parents qui, très tôt, ont cru en moi et m'ont toujours
encouragé au dépassement en vue de la réalisation de soi

A mon épouse qui, avec patience et amour, a su m'endurer
pendant toutes ces années de frustration créative

Enfin, cette thèse est un cadeau à mes enfants, mes joyeux
trésors, afin qu'ils s'y inspirent, s'ils le désirent, au moment de
choisir leur chemin

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer toute sa reconnaissance à son directeur de recherche, Monsieur Charles E. Caouette, professeur titulaire au département de psychologie de l'Université de Montréal, pour son encouragement et son soutien constant tout au long de la réalisation de ce travail.

L'auteur remercie également les responsables du Centre Provincial de Jeunesse et d'Animation de Madagascar (Yaoundé) pour leur étroite et généreuse collaboration pendant la phase de collecte de données sur le terrain.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur la confiance en soi, le sexe et la créativité chez les jeunes en situation d'abandon scolaire au Cameroun.

Le phénomène de l'abandon prématuré d'études ou celui plus général de la déperdition d'effectifs est en effet connu et considéré depuis longtemps comme étant l'un des principaux problèmes auxquels sont confrontés divers systèmes éducatifs à travers le monde. Qu'il se manifeste sous forme de désertions massives et volontaires d'établissements scolaires ou encore sous forme d'exclusions ou interruptions involontaires d'études, ce phénomène qui fut très tôt élevé au rang de fléau mondial (Beirn et al., 1972 ; Coombs, 1968) demeure encore aujourd'hui un indicateur valable de l'état de santé de divers systèmes d'enseignement dans le monde. La mise en œuvre de politiques et/ou de programmes de lutte contre l'abandon d'études constitue de ce fait une préoccupation constante des gouvernements qui, d'année en année, y consacrent d'importants moyens financiers et humains (UNESCO, 1995; Banque Mondiale, 1988).

Toutefois, depuis quelques années, en raison de la persistance d'une conjoncture économique mondiale défavorable, cette préoccupation et ces efforts en vue d'accroître le rendement interne et la qualité de l'éducation a singulièrement pris la forme d'une véritable lutte pour la survie pour bon nombre de systèmes d'enseignement des pays en voie de développement durement affectés par la récession mondiale. Pour ce qui est spécifiquement des pays africains, "*éduquer ou périr*" semble désormais être, selon la formule quelque peu lapidaire de Kizerbo (1990), la seule alternative offerte en cette fin de siècle.

En effet, sur ce continent où les très nombreuses richesses naturelles et l'important potentiel humain contrastent avec une pauvreté généralisée et en progression rapide, les problèmes éducatifs sont aujourd'hui à la fois nombreux, variés et aigus. Selon une étude de la Banque mondiale portant sur la situation de l'éducation en Afrique au sud du Sahara (Banque Mondiale, 1988), les principaux défis auxquels sont confrontés différents systèmes nationaux d'enseignement de cette sous-région sont d'une part, la stagnation des effectifs scolaires et d'autre part la dégradation de la qualité même de l'enseignement. Si ces deux symptômes ne sont pas le lot exclusif de l'Afrique, ils n'en constituent pas moins, du fait de l'importance de la démographie et des budgets nationaux consacrés à l'éducation, une perte et un échec considérables.

Nous avons pour notre part choisi de nous intéresser dans le cadre de cette thèse à cette catégorie de la population juvénile souvent présentée dans le contexte spécifique des pays africains, comme étant des *déchets scolaires* ; il s'agit dans la réalité de jeunes filles et garçons âgés pour la plupart de moins de vingt ans qui, chaque année, et par milliers quittent ou souvent sont contraints d'abandonner un cycle scolaire qu'ils ont commencé, très souvent le niveau primaire. Cette population regroupe également tous ceux et celles qui ne peuvent poursuivre leurs études au-delà d'un cycle achevé, ce, à cause d'un grand nombre de facteurs encore peu ou mal étudiés.

Ces jeunes peu instruits et souvent sans diplômes, ni qualification leur permettant d'accéder à un quelconque emploi rémunéré dans le secteur moderne sont pour la

plupart condamnés à vivre dans une situation de chômage et/ou de sous-emploi aux conséquences multiples et parfois néfastes. Bien plus, à cause des difficultés économiques auxquelles sont confrontés la plupart des pays en voie de développement et singulièrement le Cameroun, l'on peut craindre que dans les années à venir, les revendications légitimes de ces jeunes, peu équipés sur le plan académique et invisibles sur le plan social, continueront d'être étouffées et leurs efforts en vue de s'adapter à une conjoncture économique et sociale défavorable, seront encore moins reconnus et encouragés (Fondouop, 1991).

Il est donc apparu dans ce contexte, intéressant de s'arrêter sur la situation ou le vécu personnel des jeunes décrocheurs¹ camerounais, hors du domaine scolaire, dans leurs interactions concrètes avec leur environnement. Cet intérêt est principalement né de notre expérience de formation et d'intervention en tant que Conseiller Principal de Jeunesse et d'Animation (CPJA) au Ministère de la Jeunesse et des Sports du Cameroun au milieu des années 1980. Au cours de cette période, nous avons en effet eu à mener ou à superviser un certain nombre de stages et projets d'intervention auprès de jeunes défavorisés scolaires.

Ces stages sur le terrain nous ont permis d'effectuer un certain nombre d'observations concernant non seulement l'ampleur du phénomène d'abandon scolaire, mais aussi la précocité avec laquelle les jeunes étaient de plus en plus

¹ L'expression 'décrocheur scolaire' est peu utilisée dans le contexte scolaire camerounais où l'on préfère des termes plus révélateurs de la condition dans laquelle le jeune se retrouve après sa sortie prématurée de l'école : on parle alors davantage ici de *déchets* ou de *'laissés-pour-compte'*.

confrontés à cette situation, la précarité de leurs conditions d'existence dans les villes, et surtout fait remarquable, la grande ténacité et l'opiniâtreté avec lesquelles bon nombre de ces jeunes s'activaient pour faire face aux nombreux défis et aléas de leur existence quotidienne. Malgré les épreuves, beaucoup de ces jeunes semblaient avoir conservé une certaine confiance dans leurs capacités de se prendre en charge eux-mêmes. Il s'agissait là, d'un aspect important mais peu exploré ou simplement occulté de la réalité des jeunes décrocheurs.

Notre présente étude comporte par conséquent une double préoccupation: d'une part, il s'agit de proposer au plan théorique une alternative à la vision fragmentaire et essentiellement déficitaire que l'on a eue jusqu'ici des jeunes en situation d'abandon scolaire, et ce, par une exploration de certaines ressources positives (sentiment d'efficacité personnelle et créativité) sur lesquelles tout projet d'intervention et/ou de prévention pourrait s'appuyer; d'autre part, nous voulions par le biais de cette étude contribuer et à l'enrichissement des programmes existants, afin de garantir non seulement leur efficacité mais aussi de favoriser le plein épanouissement de l'individu.

Dans les prochains chapitres, nous nous proposons tout d'abord de présenter le cadre socio-démographique général de notre étude et les différents enjeux de la problématique de l'abandon scolaire (Chapitre I).

Par la suite, nous esquisserons un bilan critique des travaux portant sur l'abandon en cours d'études et préciserons les principales orientations de notre étude

(Chapitre II). Au chapitre III, nous examinerons certaines considérations théoriques et empiriques générales concernant l'étude des conduites de résolution de problèmes et la créativité. En plus de préciser la nature des liens entre ces concepts centraux de notre étude, nous explorerons également l'influence de certains facteurs personnels, familiaux et/ou culturels sur le développement du potentiel créatif des jeunes en situation d'abandon scolaire. La démarche méthodologique suivie au cours de notre étude sera explicitée en détail au Chapitre IV. Le chapitre V est quant à lui consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Ce travail se termine par une discussion des principaux résultats obtenus, suivie d'un certain nombre de recommandations pratiques et d'une conclusion. Les nombreuses contraintes et difficultés rencontrées tout au long de la réalisation de ce travail, de même que certaines limites d'ordre théorique et/ou méthodologique rencontrées seront expliquées aussi bien dans le corps de la thèse qu'à la fin de celle-ci. Nous préciserons alors certaines orientations et pistes de recherche pour l'avenir.

CHAPITRE I
L'ABANDON SCOLAIRE AU CAMEROUN: ENJEUX ET
QUESTIONNEMENT.

L'abandon prématuré d'études constitue une donnée générale et permanente de bon nombre de systèmes nationaux d'éducation dans le monde. Toutefois, c'est dans les pays en voie de développement que ce phénomène est plus aigu et ses conséquences plus dramatiques tant sur les individus qu'au niveau de l'ensemble de la société. Dans ce premier chapitre qui prolonge en réalité notre introduction générale, nous présentons à l'intention du lecteur peu familier avec notre problématique, le cadre socioculturel de notre étude. Ainsi, après avoir présenté certaines données socio-démographiques générales sur le Cameroun, nous examinerons, à travers une analyse succincte du système éducatif en place, certains aspects critiques de son rendement, et notamment ceux liés à la problématique spécifique de l'abandon d'études.

A. Présentation générale du pays

Situé au fond du golfe de Guinée en Afrique tropicale équatoriale, le Cameroun est un petit pays d'environ 475.000 kilomètres carrés. Pays de contrastes et de diversités par excellence, le Cameroun associe à une très grande variété de régions et de climats, une grande diversité de peuples et de civilisations dont les croyances et les valeurs ont pendant longtemps et diversement influencé le développement de l'éducation.

Nous nous arrêterons ici un moment sur cette diversité écologique et socioculturelle du Cameroun afin d'illustrer un aspect important de notre problématique; à savoir que la créativité dont il sera question tout au long de cette recherche n'est pas à considérer dans cet univers socioculturel particulier comme une sorte d'épiphénomène marginal, cristallisé uniquement dans des oeuvres d'art ou modes d'être et de faire d'une société aujourd'hui disparue; cette créativité n'est pas non plus à prendre ici comme un simple produit de la seule sous-culture scolaire de type occidental implantée dans le pays avec la colonisation, et dont seraient fatalement dépourvus les jeunes décrocheurs, en raison de la brièveté de leur séjour à l'école. Bien au contraire, et tel que nous aurons à l'explicitier plus loin, le génie créateur d'un individu comme celui d'un peuple émerge avant tout de sa confrontation quotidienne et courageuse avec une réalité physique et sociohistorique donnée.

Ainsi, au plan géographique, le Cameroun présente des caractéristiques physiques et socioculturelles très particulières, qui en font d'ailleurs une sorte de microcosme de l'Afrique toute entière. Avec un relief exceptionnellement contrasté et accidenté, fait de plaines humides et sèches, de hauts plateaux et de massifs montagneux, un climat varié et une végétation aussi luxuriante qu'abondante, le pays offre à ses habitants de grandes possibilités pour l'exploitation agricole et l'habitat (Gaillard, 1989).

Sur le plan socioculturel, le Cameroun est composé d'une multitude de groupes ethniques qui possèdent chacune un riche patrimoine artistique et culturel. Ces groupes comprennent des peuples aussi divers que les pygmées et les groupes bantous (Douala, Ewondo, Bakweri etc.) dans le sud, les tikars, bamoun et bamiléké sur les hauts plateaux de l'ouest, les foubé, matakam et toupouri dans le nord et l'extrême-nord pour ne citer que les plus représentatifs. Et même si cette diversité ethnique et culturelle du Cameroun a souvent été source d'antagonismes et de conflits plus ou moins ouverts entre les différents groupes en présence, elle fait néanmoins du Cameroun le pays par excellence des opportunités de toutes sortes.

Indépendant depuis 1960, le Cameroun est administrativement divisé en 10 provinces dont deux provinces anglophones et huit provinces francophones.

Avec une population aujourd'hui évaluée à près de 15 millions d'habitants, le pays connaît une forte croissance démographique, caractérisée par des taux de natalité élevés et une nette amélioration des chances de survie infantile. La majorité de la population du Cameroun (environ 55%) vit dans les zones rurales où elle s'adonne prioritairement à l'agriculture ou à l'élevage. Mais comme un peu partout dans les pays en voie de développement, la croissance urbaine est ici accélérée (de l'ordre de 38% selon Delancey, 1989), désordonnée et surtout fort coûteuse pour des milliers d'individus qui, chaque année, abandonnent les villages désaffectés pour entamer l'aventure urbaine.

Mais un autre trait caractéristique de la structure générale de la population du Cameroun est sa jeunesse. En effet, la population du pays est inhabituellement jeune. Près de 46% de la population totale du pays ont moins de 15 ans et seulement 3,1% plus de 65 ans (ministère de l'Éducation nationale du Cameroun, 1995). Cette importante variable démographique pourrait ainsi presque à elle seule expliquer la très forte demande d'éducation qui a lieu en ce moment au Cameroun. Une demande à laquelle le gouvernement, les parents ainsi que les collectivités locales n'ont pas encore trouvé de solutions adéquates et durables. Mais avant de scruter plus en détail l'univers scolaire camerounais, nous dirons d'abord un mot sur l'environnement socio-économique actuel du pays.

Après avoir connu au cours des deux premières décennies qui ont suivi son indépendance une croissance économique relativement rapide et prospère, le Cameroun éprouve depuis au moins le milieu des années 80 de graves difficultés économiques et financières, marquées entre autres par la chute des cours mondiaux du pétrole et de certains produits de rente (café, cacao, coton) dont le pays est producteur (Brunel, 1989).

Le secteur agricole, jadis présenté comme le moteur du développement économique du pays - car il emploie à lui seul plus des 2/3 de la population active et est très diversifié - connaît un net ralentissement de son activité. La production vivrière se maintient tant bien que mal à un niveau qui permet encore d'assurer l'autosuffisance alimentaire des populations. La baisse généralisée des prix des

principaux produits d'exportation (café, cacao, coton) a cependant entraîné une chute du niveau général de vie des paysans (Gaillard, 1989). Avec une dette extérieure estimée à près de 6,3 milliards de dollars, le pays consacre aujourd'hui jusqu'à 60% de ses recettes d'exportation au seul service de la dette (Alibert, 1992).

Devenu malgré lui un terrain d'application des plans d'ajustement structurels (PAS) du Fonds Monétaire International (FMI), le pays survit à peine des doses plus ou moins régulières de prêts consentis par ses principaux bailleurs de fonds extérieurs. Les nombreuses mesures d'austérité précipitamment adoptées par le gouvernement (notamment le contrôle du déficit budgétaire, la restructuration et la privatisation de nombreuses sociétés publiques et parapubliques, le gel du recrutement et la diminution des effectifs dans la fonction publique, les réformes fiscales et douanières, etc...) se sont dans l'ensemble avérées aussi impopulaires qu'inefficaces, dans un environnement socio-politique gangrené par la corruption, la mauvaise gestion et surtout la faillite morale de l'État.

Aussi, faute de capitaux et surtout de volonté politique nécessaire pour assurer sa relance économique, le Cameroun s'enlise chaque jour un peu plus dans la misère et depuis le début des années 90 dans un cycle d'instabilité politique et sociale qui risque de compromettre ses chances de reprise.

Toutes ces difficultés économiques actuelles exercent évidemment des pressions de plus en plus fortes sur les budgets alloués à l'éducation (Ogbu & Gallagher, 1991).

Bien que constituant toujours une composante essentielle du budget total de l'État, ces budgets ont, en effet, connu un fléchissement au début des années 90 et constituaient environ 16,0 % du budget de l'État en 1992/93 (cf. tableau 1). C'est donc, dans cet environnement de crise qu'il convient de décrire la structure et l'évolution scolaire au Cameroun.

Tableau 1

Evolution du budget du ministère de l'éducation nationale par rapport au budget total de l'État camerounais.

	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90		1990/91		1991/92		1992/93	
	Total ¹	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
État	740		800		650		600		600		550		545		546	
Éducation	79	10,7	87	10,9	79	12,1	65	10,9	73	12,2	65	11,8	78	14,2	88	16,0

Source : Ministère de l'éducation nationale du Cameroun : Tableau de Bord de l'éducation au Cameroun, 1995.

¹ Total en milliards de francs CFA; un franc CFA (Communauté financière africaine) vaut environ 0,38\$ CDN.

B. Le système éducatif camerounais: croissance et rendement

Bien que l'objectif de la présente section ne soit pas de brosser un tableau exhaustif de l'ensemble de la situation de l'éducation au Cameroun, nous présenterons tout de même certaines de ses caractéristiques générales dont sa structure, l'évolution de ses effectifs ainsi que son rendement .

Il convient pour introduire cette section de mentionner que l'histoire des pratiques éducatives au Cameroun remonte assez loin dans un passé qui dépasse la seule époque coloniale. Toutefois, sous l'effet conjugué des forces religieuses et des différentes administrations coloniales qui se sont implantées puis succédées dans le pays depuis la fin du XIXe siècle, seul le système éducatif moderne de type occidental a véritablement pu se développer et s'ériger rapidement en système dominant, reléguant du même coup au second rang, toutes les autres formes et/ou pratiques endogènes de savoir et d'apprentissage (Institut Gamma, 1988; Santerre et Mercier-Tremblay, 1982). Et comme cela a si souvent été le cas dans la plupart des pays anciennement colonisés, l'attrait singulier exercé par ce nouveau système de même que l'engouement qu'il a suscité auprès des populations, a pendant longtemps occulté la brutalité avec laquelle le contrat éducatif s'est négocié ici ainsi que la profonde rupture qu'il a créée et continue d'entretenir entre l'individu et son milieu de vie naturel (Erny, 1987). Nous n'en dirons pas plus sur cet aspect somme toute général et suffisamment documenté de la crise actuelle des systèmes africains d'éducation .

Nous tenterons plutôt de l'illustrer à travers la présentation du cas spécifique du Cameroun.

Du point de vue de sa structure, le système scolaire camerounais se compose dans la réalité de deux sous-systèmes (un sous-système francophone et un sous-système anglophone) dont l'harmonisation a de tout temps constitué un casse-tête pour des générations de responsables nationaux d'éducation. Chacun de ces sous-systèmes comporte quatre niveaux et plusieurs branches ou filières d'enseignement.

A la base se trouve le niveau préscolaire pour les 3-5 ans, très peu développé ici et qui se retrouve principalement dans les grands centres urbains du pays (Yaoundé, Douala, Bafoussam, etc.). Vient ensuite le niveau primaire qui, du fait de l'importance de sa clientèle (un cinquième de la population scolaire) constitue la composante la plus importante du système. Il est placé sous la responsabilité conjointe de l'État et du privé (laïc et confessionnel).

Dans les franges de l'enseignement primaire, on retrouve un ensemble plus ou moins hétéroclite de formations postprimaires destinées aux sortants (diplômés ou non) du primaire qui ne peuvent poursuivre leur scolarité au niveau du secondaire régulier.

L'enseignement secondaire quant à lui est subdivisé en deux secteurs; un secteur d'enseignement général et un secteur d'enseignement technique et vocationnel. Comme pour le niveau précédent, l'enseignement secondaire est placé sous la responsabilité conjointe de l'État et du privé avec cette importante différence que

L'accès gratuit au secondaire dans les établissements publics est cependant très sélectif, discriminatoire et se fait par voie de concours (Cooksey, 1981). L'insuffisance d'établissements publics ainsi que leur inégale répartition sur le territoire national provoquent chaque année d'importants mouvements de population vers les zones urbaines mieux équipées.

Enfin, l'enseignement supérieur, né après l'indépendance est constitué de facultés et de quelques grandes écoles de formation. Jusqu'au début des années 1990, toutes les structures de l'enseignement supérieur étaient concentrées dans la capitale où l'on dénombrait plus de 52,000 étudiants sur un seul campus universitaire. Un mouvement de décentralisation de ces structures est en cours actuellement et six nouvelles universités ont récemment été créées à travers le pays depuis 1993.

Au moment de l'indépendance, le Cameroun, comme la plupart des pays africains, s'était lancé dans un vaste effort de scolarisation de l'ensemble de sa population; effort marqué par une évolution importante et croissante de la part du budget alloué à l'éducation. Ainsi, du point de vue de l'évolution de ses effectifs, le système scolaire camerounais a connu au cours des trente dernières années, une forte expansion du nombre de personnes scolarisées.

Selon certaines données récentes (UNESCO, 1995; Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun, 1995), les taux bruts de scolarisation au primaire dans le pays se situent autour de 74%. Toutefois, ces statistiques aussi encourageantes qu'elles peuvent paraître, constituent de simples moyennes nationales et occultent

de ce fait certaines réalités plutôt décevantes, notamment le faible rendement interne et externe du système éducatif camerounais (Sikounmo, 1992; Institut Gamma, 1988).

C. L'abandon scolaire au Cameroun : ampleur du phénomène et enjeux

Bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles fiables et régulières sur le phénomène de l'abandon prématuré d'études au Cameroun, il ne fait point de doute qu'il s'agit ici d'un problème éducatif et social grave, et dont les seules incidences socio-économiques et financières représentent dans le contexte de crise actuel, un énorme gâchis (Essomba, 1991; Ogbu & Gallagher, 1991).

À partir d'une étude longitudinale menée auprès de 1000 enfants du primaire, Tsafack (1982) constate que seulement 85 d'entre eux (8,5 %) traversent le primaire sans redoublement, tandis que de nombreux autres échouent ou simplement abandonnent leurs études. D'autres données plus récentes (Ogbu & Gallagher, 1991; Institut Gamma, 1988) confirment l'importance singulière et surtout l'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire au Cameroun.

Selon les chercheurs de l'Institut Gamma (1988), les taux d'abandon au niveau du primaire seraient particulièrement élevés: en moyenne, 50% d'enfants abandonnent avant la dernière année du primaire dont un bon nombre avant la quatrième année. A ces décrocheurs, s'ajoutent tous ceux qui, à la fin du primaire ne peuvent poursuivre leurs études au niveau du secondaire. En effet, le taux de passage du primaire au secondaire ne serait, selon certaines statistiques disponibles, que de 37%

de l'effectif restant; ce qui fait croire que le niveau primaire constitue ici un véritable goulot d'étranglement pour des milliers de jeunes camerounais dont la carrière scolaire s'achève souvent prématurément à ce niveau.

Il est évident que ces taux ou données chiffrées, en plus des limitations d'ordre méthodologique (Deblé, 1978), renseignent fort peu sur la nature du phénomène de l'abandon, ses causes véritables, et ses conséquences réelles ou prévisibles au niveau individuel ou social; bien plus, ces chiffres, dans le contexte particulier du Cameroun, ne disent presque rien sur les fortes disparités régionales qui existent en matière de scolarisation au Cameroun (Owono, 1990) et dont l'importance augmente dramatiquement avec le niveau d'études ; elles ne disent rien non plus sur les fortes discriminations sexuelles qui condamnent à l'analphabétisme ou à la sous-scolarisation plus de la moitié de jeunes filles en âge ou en cours de scolarité (Cammish et Brock, 1994; Coocksey, 1982).

Les données statistiques nationales sur le groupe d'enfants de 6-14 ans révèlent en effet qu'en dépit de leur taux de fréquentation scolaire comparable à celui des garçons, les filles sont plus nombreuses à abandonner leurs études, surtout vers la fin du primaire et au cours des premières années du secondaire. En effet au secondaire, l'on compte deux fois plus de garçons que de filles encore aux études et cette proportion tombe à six garçons pour une fille au niveau des études supérieures (Cammish & Brock, 1994).

Si à l'heure actuelle l'on sait peu de choses sur les causes de l'abandon scolaire chez les jeunes au Cameroun, l'on en sait encore moins sur ce qu'ils deviennent après leur sortie prématurée de l'école. Il existe en effet au Cameroun, de nombreux programmes d'intervention qui tentent de résorber ce flux toujours plus important de "déchets" que produit le système éducatif en place. Ces programmes, initiés par les pouvoirs publics ou subventionnés par ceux-ci, vont des simples structures compensatoires de l'école (formations post-primaires, cours du soir, alphabétisation), aux structures plus formelles d'encadrement, de préparation et d'insertion professionnelle de jeunes faiblement scolarisés.

En dépit d'importants efforts humains, matériels et financiers qui sont souvent consentis en vue de la réalisation de cet objectif d'insertion des jeunes décrocheurs sur le marché de l'emploi, la plupart de ces programmes présentent dans la réalité une efficacité limitée.

D'autres suscitent peu l'engouement des jeunes et surtout renforcent chez eux l'image négative d'une formation *au rabais*, peu qualifiante et d'efficacité quasi-nulle quant à l'insertion réelle du jeune sur le marché du travail. De plus, bon nombre de ces programmes tant par leurs structures que par leur mode de fonctionnement pédagogique n'ont d'autres finalités que celle de retarder l'échéance d'un chômage certain des jeunes "formés". Et quand bien même certains de ces programmes réussissent à mettre en activité quelques jeunes (cf: certaines initiatives de formation et d'installation des jeunes en milieu rural), ils réussissent rarement à leur garantir une grande stabilité occupationnelle ou à assurer le développement intégral de ces

jeunes. Pour utiliser les termes de Tap (1988), nous dirons qu'ici l'objectif d'insertion professionnelle des jeunes coïncide encore peu avec le souci de l'intégrité de leur personne.

Or, il est clair que la réalisation du premier objectif ne peut se faire au détriment du second; l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes décrocheurs n'a de chance de réussir que si elle s'intègre adéquatement dans le processus plus global et plus intégré du développement de leur personne. La méconnaissance ou simplement la non-prise en compte dans les programmes d'intervention de cette dimension d'épanouissement personnel ne peut que compromettre l'objectif d'insertion visé. La nécessité s'impose donc dans la pratique, mais aussi en théorie de reconsidérer tout le champ de l'interaction concrète et dynamique du jeune décrocheur avec son environnement. Il est impérieux d'examiner à ce niveau la part importante que jouent ou pourraient jouer certaines ressources personnelles, cognitives et créatives de ces jeunes.

Dans cette perspective, les programmes d'encadrement et d'insertion récemment initiés par le ministère de la Jeunesse et des Sports du Cameroun, et actuellement expérimentés dans les structures dénommées Centres de Jeunesse et d'Animation (CJA), offrent un cadre d'étude particulièrement intéressant pour l'avancement de la recherche sur les jeunes en situation d'abandon d'études.

Idéologiquement, ces programmes s'inscrivent dans le cadre des nouvelles options gouvernementales en matière de formation et d'emploi (Biya, 1986) et visent à

environnement socio-économique de crise, qui force l'État à se délester de la plupart de ses programmes sociaux. Dans quelle mesure et à quelles conditions, les nouveaux programmes initiés par le MJS peuvent-ils aujourd'hui, réussir l'objectif de préparation et d'insertion de jeunes décrocheurs scolaires sur le marché de travail ? Quelles chances a-t-on de faire coïncider la réalisation de cet objectif avec le développement personnel et intégré des jeunes en formation? Dans la mesure où il ne peut y avoir de création d'emploi sans créativité (Ambellie, 1987), comment reconnaître, encourager , identifier ou développer ce potentiel chez ces jeunes?

Bref, comment introduire ou favoriser chez des jeunes encore marqués pour la plupart par l'échec et les nombreuses frustrations subséquentes, des changements cognitifs, affectifs et comportementaux durables et nécessaires à l'épanouissement optimal de leurs ressources personnelles (confiance en soi, sentiment de compétence et goût du risque, engagement et sens de l'initiative, créativité et entrepreneurship)? Évidemment, notre propos au cours de cette étude ne sera pas de répondre à toutes ces interrogations pertinentes; ce que nous nous proposons de faire, c'est plutôt de fournir un cadre d'étude intéressant et nouveau des jeunes en situation d'abandon scolaire, et ce à partir d'une investigation exploratoire de leur interaction concrète, dynamique et actuelle avec leur environnement.

Conclusion

Nous avons dans ce chapitre fait ressortir certaines caractéristiques socio-démographiques générales du Cameroun. Le système éducatif en place connaît de

sérieuses difficultés de rendement. L'abandon prématuré d'études y est important et touche tous les niveaux d'enseignement. Malgré l'ampleur du phénomène, l'on ne sait à peu près rien sur les causes de ce phénomène, ni sur ce que deviennent les jeunes après leur sortie de l'école. Les nouvelles structures d'encadrement et d'insertion professionnelles des jeunes en situation d'abandon scolaire offrent un cadre d'étude intéressant sur cette clientèle.

Toutefois, pour réussir le double objectif d'insertion professionnelle et d'épanouissement personnel et intégré des jeunes décrocheurs, ces programmes devront réorienter et enrichir davantage leurs connaissances de cette clientèle en intégrant des dimensions plus positives de leur personnalité telle la confiance en soi et la créativité. Mais avant de préciser ces nouvelles orientations de recherche et d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires, nous présenterons dans le chapitre suivant certaines tendances générales qui ont jusqu'ici dominé les travaux sur l'abandon scolaire aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement.

CHAPITRE II
RECHERCHES SUR L'ABANDON SCOLAIRE ET ORIENTATIONS DE
L'ÉTUDE

Alors que le phénomène de l'abandon prématuré d'études semble avoir perdu de son ampleur dans la plupart des pays développés, notamment aux Etats-Unis (Rumberger, 1995), au Canada (Pilon, 1993), en France (Broccolichi et Larguèze, 1996) ou en Australie (Lamb, 1994), l'intérêt des chercheurs pour son étude n'a cessé de croître au cours des dix dernières années. Plusieurs raisons pourraient justifier un tel regain d'intérêt de la part des chercheurs : d'une part, en dépit de la somme et de la variété des études qui ont été publiées à ce jour sur ce thème, l'abandon en cours de scolarité demeure un phénomène complexe mal connu (Wagenaar, 1987), une réalité sociale peu déterminée aussi bien dans les nations développées que dans les pays en voie de développement (Lahaye, 1985). D'autre part, la baisse relative du nombre de décrocheurs scolaires relevée dans différentes statistiques officielles traduit peu la situation réelle des pays et ne concerne en général que les seuls pays développés (Lamb, 1994 ; Roy, 1992; Rumberger, 1987). Dans l'immense majorité des pays en voie de développement, l'abandon scolaire demeure un problème éducatif et social particulièrement grave mais paradoxalement peu étudié (UNESCO, 1993 ; Banque Mondiale, 1988).

De plus, qu'il s'agisse des pays développés (PD) ou des pays en voie de développement (PVD), la littérature actuellement disponible sur l'abandon prématuré d'études comporte de nombreux biais, lacunes, voire des contradictions qui exigent, au moins au plan théorique, une réorientation des perspectives de recherche (Rumberger, 1995 ; Natriello & al., 1986). Dans la revue de littérature qui suit, nous examinerons de façon critique, certaines tendances générales qui ont dominé les recherches sur l'abandon prématuré d'études dans les PD et les PVD. Cet examen nous permettra alors de préciser l'orientation spécifique que nous entendons privilégier à l'occasion de notre propre étude de ce phénomène et des personnes qui en sont concernées au Cameroun.

A. Recherches dans les pays développés

Il existe une si longue tradition de recherche sur l'abandon scolaire dans la plupart des pays développés (ex USA, Canada) que nous ne pouvons prétendre ici en faire une revue exhaustive. Néanmoins, une consultation des recensions d'écrits sur ce sujet (Fine, 1989 ; Rumberger, 1987 ; Wagenaar, 1987 ; Natriello & al., 1986), montre que ceux-ci ont pour la plupart abouti à des résultats controversés voire contradictoires. Ces résultats favorisent une remise en question des modèles théoriques et méthodologies traditionnellement utilisés dans les études sur le décrochage scolaire. Ils permettent également de questionner diverses typologies proposées en même temps qu'ils réinterrogent la nature et l'efficacité de certaines stratégies et programmes de lutte et/ou de prévention de l'abandon prématuré d'études (Morris & al., 1991) .

S'agissant d'abord de la population concernée par ce problème, plusieurs travaux anciens et nouveaux ont jusqu'ici tenté d'établir que la population de décrocheurs réels ou potentiels, se recrutait essentiellement dans les couches sociales défavorisées, c'est-à-dire les minorités ethniques, raciales, et les groupes socio-culturellement ou économiquement pauvres (Pilon, 1993; Beauchesne, 1991; Rumberger, 1983). Bien que cela demeure vrai dans un certain nombre de cas (cf: Pilon, 1993; Rumberger, 1983), de plus en plus de chercheurs observent que ce phénomène touche aussi bien les jeunes de milieux défavorisés que ceux issus de milieux favorisés (Rumberger, 1987, Murray, 1981). Mais les controverses sont plus nombreuses en ce qui a trait aux caractéristiques personnelles des décrocheurs, aux causes et conséquences de l'abandon prématuré d'études. Plusieurs travaux ont en effet tenté de cerner et de décrire les caractéristiques individuelles, familiales ou scolaires du décrocheur, les causes et les conséquences de leur abandon d'études. (Rumberger, 1995; 1987; Beauchesne, 1991).

Dans un grand nombre de cas, l'abandon prématuré d'études a été souvent attribué à une sorte de déficit individuel causé soit par des difficultés d'ordre familial ou social (Royer, 1992 ; Rumberger, 1983), des déficits scolaires, ou encore comme un indicateur de troubles de personnalité.

Sur le plan personnel, plusieurs travaux ont ainsi présenté un profil du jeune décrocheur scolaire comme ayant un concept de soi faible, une faible motivation intrinsèque pour les études marqué par un manque de confiance et d'estime de soi; anxieux, ces jeunes auraient des niveaux d'aspiration scolaire ou vocationnel peu élevés. Selon Beck et Muia (1980) qui présentent l'abandon en cours d'études comme une véritable "tragédie", les décrocheurs seraient des individus aliénés, qui manquent de ressources et d'initiative.

Cependant, de l'avis de plusieurs auteurs un tel profil négatif du décrocheur scolaire correspond au mieux à ce que Caouette (1986) appelle "une vue de dehors". En effet, plusieurs données empiriques collectées à partir de méthodologies qui tiennent compte des points de vue exprimés par les jeunes eux-mêmes (Caouette, 1993; Tidwell, 1988; Fine, 1986), démontrent que les jeunes décrocheurs ne sont pour la plupart, ni moins intelligents, ni plus inadaptés ou déviants que leurs pairs qui persistent à l'école.

Lajoie et Shore (1981) ont, dans leur étude, trouvé une proportion non négligeable de surdoués parmi les décrocheurs. D'autres auteurs ont même estimé à près de 18 %, la proportion d'élèves surdoués que l'on retrouve parmi la population de décrocheurs aux Etats-Unis (cf. Solorzano, 1983 citée par Irvine, 1987). Ces statistiques particulières ont été considérées par certains auteurs comme étant invraisemblables (Irvine, 1987). Il demeure que pour bon nombre de jeunes, l'école n'est pas le lieu privilégié pour actualiser leur potentiel et développer leurs talents multiples.

L'étude de Robertson (1991) a porté sur cette population spécifique de décrocheurs surdoués dont les profils psychologiques et styles différentiels d'apprentissage ne sont pas toujours pris en compte dans le curriculum traditionnel. Il serait toutefois simpliste voire imprudent de conclure que tous les jeunes qui se retrouvent hors du cadre scolaire sont tous des surdoués. Il faut néanmoins admettre qu'ils ne constituent pour autant pas une population homogène ayant un profil de personnalité unique et caractéristique (Janosz, 1994).

Whelage et Rutter (1986) ont quant à eux souligné que, comparés aux persistants, les décrocheurs sont plus assertifs, plus ouverts et font preuve de plus d'initiative. Peu conformistes, ces jeunes seraient plus prompts à déroger aux normes sociales trop souvent acceptées comme allant de soi.

Dans le même sens, Fine (1986) conclut que les décrocheurs ne sont point aussi déprimés qu'on les décrit souvent et qu'ils tendent peu à exagérer les vues qu'ils ont d'eux-mêmes. Au contraire, beaucoup d'entre eux sont plutôt réalistes en ce qui concerne leur perspective future, et abandonnent ou sont contraints d'abandonner en toute connaissance de cause.

Ces chercheurs s'opposent donc à la conception simpliste que l'on trouve couramment dans la littérature et qui présente les décrocheurs scolaires avant tout comme des incapables, des perdants ou des déviants. Ces jeunes doivent plutôt être considérés comme des résistants qui refusent le conformisme et surtout l'inéquité du système scolaire.

Selon Fine (1986), en identifiant certains déficits personnels des individus comme unique cause de l'abandon prématuré d'études, on détourne l'attention sur les failles même de l'institution scolaire. On invalide de ce fait également les nombreuses critiques que ces jeunes formulent à l'endroit de l'institution chargée de les former.

Aussi, l'on affirme de plus en plus dans la littérature que l'école a sa part de responsabilité dans le processus qui mène à l'abandon prématuré d'études. Dans leur revue critique des travaux portant sur le phénomène du décrochage scolaire aux Etats-Unis, Whelage et Rutter (1986), concluent que l'abandon est avant tout un problème de politiques et de pratiques scolaires. En effet, l'école méconnaît les facteurs de motivation et les processus d'apprentissage des adolescents parce que l'élève comme *personne à part entière* ne constitue pas sa préoccupation centrale.

Caouette (1986) déplore quant à lui la pauvreté des relations interpersonnelles à l'école. Selon ce chercheur qui privilégie davantage le point de vue des principaux concernés, les jeunes décrocheurs pensent que l'école n'est pas un lieu où l'on se préoccupe de respecter leur autonomie, leur sens des responsabilités, leur esprit critique et leur créativité.

Contrairement aux travaux portant sur les causes de l'abandon d'études, les recherches sur ses conséquences au plan individuel, économique ou social ont été à la fois moins nombreuses et plus controversées (Rumberger, 1987; Natriello, et al., 1986). Wagenaar (1987) attribue ce peu d'attention aux méthodologies traditionnellement adoptées dans les études sur l'abandon scolaire, notamment l'utilisation de devis transversaux et des schèmes comparatifs qui ne permettent pas toujours de bien saisir l'expérience du jeune avant et après l'abandon.

Les recherches qui existent à ce niveau ont essentiellement porté sur les conséquences économiques et sociales de l'abandon, notamment les perspectives d'emploi des jeunes décrocheurs (Catterall, 1987). Il est ainsi de plus en plus clairement établi que les jeunes décrocheurs sont confrontés à de nombreux problèmes de chômage ou du sous-emploi. En raison des changements technologiques qui ont lieu dans la plupart des pays développés en ce moment et des niveaux de qualification de plus en plus exigés pour obtenir un emploi dans le secteur d'économie moderne, il est prévisible que les décrocheurs seront encore plus défavorisés sur ce plan.

D'autres conséquences de l'abandon scolaire identifiées dans la littérature concernent le jeune décrocheur lui-même, son développement cognitif, son estime de soi et sa santé mentale (Kaplan & al., 1993; Alexander, Natriello & Pallas, 1985). Alexander, Natriello & Pallas (1985) ont examiné l'effet de la scolarisation sur le développement cognitif ainsi que les "ravages" d'une scolarisation inachevée. Le moins que l'on puisse constater est qu'une grande confusion règne encore entre l'aptitude cognitive et la performance académique, entre la multiplicité des intelligences ou des façons d'être intelligent et les formes d'intelligence privilégiées par l'école, bref entre les apprentissages réalisés à l'école et à l'extérieur de l'école.

D'autres études ont quant à elles insisté sur la mésadaptation psycho-sociale des décrocheurs. Ceux-ci seraient surreprésentés au niveau des statistiques de suicide, de consommation de substances et de la délinquance (Kaplan & al., 1993; McCaul & al., 1992; Mensch, 1988). Plusieurs de ces jeunes vivent de nombreux problèmes familiaux et sociaux. Beaucoup seraient peu ou mal préparés aux rôles adultes qui les attendent,

éprouvent d'énormes difficultés à assumer ces rôles, et sont souvent insatisfaits et déçus d'eux-mêmes.

Certains auteurs ont toutefois minimisé l'impact de l'abandon sur le bien-être psychologique des décrocheurs. C'est notamment le cas de Wehlage et Rutter (1986) qui ont examiné les conséquences de l'abandon d'études sur l'estime de soi et le lieu de contrôle chez les jeunes Américains du secondaire. Les résultats de leur recherche démontrent que le fait d'avoir décroché pourrait dans certains cas, ou du moins à court terme, avoir un effet bénéfique sur l'estime de soi du jeune. Ces résultats corroborent ceux obtenus auparavant par Fine & Rosenberg (1983) qui ont trouvé que, comparés aux persistants, les décrocheurs présentent moins de signes de dépression et font preuve de plus d'initiative.

En réalité, on ne sait pas si le niveau d'estime de soi est cause ou conséquence de l'abandon scolaire. De ce deuxième cas, le faible niveau d'estime de soi des jeunes décrocheurs ne serait pas la conséquence directe de leur abandon prématuré de l'école. C'est plutôt le chômage qui s'en suit qui aurait un effet dévastateur sur la perception que ces jeunes ont d'eux-mêmes (Donovan & al., 1986).

Par ailleurs, l'amélioration du niveau d'estime de soi suite à la sortie prématurée d'études serait uniquement un phénomène de courte durée. Selon Kaplan, & al. (1993), le fait de n'avoir pas complété ses études secondaires a des conséquences négatives à long terme sur le bien-être psychologique des individus; ceci, même lorsqu'on contrôle les effets liés au sexe, à la race, ou au statut socio-économique.

En résumé, il ressort de la littérature consultée que l'abandon d'études est un phénomène multifactoriel et que les jeunes décrocheurs ne constituent pas une population homogène (Janosz, 1994).

La prise en compte de la multiplicité des facteurs en cause dans le décrochage scolaire et de l'hétérogénéité de cette clientèle pourrait avoir des implications au niveau des programmes de prévention ou d'intervention (Janosz, 1994; Morris et al., 1991).

Les programmes qui ont le plus de chances d'avoir une efficacité à terme sont ceux qui se fixent comme finalité, au-delà des objectifs spécifiques de rescolarisation et/ou de formation professionnelle, d'assurer le développement intégral des individus. Ces programmes ne peuvent par conséquent réussir ce double défi que s'ils procèdent à une remise en question de leurs connaissances de cette population spécifique pour tenir davantage compte des ressources positives de l'individu dans la planification de leurs actions de formation. Un tel préalable constitue, comme nous allons le voir maintenant, un impératif à une insertion réussie des jeunes décrocheurs scolaires dans les pays en voie de développement.

B. Recherches dans les pays en voie de développement

En dépit de leur diversité géographique et culturelle, la majorité des pays en voie de développement ont en commun des systèmes nationaux d'éducation profondément en crise. Les effets négatifs de cette crise sur l'évolution des effectifs scolaires et la rentabilité des systèmes ont été étudiés par plusieurs auteurs (Kizerbo, 1990 ; Coombs, 1989 ; Hallack, 1990).

Dans la plupart des pays, l'abandon prématuré d'études constitue avec le redoublement de classe, le principal symptôme de l'inefficacité des systèmes scolaires en place. Et parce qu'il touche très souvent les couches sociales les plus marginalisées (les ruraux, les jeunes de milieux pauvres et les jeunes filles), ce phénomène peut être considéré dans le contexte des pays pauvres comme le baromètre des inégalités sociales en matière de scolarisation.

En dépit des discours sur la démocratisation de l'éducation, l'école africaine reste en effet concentrée dans les villes. Dans certaines régions pauvres et reculées du Cameroun, les enfants doivent parcourir quotidiennement plusieurs kilomètres pour se rendre à l'école. Beaucoup se découragent et abandonnent. Tsafack (1982) évoque le cas de plusieurs parents qui sont obligés de quitter les campagnes afin de permettre à leurs enfants de poursuivre leur scolarité dans les villes.

Plusieurs statistiques récentes de l'Unesco (Unesco, 1988 ; 1993 ; 1995) ou de la Banque Mondiale (1988) révèlent ainsi l'ampleur du phénomène d'abandon d'études à l'échelle des pays en voie de développement et plus particulièrement en Afrique au Sud du Sahara. Bien que le phénomène ne soit pas nouveau (Beirn et al., 1972), les chercheurs notent une aggravation récente du phénomène (voir UNESCO, 1993 ; Kizerbo, 1990) qui touche désormais de plus en plus d'enfants et de plus en plus tôt, avant même que ceux-ci n'aient acquis la maîtrise des habiletés scolaires de base (c'est-à-dire avant la quatrième année du primaire).

À cause de la crise économique qui sévit dans la plupart des pays africains depuis plus d'une décennie et dont les effets sur les budgets nationaux d'éducation sont bien connus (Ogbu and Gallagher, 1991 ; Hallack, 1990), la pression est de plus en plus forte sur les

minces budgets des familles qui doivent désormais choisir parmi leurs enfants, ceux qui iront à l'école et le nombre d'années qu'ils y passeront. Mais, comme nous allons le voir, le problème de l'abandon scolaire des jeunes dans le contexte global des pays en voie de développement ne peut être considéré uniquement sous l'angle économique. Il s'agit d'un phénomène social multifactoriel et complexe. On ne peut par conséquent en évaluer les causes et l'impact réel sur les individus et les sociétés qu'en tenant compte simultanément d'un grand nombre de facteurs individuels, familiaux et sociaux qui agissent de façon interactive dans l'explication du processus qui mène à l'abandon.

Toutefois, avant d'approfondir cet aspect particulier des recherches sur l'abandon prématuré d'études dans les PVD, il convient de souligner que, contrairement à la situation dans les pays développés, l'aggravation au cours des dernières années du phénomène d'abandon scolaire ne s'est pas accompagnée ici d'un accroissement de l'intérêt des chercheurs et planificateurs de l'éducation pour ce thème. Dans la plupart de cas, les seules données disponibles sont limitées aux relevés statistiques officiels sur la fréquentation scolaire qui eux-mêmes sont irréguliers et peu fiables.

Par ailleurs, outre les problèmes de définition de la notion même d'abandon scolaire dans les PVD, l'on peut remarquer que cette notion varie d'un pays à un autre, d'un système à un autre (Beirn & al., 1972).

Dans la plupart des pays développés où il existe des législations concernant la scolarité obligatoire, les abandons tendent à se produire davantage autour de l'âge minimum requis pour sortir du système, comme par exemple à 16 ans au Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 1991) ou à 18 ans en Belgique (Delchambre, 1991).

Dans les pays en voie de développement, la définition et les enjeux de l'abandon prématuré d'études dépendent en grande partie des conditions propres de chaque pays (UNESCO, 1995). En dépit des discours officiels sur la scolarité primaire universelle, plusieurs gouvernements des pays africains n'ont pas par exemple ni la volonté politique ni les ressources nécessaires pour assurer que tous les enfants fréquentent l'école et qu'ils y progressent normalement. Sans plonger ici dans un exposé trop poussé de la question, il faut remarquer que ces généreux objectifs de scolarisation de base pour tous contrastent non seulement avec l'insuffisance des ressources financières, mais aussi avec la piètre qualité des systèmes scolaires qui, dans le cas des pays de l'Afrique subsaharienne, n'ont réussi ni selon leurs propres standards, ni selon ceux des systèmes sociaux pour lesquels ils ont été créés. À partir des données de trois études de cas réalisées au Burkina Faso, au Mali et en Tanzanie, Bergmann (1996) a récemment examiné les raisons de non-inscription, d'abandon ou d'exclusion de l'école en relation avec la qualité de l'éducation au niveau du primaire. Il ressort de cette étude que les facteurs économiques et culturels des familles interagissent avec les facteurs liés à l'organisation et à l'environnement scolaire pour expliquer la décision des parents d'inscrire ou pas leur enfant à l'école, de le retirer à un moment donné ou de le laisser poursuivre.

En réalité, le terme abandon scolaire recouvre des réalités fort différentes, qui vont de l'abandon scolaire volontaire par un jeune aux pratiques d'exclusion scolaire que l'on observe dans la plupart des établissements d'enseignement en Afrique. Si l'on ajoute la sélection draconienne et souvent injuste qui est exercée de façon implicite ou implicite au moment de changer de cycle d'enseignement par le biais des concours d'entrée dans les établissements publics, on peut aisément évaluer le poids des facteurs scolaires dans

le processus qui mène à l'abandon prématuré d'études. Parfois, c'est l'insuffisance de structures scolaires et des ressources humaines ou leur inégale répartition sur le territoire national qui va déterminer le nombre d'années de scolarité auquel un enfant aura droit. Owono (1990) a examiné l'influence des facteurs géographiques tels l'éloignement du jeune par rapport au lieu de l'école, sur la progression scolaire et l'abandon prématuré d'études dans la province de l'Est au Cameroun.

Mais les seuls facteurs économiques ainsi que les disparités régionales (villes/campagnes) qui sont importantes dans la plupart des pays en voie de développement ne peuvent expliquer l'ampleur des abandons dans ces pays. Un grand nombre de facteurs individuels, familiaux et scolaires ont été examinés par les auteurs (Fobih, 1987; Tsafack, 1982). Alors que les premiers travaux qui se sont intéressés au phénomène des abandons scolaires dans les PVD étaient surtout de nature descriptive et envisageaient chaque variable comme si elle agissait en vase clos (cf. Beirn & al., 1972), plusieurs travaux récents s'efforcent d'intégrer un grand nombre de variables dans leurs modèles explicatifs des abandons.

Dans une étude portant sur les facteurs psychosociaux associés à l'abandon d'études au Ghana, Fobih (1987) trouve que certains facteurs familiaux (divorce, attitude négative ou indifférence des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant) agissent conjointement avec la pression des pairs et le faible rendement académique pour expliquer l'abandon chez les jeunes du primaire.

Dans une étude longitudinale portant sur une cohorte d'enfants de niveau primaire au Cameroun, Tsafack (1982) a de son côté examiné l'influence de 24 variables identifiées comme personnelles, sociales et scolaires, sur le redoublement et l'abandon d'études. Il

ressort de cette importante étude que sur le plan individuel, les élèves de sexe masculin, ayant de faibles aspirations scolaires, souvent indisciplinés, absentéistes et changeant fréquemment d'écoles sont ceux qui redoublent le plus les études primaires. Au plan social, le statut socio-économique des parents joue un rôle déterminant tandis qu'au plan proprement scolaire, la sous-qualification des maîtres, le sous-équipement des classes et l'éloignement de l'école par rapport au lieu de résidence de l'enfant semblent associés à au redoublement et à l'abandon prématuré d'études.

Dans un grand nombre de cas, les facteurs proprement psychologiques ont cependant été peu explorés. Comme le remarque Lahaye (1989) en prenant l'exemple du Bénin, l'on sait encore bien peu de choses concernant la personnalité des jeunes élèves africains qui réussissent ou qui échouent, qui poursuivent leurs études ou qui abandonnent.

L'on sait également bien peu de choses sur ce que deviennent les jeunes après leur sortie prématurée de l'école. Les quelques études (Flisher & Chalton, 1995 ; Ly, 1988 ; Bétééné, 1982) qui existent portent souvent sur les aspects négatifs de la personnalité des jeunes et leur comportement (faible estime de soi, oisiveté, délinquance, usage des drogues, prostitution etc.). Tout se passe comme s'il était question de montrer à quel point il est mauvais d'abandonner ses études. L'accent est par conséquent mis sur les difficultés de comportement plutôt que sur les stratégies adaptatives et autres mécanismes de coping et de débrouillardise que déploient ces jeunes pour faire face aux conditions adverses de leur environnement.

Dans leur étude sur la prévalence des comportement à risques chez les décrocheurs scolaires en Afrique du Sud, Flisher & Chalton (1995) ont trouvé que, comparés à leurs pairs demeurés à l'école, les jeunes décrocheurs manifestent plus de comportements à risques (ex. usage du tabac, de l'alcool, vandalisme et agressivité). Les premiers (les

persistants) semblent toutefois plus nombreux à avoir des pensées ou comportements suicidaires. Il se pourrait que l'on ait à faire ici au phénomène paradoxal traduit par l'expression anglaise *'drop out or hang in'*.

En réalité, dans le contexte de crise généralisée des systèmes éducatifs africains, il est difficile de se prononcer sur les coûts ou bénéfices d'une scolarité inachevée. Batiotila (1992), qui s'est intéressé à la situation des jeunes décrocheurs scolaires sur le marché de travail au Zaïre, conclut qu'il n'y a pas de correspondance étroite entre la formation et l'emploi, et qu'il est encore plus difficile de *'démontrer que l'abandon en cours du cycle secondaire constitue un coût plus important que l'obtention du diplôme'* p. 99. D'autres études sur le chômage des jeunes, diplômés ou non, dans la plupart des villes africaines confirment ce changement de nature de la relation entre le niveau de scolarité et la probabilité d'être chômeur.

Examinant la fulgurante montée du chômage dans la ville de Yaoundé au cours de la décennie 1983-1993, Roubaud (1994) constate avec chiffres à l'appui que contrairement à la situation d'il y a dix ans, *'aujourd'hui, le taux de chômage croît avec le diplôme'* p. 757. Alors que celui-ci jouait un rôle de passeport pour échapper à la honteuse condition de chômeur, le diplôme en est devenu selon cet auteur, un facteur aggravant. Il s'agit dans ce cas précis d'un constat d'échec total d'un système scolaire qui, à l'origine et aujourd'hui encore s'est complètement coupé des réalités de la société qui l'a secrété et le finance.

Mais pour nous en tenir ici uniquement à la problématique qui nous concerne à savoir l'expérience personnelle des jeunes décrocheurs hors des murs de l'école, il est tout à fait remarquable de constater qu'en Afrique probablement plus qu'ailleurs, celle-ci n'est pas que faite seulement de chômage, de frustrations, et de maux psychologiques de toutes sortes comme voudrait faire croire une certaine littérature sur ce sujet. Avec l'abandon

prématuré d'études, bon nombre de jeunes se retrouvent propulsés presque sans transition dans le monde des adultes où ils doivent souvent assumer l'encadrement des cadets restés à l'école. Chez la jeune fille particulièrement, cet apprentissage des responsabilités devient d'autant plus pressant que les enjeux matrimoniaux sont désormais imminents. En effet, lorsqu'elle n'a pas été cause de l'abandon, la perspective du mariage précoce constitue l'une des premières échéances qui attend la plupart des jeunes décrocheuses.

Comment le jeune se prépare-t-il à affronter toutes ces difficultés qui l'attendent ? Sur quelles ressources peut-il compter pour *survivre et s'employer* en ville, tout en nourrissant l'espoir d'une seconde chance de scolarisation ? Telles sont les interrogations qui, en motivant la présente étude ont en même temps jeté un éclairage sur un aspect assez méconnu de la réalité des jeunes décrocheurs en Afrique en général et au Cameroun en particulier.

Plusieurs travaux sociologiques menés dans les villes africaines (Dakar, Yaoundé, Abidjan) ont en effet montré que, contrairement à ce qu'elle pourrait donner à penser, la rue africaine n'est pas uniquement peuplée de malheureux laissés-pour-compte ou déchets du système scolaire, qui de l'avis de certains n'ont pour seule compétence que de « voler » (Bétééné, 1982). Plusieurs chercheurs contemporains ont démontré la grande vitalité ainsi que la capacité de débrouillardise dont les jeunes font preuve pour survivre dans un environnement à la fois stressant et impitoyable pour les plus démunis (Fondouop, 1991 ; Touré, 1985 ; Éla, 1984) .

Proche de notre problématique, Ngub'usim (1987) s'est particulièrement intéressé à « cette créativité qui fait survivre les jeunes de la rue à Kisangani ». Après avoir fait passer une batterie des d'épreuves de créativité dont les tests de Torrance et un test local de créativité à un groupe de jeunes de la rue et un groupe contrôle de même âge, l'auteur

note que les jeunes de la rue sont beaucoup plus imaginatifs que leurs pairs du groupe contrôle. L'auteur conclut que « *lorsque les conditions de vie deviennent difficiles, l'homme a tendance à mettre toutes ses facultés mentales en état d'alerte en vue de trouver les solutions de survie* » (p. 268) ; cette conclusion a été également formulée de façon indépendante par Torrance (1988) lorsqu'il définit la créativité en termes de survie.

Toutefois, l'être humain n'a pas toujours besoin de se trouver dans des conditions extrêmes, ni de sombrer dans la délinquance ou la maladie pour actualiser son potentiel créateur. Lorsque des circonstances favorables s'offrent à lui, il n'hésite pas à mettre son sens de l'initiative, son esprit d'entreprise au service de sa réussite personnelle et sociale ; c'est du moins ce qu'a pu démontrer le sociologue Warnier (1993) qui a mené une enquête sociologique auprès d'un échantillon d'hommes d'affaires camerounais très prospères et anciens décrocheurs pour la plupart. Les résultats de cette étude montrent que ces hommes d'affaires ont pour la plupart réussi moins à cause d'un capital scolaire accumulé que par une grande capacité de débrouillardise, d'initiative et de créativité.

L'on est ici proche du modèle psycho-économique de la créativité proposé par certains auteurs (Sternberg & Lubart, 1995).

Et parce qu'une telle créativité ne s'active pas spontanément ni n'aboutit instantanément aux résultats escomptés (Sternberg, & Lubart, 1995), sa mise en œuvre réussie requiert de l'individu, une grande persévérance, une ténacité dans l'effort et surtout un niveau élevé de confiance en soi et un sentiment de compétence. C'est justement le rôle de cette dernière variable que nous avons décidé d'explorer dans le cadre de cette thèse.

C. Orientations de l'étude

Nous avons dans les sections précédentes fait ressortir certaines constantes, biais et lacunes que l'on trouve dans la littérature sur l'abandon prématuré d'études et les

décrocheurs scolaires dans les pays développés et dans les pays en voie de développement. Bien que ces deux groupes de pays diffèrent sur plusieurs aspects, l'abandon apparaît partout comme un symptôme de la crise des systèmes scolaires qui s'accommodent peu ou mal à l'hétérogénéité des profils de sa clientèle et qui sanctionnent très négativement ceux qui, à tort ou à raison, de façon temporaire ou définitive choisissent ou sont contraints de mettre un terme à leur aventure scolaire. Dans le cas des pays en voie de développement, ce biais défavorable à l'égard des décrocheurs est d'autant moins justifié que l'école porte une grande part de responsabilité pour ce qui arrive au jeune. Notre recherche se veut une contribution à un changement de perspective dans l'étude de l'abandon scolaire et des décrocheurs dans les pays sous-développés.

Nous nous proposons d'examiner l'influence de certaines ressources personnelles du jeune notamment le degré de confiance qu'il affiche à l'égard de ses capacités à affronter des situations problématique sur son potentiel créatif. Cette dernière variable pouvant être considérée dans le contexte qui nous intéresse, comme l'ultime ressource sur laquelle le jeune décrocheur pourra véritablement compter pour affronter les nombreux aléas de la vie quotidienne. Il reste donc à délimiter plus précisément les champs conceptuels de notre problématique et formuler nos hypothèses spécifiques.

CHAPITRE III
CONDUITES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES PERSONNELS ET
CRÉATIVITÉ

Contrairement à l'usage, le présent chapitre théorique débutera par un aveu. En effet, lorsque nous décidions il y a quelques années d'examiner dans le cadre de cette thèse « les conduites de résolution de problèmes personnels et la créativité » chez les décrocheurs scolaires, nous imaginions à peine la diversité et la complexité des phénomènes psychosociaux auxquels ces différents concepts font référence; nous n'avions également à ce moment-là qu'une vague idée de l'abondante littérature qui existe sur chacun des concepts abordés et ne savions à peu près rien des nombreuses divergences de vues qui dominent la quasi-totalité des écrits sur ce sujet. S'il y a en effet, et nous y reviendrons plus loin, quelque chose d'intrinsèquement dynamique et positif dans l'utilisation des termes "conduites de résolution de problèmes" et "créativité", surtout lorsque ces termes sont appliqués à une clientèle habituellement considérée comme défavorisée sur ce plan, les difficultés s'avèrent par contre nombreuses lorsqu'il s'agit pour le chercheur engagé dans leur étude, de préciser le sens et les implications de chacune de ces notions; de se doter d'un cadre théorique valide et cohérent pour rendre compte des phénomènes auxquels ces concepts renvoient.

Dans ce chapitre, nous nous proposons, d'une part d'esquisser une approche définitionnelle des principaux concepts abordés dans cette recherche, et d'autre part de rassembler certains éléments théoriques et empiriques susceptibles d'orienter notre réflexion et d'éclairer notre compréhension des interrelations qui pourraient exister entre eux. Nous commencerons par fixer le cadre général de notre réflexion en situant la notion de "conduites" telle qu'elle sera utilisée tout au long de cette étude, dans le sillage de certaines préoccupations scientifiques contemporaines sur le sujet humain et sa relation avec le monde qui l'entoure; nous examinerons par la suite, diverses formulations, définitions et/ou modèles théoriques, ainsi que certaines recherches empiriques qui soutiennent ces définitions.

Nous terminerons le chapitre en énonçant les principaux objectifs ainsi que les hypothèses spécifiques qui seront explorées tout au long de notre étude.

A. La notion de "conduites" ou le retour au sujet humain en psychologie

Dans un petit ouvrage au titre fort évocateur et ambitieux, Lagache (1983) définissait sans véritablement innover la psychologie comme étant la science de la conduite ; cette dernière étant elle-même comprise comme *«l'ensemble des réponses significatives par lesquelles l'être humain en situation intègre les tensions qui menacent son unité et l'équilibre de l'organisme»*(pp. 70-71).

En proposant une définition aussi large de la psychologie et de son objet, cet auteur espérait fixer définitivement les esprits et sans doute mettre fin à plus d'un siècle de débats passionnés et de controverses autour d'une discipline en quête permanente de l'unité de son objet (Siguan, 1987).

Sans vouloir plonger ici dans un exposé trop poussé des termes de ce débat, force est en effet de constater que les cent dernières années d'existence de la psychologie scientifique ont surtout été marquées par un certain démantèlement du sujet humain, ainsi que sa déconnexion par rapport à son environnement physique et social (Abreu, 1987).

La plupart de courants ou théories psychologiques qui ont dominé la littérature scientifique au cours de ce siècle (behaviorisme, psychanalyse etc..) ont en effet pour la plupart d'abord soupçonné, (cf: critique des thèses introspectionnistes) puis progressivement mais sûrement évacué le sujet humain conscient hors de leurs champs de préoccupation.

Soucieux de répondre avant tout aux exigences physicalistes de l'épistémologie positiviste dominante, nombre de chercheurs ont ainsi souvent admis dans leurs

investigations du fonctionnement psychologique humain, la multiplicité de déterminants biologiques, génétiques, psychodynamiques ou environnementaux qui, au mieux s'excluent mutuellement; d'aucuns affirmant dans ce même élan réductionniste, la primauté de tel facteur sur tel autre sans pour autant scruter leur interaction ou interdépendance mutuelle.

Si des progrès inéluctables ont pu résulter de cette façon d'envisager les conduites humaines, ses limitations sont cependant nombreuses et importantes lorsqu'il s'agit d'envisager la nature humaine dans toute sa complexité et son intégrité (Bandura, 1986, chap.1).

Bien que d'origine non récente en psychologie, la perspective interactionniste connaît quant à elle une grande popularité en ce moment et est de fait appliquée à l'étude d'un grand nombre de phénomènes ou processus psychosociaux et développementaux (Magnusson, 1985). Elle correspond à une conscience grandissante et exprimée par divers auteurs, et/ou courants d'intégrer divers aspects du fonctionnement et du développement humain (Magnusson & Törestad, 1993).

L'approche interactionniste¹ se caractérise par son refus de la tradition dualiste qui pose l'organisme et le milieu, l'individu et son monde, le sujet et l'objet comme des éléments distincts voire opposés (Abreu, 1987). Elle postule que les événements psychologiques sont essentiellement déterminés par deux types d'interactions: soit d'une part le processus continu et bidirectionnel d'interaction entre l'individu et son environnement et d'autre part l'interaction réciproque et continue entre les sous-systèmes intraindividuels (Bandura, 1989).

S'il est aisé de constater qu'avec le développement de la psychologie sociale le premier type de processus (interaction individu-environnement) a été largement

¹ Elle n'est à proprement parler ni une théorie ni un courant d'étude unitaire.

abordé dans la littérature, il n'en est pas de même pour l'étude de l'interaction entre les sous-systèmes qui a longtemps souffert de la fragmentation disciplinaire de la psychologie.

La perspective interactionniste du comportement humain est aussi marquée, selon Abreu (1987), par sa volonté de recourir à la signification dans la compréhension de l'expérience vécue des individus. En effet, chaque individu, indépendamment de sa culture et, dans une certaine mesure de son niveau de développement (cf. Bruner, 1991) sur la phase de la présignification), cherche à comprendre la signification du monde, de la vie, de la société, de l'autre autant que de lui-même. Il a besoin de donner un sens à tout cela en fonction de sa propre histoire, de ses origines et de ses expériences. Une telle insistance sur le rôle primordial de la signification ne nous paraît ni déplacée, ni exagérée dans un monde et à une époque où les pressions d'identité collective ou individuelles s'accroissent, en même temps que s'accroît le désarroi de tous ceux qui, ne pouvant se réaliser pleinement, vivent le morcellement, l'aliénation et la marginalisation. Dans un tel contexte, le sens que les individus donnent à ce qu'ils font, la raison d'être qu'ils accordent à leurs expériences subjectives et à leurs émotions, jouent un rôle régulateur au moins aussi important que les initiatives concrètes qui sont mises en oeuvre pour les aider à se prendre en charge eux-mêmes. Aussi, en nous intéressant comme nous le ferons ici aux conduites de résolution de problèmes personnels chez les décrocheurs, nous avons comme ambition d'explorer certaines ressources personnelles que ces jeunes utilisent ou pourraient utiliser pour donner un sens à leur vie et s'adapter aux modifications incessantes de leur milieu.

Cependant, l'approche interactionniste présentée ici et que nous adopterons comme cadre de référence théorique global pour notre recherche, comporte dans la réalité

de nombreuses variantes¹. Dans sa théorie socio-cognitive de la nature humaine, Bandura (1986, 1989) favorise pour sa part, une conception de l'interaction basée sur ce qu'il appelle "la réciprocité triarchique". Dans ce modèle dynamique et bidirectionnel du fonctionnement et du changement humains, les facteurs cognitifs et personnels d'une part et les influences écoculturelles d'autre part, opèrent de façon interactive comme déterminants les uns des autres.

Par ailleurs, comme paradigme d'étude du fonctionnement concret d'individus impliqués dans diverses tâches de vie, la perspective interactionniste pourrait fonctionner comme simple illusion (Taylor & Brown, 1988) si l'on ne spécifie pas adéquatement ce qui tient de l'individu et ce qui tient du milieu (physique ou social) pris d'abord séparément, puis collectivement dans leur interaction concrète et dynamique.

Néanmoins, adéquatement appliquée à l'étude des conduites humaines complexes, l'approche interactionniste apparaît comme une perspective très féconde aussi bien en termes opératoires d'explicitation de variables qu'au niveau plus holistique d'intégration de divers aspects du fonctionnement humain (Magnusson, 1985); et ce n'est à notre avis pas un simple hasard si l'évolution récente du paradigme interactionniste en psychologie s'est faite en même temps qu'on observait une évolution équivalente de l'intérêt des chercheurs pour l'étude des conduites réelles des individus dans le contexte de leur vie de tous les jours (Sternberg et Wagner, 1986; Sinnott, 1989).

¹ Certaines approches interactionnistes mettent davantage l'accent sur un terme de l'interaction (individu ou situation) qu'un autre; plus proche de notre préoccupation, l'interactionnisme symbolique inspiré des travaux sociologiques de Blumer (1969) met davantage l'accent sur l'importance de la signification dans l'action de l'individu.

Nous allons dans les prochains paragraphes examiner certaines modalités de ce passage du laboratoire vers le terrain, de la résolution de problèmes impersonnels vers les conduites concrètes d'individus confrontés à diverses situations de la vie réelle. Mais avant d'aborder plus en détail cette question, une dernière remarque d'ordre général mérite d'être soulignée; elle concerne l'applicabilité et la pertinence mêmes du paradigme interactionniste en contexte non-occidental.

En effet, les recherches psychologiques effectuées en contexte non occidental s'accommodent plutôt mal aux nombreuses dichotomies et autres fragmentations disciplinaires qui présentent les phénomènes psychosociaux uniquement en termes d'objet-sujet, de moi-autrui ou d'individu-société; ce, avec souvent une nette préférence pour les seuls phénomènes ou processus intraindividuels. L'ethnocentrisme de la plupart des théories occidentales du comportement (Segall & al., 1990) a eu pour effet de retarder l'étude propre des transactions quotidiennes de l'individu avec son milieu naturel de vie. L'évolution au cours des dernières années du paradigme interculturel a permis d'affirmer l'importance singulière des variables écologiques et culturelles dans l'étude du fonctionnement et du développement humain (Nsamenang, 1992; Segall & al., 1990; Lehalle & Brill, 1988). Il est ainsi de plus en plus admis que le concept de soi est un phénomène essentiellement culturel et qu'on ne peut continuer à fonder l'étude des conduites de l'homme sur les seules idyosincrasies personnelles, qu'elles soient d'ordre biologique, génétique, ou autres. Si une telle insistance sur le rôle de la culture dans le fonctionnement et le développement des individus n'est pas en soi un phénomène nouveau en psychologie, il faut remarquer avec Bruner (1991) qu'aujourd'hui, c'est surtout le "rôle constituant" de celle-ci qui est de plus en plus réaffirmé.

En effet, selon cet auteur qui semble avoir effectué une véritable conversion épistémologique, «la culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein». Puis il ajoute : « cette culture est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature. C'est elle désormais qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter, en même temps qu'elle est la boîte à outils pour y parvenir» p. 27.

Cependant, lorsqu'on parle de culture surtout en contexte nonoccidental, il est courant de penser uniquement en termes de passé, ou comme quelque chose qui influencerait irréversiblement de *l'extérieur* le comportement de l'individu. Or, une telle perspective ne semble évidemment pas correspondre à la réalité car ici comme ailleurs, l'individu n'est pas «un simple automate de sa culture, mais une personne qui pense par elle-même et parfois s'affronte à sa culture d'une manière qui lui est propre» (Riessman, 1992 p. 81). Il agit sur son environnement en même temps que celui-ci agit sur lui. Et, toujours selon Riessman (1992),

les travaux de recherche qui même imparfaitement, nous proposent un aperçu de la manière dont l'existence est éprouvée et vécue dans l'esprit d'une personne, nous font prendre conscience du fait qu'envisager la culture comme agissant (seule) sur une personne est une notion trop simpliste. p.83.

Bref, l'étude compréhensive du comportement et du changement humains en contexte non occidental requiert que le chercheur tienne compte à la fois des données objectives du milieu de vie des individus, des effets de la structure sociale et des institutions locales (Erny, 1987), en même temps que de l'expérience subjectivement vécue par les membres de chaque société. La nécessité d'une approche plus phénoménologique des faits de conscience et des actes et/ou projets du sujet devient alors impérieuse, surtout lorsque l'on se propose de sortir des laboratoires et d'envisager les conduites réelles des individus telles qu'elles se produisent dans le contexte de la vie de tous les jours.

B. Résolution de problèmes en général et conduites de résolution de problèmes personnels

La vie peut être considérée comme une suite plus ou moins continue de problèmes et l'existence humaine comme une série de tentatives plus ou moins réussies de résolution de ces problèmes (D'Zurilla, 1986). En effet, dans ses multiples transactions avec son milieu naturel et social de vie, l'individu, jeune ou adulte, est en permanence confronté à un grand nombre de difficultés qu'il doit essayer de résoudre afin d'assurer sa propre continuité physique, son bien-être psychologique ainsi que son intégration réussie dans son milieu.

C'est donc à juste titre que les conduites de résolution de problèmes constituent un thème majeur et relativement ancien en psychologie. Au fil des années, diverses conceptions des processus et facteurs impliqués dans ce construit ont été proposées, partant des théories classiques de l'apprentissage jusqu'aux modèles plus récents de traitement de l'information chez l'humain (Newell & Simon, 1972; Anderson, 1980). Ces conceptions ont à leur tour été à l'origine de nombreuses controverses qui ont amené les chercheurs à clarifier diverses variables impliquées dans le processus de résolution de problèmes (Heppner & Krauskopf, 1987).

Malheureusement, en dépit des progrès réalisés tant en laboratoire que sur le terrain, l'on n'est pas encore parvenu à élaborer une théorie générale et valide de la résolution de problèmes chez l'homme (Sternberg, 1982). Selon Heppner qui a présenté deux importantes revues de littérature sur la question (Heppner, 1978; Heppner & Krauskopf, 1987), l'on n'en sait encore fort peu sur la façon dont les êtres humains *en situation* se débrouillent pour faire face aux nombreuses difficultés de la vie quotidienne et s'adapter aux circonstances changeantes de leur existence.

Si l'on s'en tient ici au domaine de l'éducation, l'on peut en effet se rendre compte que la plupart des travaux scientifiques n'ont souvent porté que sur la seule résolution de problèmes impersonnels, académiques, et parfois dépourvus de toute signification ou simplement déconnectés de l'expérience pratique des apprenants (Frederiksen, 1984); ce qui a souvent eu pour conséquence de limiter la validité et la transférabilité des résultats obtenus, et aussi la contribution que de telles études auraient pu apporter au niveau de la connaissance des jeunes en dehors du cadre proprement scolaire.

Selon Heppner et Anderson (1985), étudier les différents moyens et ressources que les jeunes utilisent pour faire face à leurs nombreuses difficultés de la vie de tous les jours (problèmes d'emploi, d'argent, de relations avec les pairs, les parents, ou les autorités etc..) peut avoir d'importantes implications et mérite que l'on y accorde plus d'attention. Une telle préoccupation nous apparaît encore plus fondamentale lorsqu'il s'agit de jeunes décrocheurs dont l'expérience de scolarisation non réussie occulte souvent d'immenses potentialités insuffisamment explorées.

Mais qu'ils soient décrocheurs ou non, les individus ne résolvent ni de la même façon, ni avec la même efficacité divers problèmes auxquels ils peuvent être confrontés; plusieurs facteurs d'ordre individuel, situationnel ou contextuel sont ainsi être mis en cause. Les auteurs s'accordent toutefois pour définir les conduites de résolution de problèmes personnels comme étant: «une séquence orientée d'opérations affectives, cognitives et comportementales ayant pour but d'aider l'individu à s'adapter à des pressions psychologiques internes ou aux exigences de son environnement » (Laporte et al., 1988, p. 570).

L'un des principaux avantages de cette formulation large de la résolution de problèmes personnels est qu'elle permet d'envisager diverses variables impliquées

dans ce processus à divers niveaux de spécificité en fonction des objectifs poursuivis par chaque chercheur (D'Zurilla, 1986).

Nous envisageons pour notre part d'aborder l'étude des conduites de résolution de problèmes chez les jeunes décrocheurs dans une perspective essentiellement métacognitive. Bien que récente en psychologie, cette approche représente une ligne de recherche particulièrement féconde que ce soit en psychologie cognitive, clinique ou en éducation. Elle constitue en effet le niveau le plus général et le plus global de l'étude des conduites de résolution de problèmes (Heppner & Krauskopf, 1987) et apparaît de ce fait parfaitement appropriée pour une étude de type exploratoire comme la nôtre. Cette perspective d'étude tente de décrire et de comprendre comment un individu pense, juge ou évalue les problèmes en général, de même que ses capacités ou stratégies pour y faire face. Les facteurs métacognitifs ne réfèrent donc pas à des comportements spécifiques mais ils définissent plutôt l'orientation générale de l'individu vis-à-vis divers aspects du processus de résolution de problèmes (Laporte et al., 1988). Il s'agit plus spécifiquement d'attitudes et de croyances qui déterminent à la fois la quantité et la qualité des efforts à consentir par un individu dans l'exécution d'une tâche, son degré de persévérance lorsqu'il fait face à des difficultés (Bandura, 1986).

Plusieurs recherches ont à ce jour permis d'identifier un certain nombre de variables associées à ces croyances auto-évaluatives ou sentiment d'efficacité personnelle de l'individu (Gecas, 1989; Heppner, 1988; Bandura, 1986). Celles-ci peuvent par exemple être, le degré de confiance affiché par un individu vis-à-vis ses capacités de résolution de problèmes, le style d'approche ou la tendance à réexaminer ses stratégies de résolution de problèmes, ou encore le contrôle personnel, c'est-à-dire le degré auquel une personne croit être capable d'avoir un

certain pouvoir sur le cours des événements qui surviennent dans sa vie (Heppner & Petersen, 1982).

Bandura (1986) est très probablement l'auteur dont les travaux ont le plus insisté sur le rôle central des croyances d'efficacité personnelle (self-efficacy) dans le fonctionnement et le changement comportemental des individus. Il note qu'un individu doit croire qu'il est capable d'accomplir une tâche avec succès pour s'y engager de façon active et initier les efforts nécessaires pour la maîtriser. Celui qui démontre des attentes d'efficacité personnelle peu élevées dans une situation problématique sera moins déterminé à se confronter à la situation ou plutôt essaiera d'éviter celle-ci.

Par ailleurs, Bandura (1986) distingue deux types d'attentes ou croyances personnelles: il y a d'une part les attentes d'efficacité qui réfèrent aux croyances qu'on est capable de réaliser un certain type de comportement, et d'autre part les attentes de résultats qui réfèrent à la croyance qu'un certain type de comportement va aboutir à un résultat donné. Bien que cette distinction n'ait pas été acceptée sans critique dans la littérature (Kirsh, 1986), chacun de ces deux types d'attentes continue à susciter beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs.

Toutefois, les recherches sur ce concept ont pendant longtemps souffert de la pénurie d'instruments de mesure fiables des croyances autoévaluatives de l'individu. Les efforts oscillent ici entre l'adoption de mesures globales du sentiment d'auto-efficacité et l'utilisation de mesures plus spécifiques à chaque situation.

Alors que Bandura et ses collaborateurs sont favorables aux mesures spécifiques qui selon eux possèdent un pouvoir explicatif supérieur, d'autres chercheurs plus cliniciens (Sherer et al., 1982; Heppner & Petersen, 1982) ont plutôt centré leurs efforts dans la construction d'instruments permettant d'évaluer les perceptions

globales que les individus ont de leurs capacités de résolution de problèmes personnels.

S'inspirant du modèle normatif de résolution de problèmes développé par D'Zurilla (D'Zurilla & Goldfried, 1971; D'Zurilla, 1986), Heppner et ses collaborateurs (Heppner & Petersen, 1982) ont développé un inventaire de résolutions de problèmes (PSI). Cet instrument a fait l'objet d'études extensives qui ont permis d'établir sa validité auprès de différents groupes de populations (étudiants, couples, clients de thérapie etc.). Ces travaux ont en outre permis d'évaluer l'impact des variables métacognitives sur d'autres construits psychologiques associés à la résolution de problèmes personnels, à la santé et au bien-être des individus (Heppner, 1988).

Il a ainsi été, par exemple, démontré que le sentiment de compétence perçue tel que mesuré par le PSI (Heppner & Petersen, 1982) est relié à diverses variables psychologiques telles que le niveau de détresse psychologique (Heppner & Anderson 1985), le comportement de coping ou la capacité de se débrouiller des individus lorsqu'ils font face à des situations nouvelles, à des problèmes nouveaux, ambigus et pour lesquels ils n'ont pas de réponses immédiates et efficaces (Heppner, Reeder & Larson, 1983).

Bref, il ressort de la littérature disponible que l'auto-évaluation de ses capacités de résolution de problèmes joue un rôle important au niveau de l'adaptation de l'individu aux circonstances changeantes et stressantes de sa vie.

On ne trouve cependant pratiquement pas d'études qui ont explicitement abordé la question de la relation entre les facteurs métacognitifs associés à l'orientation générale de l'individu vis à vis de ses problèmes et son aptitude à produire plusieurs solutions variées, originales et adéquates dans ces situations. Ce manque dans la

littérature est d'autant plus critique qu'il s'agit là d'un lien qui, à notre sens aurait pu être très fécond non seulement en termes d'émulation de la recherche, mais aussi et surtout en termes d'actualisation des ressources propres du sujet.

Mais avant de scruter plus en détail la nature de cette relation postulée entre conduites de résolution de problèmes et créativité, il convient d'abord de faire un survol de la littérature existante sur ce second concept, qui, comme le premier a fait l'objet de recherches extensives et multidirectionnelles en psychologie.

C. Recherches sur la créativité

La créativité constitue la seconde variable centrale de la présente recherche. Concept largement étudié en psychologie depuis au moins un demi-siècle (Guilford, 1950) la créativité n'en demeure pas moins encore de nos jours un concept flou, difficile à définir et à mesurer (Brown, 1989). En dépit de la multiplicité de définitions (Taylor, 1988), et théories qui sont proposées dans la littérature (Sternberg, 1988 ; Runco & Albert, 1990), il n'y a pas à l'heure actuelle de théorie ou définition consensuelle sur laquelle chercheurs et praticiens pourraient s'appuyer pour mener leurs investigations (Treffinger, 1987).

Torrance (1988) dont les travaux pionniers ont pourtant fait autorité dans ce domaine d'étude depuis plusieurs décennies affirmait encore récemment que « la créativité défie toute définition¹ » ; ce qui d'ailleurs le réjouit, car écrit-il,

la créativité est presque infinie. Elle implique chacune de nos capacités sensorielles et même extrasensorielles. Une bonne part d'elle est invisible, non verbale et inconsciente. Alors, même si l'on disposait d'une conception précise de ce qu'elle est, l'on éprouverait encore de la difficulté à la mettre en mots¹ (p.43).

¹ Traduction libre

Selon Isaksen (1987) il semble plus productif d'envisager la créativité comme un phénomène multidimensionnel plutôt que comme un construit singulier et unitaire. En effet, l'on retrouve dans la littérature au moins deux façons de conceptualiser la créativité: la première et de loin celle qui a dominé ce champ d'étude pendant des décennies consiste à considérer la créativité comme une capacité innée ou comme un ensemble d'attributs singuliers qui caractérisent la personnalité d'individus considérés comme des créateurs. Au delà de la circularité des définitions auxquelles une telle approche a souvent conduit les chercheurs, il y a surtout son caractère restrictif et élitiste qui fait problème. Celui-ci est du reste à l'origine de nombreux mythes et mystères qui entourent le processus créateur et/ou les individus présentés comme tels (Weisberg, 1986). Bien qu'ayant perdu un peu de sa position de monopole, cette approche a encore de nombreux partisans en psychologie cognitive développementale (Feldman, 1989; Gruber, 1981) et sociale (Amabile, 1983).

L'autre approche plus démocratique de la créativité la considère comme une caractéristique saine et universelle du fonctionnement et du développement de la personne. Elle tire ses origines dans le courant humaniste de la psychologie (Maslow, 1972, Rogers, 1967) qui présente la créativité en termes de santé mentale et de croissance personnelle des individus. Selon Maslow (1972), les déterminants de la créativité sont si nombreux qu'il serait futile de vouloir en élaborer une taxonomie exhaustive de façon à formuler un modèle complet de la créativité.

Il n'y a pas un bouton spécial de la créativité. Une personne peut être créative dans un grand nombre de situations et à des degrés variés (Nicholls, 1972).

Toutefois, lorsqu'on a affaire à un concept aussi vague mais aussi important pour le bien-être des individus, il peut être utile d'adopter une perspective résolument appliquée, c'est-à-dire, de distinguer entre les préoccupations théoriques

d'opérationnalisation de concept et les usages pratiques que l'on pourrait faire de ces définitions. Dans cette perspective, l'important n'est plus tant de savoir ce qu'est la créativité ni de se demander ce que l'on en sait véritablement, mais plutôt de s'interroger sur ce que l'on peut faire de ce que l'on sait déjà. Pour reprendre ici, les termes de Barron (1988), il s'agit résolument de «mettre la créativité au travail», c'est-à-dire de la rendre utile à la solution des problèmes humains.

D. Relations entre résolution de problèmes et créativité

Les termes *résolution de problèmes* et *créativité* sont fréquemment associés dans la littérature psychologique, certains auteurs ne trouvant aucune nécessité de les distinguer. Selon Paré (1976), les deux notions réfèrent essentiellement à la même réalité, l'une n'étant qu'une mise en contexte de l'autre. Afin d'éviter un surplus de confusion sémantique dans un domaine déjà flou, d'autres auteurs préfèrent mettre certaines balises et préciser les différents niveaux d'articulation de ces deux concepts. Torrance est très probablement l'auteur dont la définition du terme créativité s'est le plus rapprochée du contexte de la résolution de problèmes. Il écrit :

un processus par lequel l'individu devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissance, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, etc., puis par lequel il identifie une difficulté, cherche des solutions, fait des conjectures ou formule des hypothèses ; par lequel ensuite il teste et reteste ces hypothèses, les modifie éventuellement, teste ces modifications et finalement par lequel elle communique ses résultats (Torrance, 1976, p. 6).

En effet, la créativité intervient à toutes les phases de la résolution de problèmes. Mayer, (1989) utilise le terme *créativité* ou plus précisément l'expression « creative problem solving » dans le sens de résoudre des problèmes pour lesquels l'on ne

dispose pas d'une solution routinière. La créativité a donc à voir avec une certaine aptitude à résoudre des problèmes nouveaux, et surtout *mal définis* par opposition aux problèmes bien définis, c'est-à-dire pour lesquels l'individu dispose de toute l'information nécessaire pour les résoudre. Il y a donc essentiellement deux critères dans l'évaluation d'une solution pour qu'elle soit considérée comme créative : sa nouveauté et sa pertinence par rapport au problème posé (Sternberg, 1988 ; Mayer, 1989).

Cependant, l'on ne peut nier que ces deux critères qui ne sont heureusement pas limitatifs sont tout de même relatifs. En effet , leur formulation pose le problème de l'évaluation : par rapport à qui ou à quoi une solution doit-elle être nouvelle pour être acceptée ? Qui devra être juge, l'auteur de la solution ou son auditoire ? Connaissant la vive résistance qu'opposent certaines cultures à l'émergence de nouvelles idées, quelle garantie a-t-on de voir l'idée nouvelle acceptée et expérimentée ?

Mais ce n'est pas à ce niveau philosophique, qu'il convient d'appréhender la nature réelle de la relation entre résolution de problèmes et créativité. Nombre de problèmes de laboratoire qui sont supposés stimuler la pensée créative manquent également trop souvent de signification pour les personnes et se transforment rapidement en simples gymnastiques de l'esprit ; exercices qui ne peuvent au mieux attirer que des esprits « repus », oisifs ou vagabonds.

Pour la majorité d'individus ordinaires confrontés à des difficultés bien réelles de leur existence de tous les jours (problème d'emploi dans une société inégalitaire et « satisfaite » de l'être, problème d'éducation d'enfants souvent « arrachés » brutalement de leur enfance, propulsés dans le tourbillon de la productivité mécanique, etc.), la créativité doit être plus qu'un simple jeu de l'esprit ! Elle doit,

comme l'écrit très justement Milgram (1990), aider à améliorer la qualité de nos vies.

Une telle créativité, mise au service de la solution des problèmes de l'homme correspond à ce que Ripple (1989) appelle sans lui faire perdre sa valeur « la créativité ordinaire ». Selon lui, il s'agit d'une créativité dont tous les humains sont capables à des degrés variés lorsqu'ils sont confrontés aux problèmes de vie. Bien que cette conceptualisation de la créativité en termes de solutions uniques et originales aux problèmes de la vie de tous les jours soit relativement récente en psychologie (Nicholls, 1972), elle progresse très rapidement au sein de la communauté scientifique où elle a déjà ses théoriciens (Sternberg & Lubart, 1995; Okuda, Runco & Berger, 1991; Ripple, 1989) et même ses instruments de mesure (Richards & al., 1988).

L'un des avantages supplémentaires de cette formulation de la créativité en termes plutôt inclusifs et pratiques est que l'on n'a pas nécessairement besoin de renier ses courants d'origine ou ses méthodes traditionnelles de mesure de la créativité pour l'adopter, car comme toute théorie qui prend le risque de descendre sur le terrain, c'est à son efficacité à rendre compte des phénomènes observés qu'elle pourra être jugée. C'est dans cet esprit que nous avons abordé le problème de la créativité dans le cadre de la résolution de problèmes personnels.

A la suite de certains auteurs qui ont examiné le lien entre la capacité de coping, de débrouillardise, la confiance en soi des individus et leur potentiel créatif (Earl, 1987 ; Meichenbaum, 1975; Shubert, 1975) nous postulons l'existence d'un tel lien chez les décrocheurs scolaires du Cameroun.

E. L'influence du sexe sur le potentiel créatif

De toutes les variables sociodémographiques associées à l'explication des différences individuelles de créativité, le sexe des individus est probablement celle qui a retenu le plus l'attention des chercheurs au cours des années (Barron & Harrington, 1981; Kogan, 1974 ; Maccoby & Jacklin, 1974). Toutefois, cet intérêt pour l'examen des différences cognitives entre les hommes et les femmes semble moins prononcé dans le cas de la pensée créative que pour les autres sphères de fonctionnement intellectuel et de la performance des individus (Jacklin, 1989; Hyde, & Linn, 1988, Feingold, 1988 ;).

Dans leur volumineuse revue de la littérature portant sur les différences cognitives entre les sexes, Maccoby & Jacklin (1974) n'ont de fait consacré que quelques pages à la créativité, se contentant de souligner le problème de la trop grande représentativité des hommes dans les hautes sphères de la créativité littéraire et scientifique. D'autres auteurs ont également adopté cette approche restrictive de la créativité en termes de produit et de reconnaissance sociale pour explorer diverses possibilités d'explication (Abra & Valentine-French, 1991).

Mais l'on sait que les recherches sur des thèmes aussi sensibles que celui du sexe ont été pendant longtemps dominées par des préjugés sexistes tenaces qui ont eu pour effet seulement de biaiser la plupart des résultats empiriques, mais aussi de mettre le thème même des différences selon le sexe sous suspicion.

L'évolution de la littérature sur la question semble intimement liée aux mouvements d'émancipation des femmes et aux nombreux changements socio-culturels qui sont survenus un peu partout dans le monde (Ember, 1981). Considérée donc sous l'angle des différences interculturelles en matière d'émancipation de la femme, il est raisonnable de penser que là où ces mouvements

d'émancipation ont eu le plus d'impact, les différences cognitives jadis constatées ont tendance à s'amenuiser voire à disparaître (Feingold, 1988). Par contre, dans les univers socioculturels où ces mouvements et ces changements n'ont reçu qu'un faible écho, l'on observe une persistance des différences généralement en faveur des garçons (Mar'i, 1983 ; Raina, 1982 ; Khaleefa & al., 1996).

Barron & Harrington (1981) ont proposé une typologie de la littérature concernant les différences entre les hommes et les femmes en matière de créativité. Ces chercheurs distinguent d'une part, les recherches portant sur les scores moyens obtenus à divers tests de la pensée créative par les hommes et les femmes, et d'autre part, celles qui examinent les patrons différentiels de corrélation entre diverses variables associées à la créativité. Plus simplement, on pourrait dire que ce dernier type d'études vise à explorer comment hommes et femmes sont différemment créatifs. La plupart des recherches interculturelles sur le sujet ont cependant surtout relevé du premier type de littérature.

Richardson (1985) a examiné les différences entre les moyennes des scores obtenus par deux groupes d'adolescentes et adolescents jamaïcains à cinq mesures de la créativité. Il ne découvre de différences significatives qu'à une seule épreuve et ce en faveur des filles. En raison de l'absence de différences significatives entre les sexes, cet auteur est d'avis que parents et enseignants devraient encourager l'épanouissement créatif de tous.

Milgram (1990) a de son côté observé des différences significatives entre les filles et les garçons au niveau du nombre et du type d'activités extra-académiques qui à leur tour, sont reliées à la performance créative.

Akinboye (1982) étudie l'influence de l'âge, du sexe et de la durée du test sur les performances de jeunes adolescents nigériens aux épreuves de créativité de la

batterie de Torrance. Les résultats de cette étude démontrent, entre autres, la supériorité des sujets garçons sur la variable flexibilité.

La plupart de ces études ont toutefois été menées presque exclusivement sur des clientèles scolaires, si bien que l'on ne peut pour le moment savoir si les différences observées peuvent être généralisées aux clientèles non ou faiblement scolarisées.

De plus, pour des populations présentant certains profils spécifiques comme les décrocheurs, l'exploration d'autres variables de personnalité susceptibles d'influencer le développement du potentiel créatif dans la résolution des problèmes de la vie de tous les jours s'est avérée une piste intéressante de recherche.

Comment les jeunes décrocheurs scolaires du Cameroun perçoivent-ils leurs capacités à affronter diverses situations problématiques? Le niveau de confiance affiché dans les capacités de résolution de problèmes influence-t-il leur potentiel créatif en termes de capacité d'inventer des solutions variées et originales aux problèmes? Existe-t-il des différences selon le sexe sur les différentes variables de créativité? Quelle est l'importance relative de chacun de ces deux prédicteurs (sexe et niveau de confiance en ses capacités) sur le potentiel créatif des jeunes?

F. Objectif et hypothèses de recherche.

L'objectif principal de cette étude, est donc de comprendre comment les jeunes décrocheurs perçoivent leurs capacités à faire face à diverses situations problématiques de la vie de tous les jours. Nous tenterons ainsi de déterminer la nature de la relation entre ces croyances auto-évaluatives et le potentiel créatif du jeune décrocheur. A la suite de la littérature consacrée aux différences entre filles et garçons en matière de créativité, nous examinerons également le rôle différentiel du genre sur chacune de nos variables ainsi que son pouvoir de prédiction sur le score de créativité. Trois hypothèses seront ainsi spécifiquement explorées :

H1 : La première hypothèse postule l'existence d'une relation positive et significative entre le degré de confiance qu'affiche un sujet à l'égard de ses capacités à résoudre des problèmes personnels et son potentiel créatif. Plus spécifiquement, il sera démontré que, plus un sujet se perçoit comme capable d'affronter efficacement ses problèmes, plus il démontre un potentiel élevé de production d'idées variées et originales dans des situations hypothétiques. Une hypothèse subsidiaire à cette première hypothèse tentera de vérifier si le lien postulé entre le degré de confiance et la créativité s'avère significatif et substantiel autant chez les filles que chez les garçons.

H2 : La seconde hypothèse stipule qu'il y aura un effet différentiel significatif du sexe sur la variation des scores de créativité. En d'autres termes, les scores moyens obtenus par les filles aux diverses épreuves de créativité seront significativement différents de ceux des garçons.

H3 : La troisième hypothèse enfin, suggère que les variables sexe et perception d'efficacité personnelle contribuent de façon significative à la variation des scores de créativité.

Compte tenu des résultats controversés de la littérature portant sur le rôle de certains facteurs sociodémographiques tels l'âge, la taille de la famille, le rang occupé à la naissance, le statut socio-économique des parents d'une part, et de certaines difficultés inhérentes à l'opérationnalisation et à la fiabilité des données recueillies sur ces facteurs, nous avons préféré ne pas formuler d'hypothèses spécifiques à leur égard et avons retenu de les utiliser uniquement pour décrire la composition de notre échantillon.

CHAPITRE IV
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la présentation de notre population d'étude, les différents instruments de mesure utilisés, ainsi que les procédures de collecte, de traitement et d'analyse statistique de données. Nous y décrivons spécifiquement le contexte et les modalités de sélection des sujets de l'échantillon, les différents instruments utilisés dans la cueillette de données, le déroulement de l'expérience sur le terrain, et enfin les modalités de traitement et d'analyse statistique des données.

A. Choix du site et modalités de recrutement des sujets

Pourquoi avons-nous choisi la ville de Yaoundé comme site de la présente recherche ?

Bien que le problème de l'abandon prématuré d'études se pose avec la même acuité en milieu rural qu'en milieu urbain au Cameroun, plusieurs facteurs ont justifié le choix de la ville de Yaoundé comme site de notre collecte de données ; certains de ces facteurs tiennent aux caractéristiques spécifiques de cette ville, tandis que d'autres ont trait aux questions plus pratiques d'accessibilité et de disponibilité de la population spécifique de décrocheurs scolaires.

En effet, en plus d'être la capitale politique et administrative du pays, Yaoundé est aussi considéré, en raison de l'importance de sa population étudiante comme étant la capitale scolaire du Cameroun (Franqueville, 1985). La ville possède plusieurs établissements d'enseignement primaire, secondaire et abritait encore jusqu'au début des années 90 l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur du pays. L'enseignement dispensé ici est censé être de meilleure qualité (personnel mieux formé et plus stable etc.).

La plupart des élèves proviennent aussi bien des banlieues voisines de la capitale que des régions plus éloignées de l'intérieur du pays; ce qui pose, outre les problèmes spécifiquement d'ordre académique, des difficultés d'hébergement, de nourriture, de transport, etc.

Bien que les taux d'abandon prématuré d'études à Yaoundé soient nettement inférieurs au reste du pays, il reste que son impact sur les jeunes y est plus dramatique (Roubaud, 1994). En effet, la poursuite des études au niveau secondaire ou universitaire demeure la principale cause de la forte immigration de jeunes d'âge scolaire dans la ville. Avec l'interruption prématurée et parfois involontaire de cette scolarité, l'on n'observe cependant pas de mouvement de retour vers les campagnes d'origine. Pour la plupart des jeunes, il s'agit de continuer à *survivre* en ville, en gardant l'espoir ou l'illusion d'une seconde chance de scolarisation; illusion que la perspective du chômage continue d'entretenir.

Pour toutes ces raisons, Yaoundé constitue un site privilégié d'étude du vécu de l'abandon scolaire par les jeunes. L'échantillon retenu ici nous semble représentatif des situations vécues, compte tenu de la diversité des origines sociales et géographiques des individus. Nous ferons un exposé plus détaillé des caractéristiques sociodémographiques de cet échantillon en première partie de notre chapitre des résultats.

Il suffit pour le moment de mentionner que notre échantillon est constitué de jeunes filles et garçons nouvellement inscrits au Centre l de jeunesse et d'animation du quartier Madagascar à Yaoundé. La formation dispensée dans ce centre ne débouche sur aucun diplôme dont on peut établir l'équivalence avec ceux délivrés par le ministère de l'Éducation Nationale au niveau de l'enseignement secondaire général ou technique.

Afin de nous assurer que l'échantillon retenu pour cette recherche répondait bien aux critères de définition des décrocheurs scolaires, nous avons inclus trois questions dans le questionnaire de renseignements socio-démographiques concernant le moment d'abandon, la dernière classe fréquentée et enfin le dernier diplôme obtenu. Cette dernière information devait servir de contrôle afin d'éliminer tout sujet qui au moment de la collecte des données, serait titulaire d'un diplôme du secondaire. De fait, il n'y en avait aucun dans l'échantillon. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

B. Présentation des instruments de mesure

Les prochains paragraphes décrivent les différents instruments utilisés dans la cueillette des données de notre recherche. Au total, un questionnaire de renseignements sociodémographiques, une version modifiée et adaptée de l'inventaire de résolution de problèmes personnels (PSI¹) de Heppner et Peterson (1982), deux sous-tests verbaux tirés de la batterie de tests de créativité de Torrance (TTCT) (1976), et un test de pensée créative - production dessinée (TCT-PD) de Jellen et Urban (1986) ont été administrés aux sujets de notre étude.

¹ Afin de faciliter la lecture, nous emploierons les acronymes anglais des différents instruments utilisés dans cette recherche; le "PSI" pour désigner l'inventaire de résolution de problèmes; le "TTCT" pour désigner la batterie de tests de pensée créative de Torrance; enfin le "TCT-DP" pour désigner le test de pensée créative- production dessinée.

La présentation détaillée de chacun de ces instruments se fera en deux étapes: chaque instrument sera brièvement décrit dans un premier temps. Ainsi seront rapportés le thème ou les dimensions mesurées par l'instrument. Nous présenterons par la suite, le système de cotation ou format de réponse aux différents items composant chaque test, et aussi les qualités psychométriques connues du test. Nous préciserons, selon le cas, certaines modifications éventuellement apportées à la présentation, au format de réponse ou aux dimensions retenues pour chacun des tests. Les résultats d'analyses de validation obtenus auprès de notre échantillon (coefficient de consistance interne, analyse factorielle, validité convergente), seront dans la deuxième partie de notre chapitre des résultats.

La décision de procéder à de telles analyses était nécessaire dans la mesure où la plupart des tests retenus ici sont d'origine étrangère et n'ont de fait jamais été appliqués ou validés dans notre contexte de recherche. Mais auparavant, une importante limitation méthodologique d'ordre général mérite d'être soulignée.

En effet, en raison des nombreuses contraintes de coût et d'éloignement de l'auteur par rapport au site géographique de l'étude, il n'a pas été possible d'effectuer une pré-expérimentation sur les différents instruments choisis. Une telle pré-expérimentation nous aurait permis de procéder à toutes les vérifications préalables et relatives à la compréhension, la structure, ainsi que la validité de nos instruments. Il a fallu par conséquent nous résoudre à procéder à de telles vérifications seulement a posteriori sur les données réelles de notre recherche et à apporter des ajustements nécessaires selon le cas. L'ensemble des résultats de notre étude devra donc être considéré avec cette importante réserve à l'esprit.

1. Le questionnaire de renseignements sociodémographiques

Élaboré pour les fins de la présente recherche, ce questionnaire se compose de treize questions relatives à divers aspects de l'expérience personnelle, familiale, et scolaire des jeunes décrocheurs. Les questions ont été regroupées en trois principaux volets:

- Le premier volet comporte quatre questions portant sur certaines caractéristiques individuelles du sujet, notamment l'âge (Q1), le sexe (Q2), la fratrie ou le nombre de frères et sœurs (Q3), et la parenté de résidence (Q4).

La variable *âge* désigne l'âge chronologique de chaque sujet au moment du test et elle est exprimée ici en nombre d'années. La variable *sexe* comporte deux catégories : [1] pour garçon, et [2] pour fille. Pour mesurer la fratrie, nous avons proposé une échelle continue allant de zéro à vingt enfants et plus ; chaque sujet devait encercler le chiffre correspondant au nombre de frères et sœurs. Afin de simplifier cette variable, nous n'avons pas différencié la situation des ménages polygamiques (homme marié à plusieurs femmes) où le nombre de frères et sœurs chez la mère diffère du nombre de frères et sœurs chez le père. Enfin, pour la variable parenté de résidence, une grande variété de situations a été envisagée. Quatre choix de réponses ont été proposés : [1] vit avec mes deux parents, [2] vit avec un seul de mes parents (préciser père ou mère), [3] vit avec une parenté (préciser oncle, tante, cousin etc.), [4] vit seul(e) ou avec un ou une amie.

Le second volet du questionnaire porte quant à lui sur l'environnement familial du jeune et regroupe des questions concernant l'existence des parents (Q5), le niveau de scolarité de chacun d'eux, (Q6 et Q7), leur profession (Q8 et Q9), et une appréciation subjective du niveau d'aisance financière de la famille (Q10).

Dans la troisième partie du questionnaire, nous nous sommes particulièrement intéressé à certains éléments factuels de l'expérience d'abandon tels, l'année (Q11), le niveau de scolarité atteint au moment de l'abandon (Q12), et le dernier diplôme obtenu (Q13).

La plupart des données socio-démographiques ainsi recueillies servaient surtout à décrire et à mieux faire connaître la nature et la composition des sujets de l'échantillon. Néanmoins, celles qui présentaient une certaine corrélation postulée ou réelle avec la créativité ont été retenues et utilisées dans l'analyse subséquente des résultats.

2. L'inventaire de résolution de problèmes (PSI) (Heppner & Petersen, 1982)

Description de la version originelle de l'inventaire

Il s'agit d'un questionnaire de 35 items de type Likert (voir appendice B), originellement développé par Heppner et Petersen (1982) et qui permet d'évaluer les perceptions globales d'un individu vis-à-vis ses capacités ou style de résolution de problèmes personnels. L'analyse factorielle des résultats de la version originale de cet instrument qui fut administré auprès d'étudiants de niveau collégial aux Etats-Unis, a permis de dégager trois sous-échelles correspondant selon Heppner et Petersen (1982) à trois construits psychologiques distincts mesurés par ce test, à savoir :

(a) le degré de confiance affiché par un sujet vis-à-vis divers aspects du processus de résolution de problèmes (11 items) ;

(b) le style confrontation/évitement ou la tendance générale qu'a un individu à accepter et à se confronter à des situations problématiques, ou au contraire à s'en détourner et à les éviter (16 items); enfin,

(c) le contrôle personnel qui réfère au degré auquel un individu croit être capable de contrôler ses conduites et/ou émotions dans un processus de résolution de problèmes (5 items).

Trois pseudo-items ont été introduits par les auteurs du test (items 9, 22, 29) et doivent donc être éliminés du calcul du score global. Ce dernier score est obtenu à partir de la somme des scores aux trois échelles. Les scores par échelle varient respectivement de 11 à 66 points pour l'échelle de confiance, de 16 à 96 points pour le style évitement/confrontation et enfin de 5 à 30 points pour l'échelle de contrôle. Le score global se situe quant à lui entre 32 et 192 points.

L'obtention d'un score faible à toutes les échelles et au total des scores du PSI indique que l'individu, fait une appréciation positive de ses capacités de résoudre des problèmes. Toutefois, le PSI étant un questionnaire d'auto-évaluation, il est important de souligner ici que les scores obtenus ici correspondent au mieux aux perceptions que les sujets ont de leurs capacités de résoudre des problèmes personnels et pas nécessairement à leurs capacités ou conduites réelles lorsqu'ils sont confrontés aux défis quotidiens.

Plusieurs recherches ont à ce jour été menées auprès de différents groupes de population aux Etats-Unis, au Canada (Heppner, 1988 ; Laporte et al., 1988) et plus récemment en Afrique du Sud (Pretorius, 1993) afin d'évaluer les qualités psychométriques du PSI. Les résultats de ces études démontrent qu'il s'agit bien, du moins pour les groupes de population considérés, d'un instrument fiable et valide, qui permet de mesurer avec une relative précision divers aspects métacognitifs ou croyances auto-évaluatives associées au processus de résolution de problèmes personnels.

La première version française du PSI a été produite au Québec par Laporte, et al. (1988) qui l'ont appliqué à plusieurs échantillons d'étudiants de niveau collégial et universitaire. Les résultats de leurs études démontrent que la version française du PSI possède elle aussi des qualités métrologiques acceptables, notamment au niveau de la consistance interne du test dont les coefficients se rapprochent sensiblement de ceux de Heppner et Petersen (1982), et au niveau de sa structure tridimensionnelle.

Toutefois, la version originale de cet inventaire ayant été développée pour des sujets de niveau collégial, universitaire et les adultes, la nécessité de son adaptation en vue de son application à des sujets plus jeunes, s'est faite sentir tant chez les auteurs eux-mêmes (Heppner, 1988) que chez beaucoup d'autres chercheurs qui ont utilisé ce test (Baker, et Dennis, 1989); cette lacune a d'ailleurs amené Heppner et ses collaborateurs à reformuler certains items du PSI et à proposer une forme B du test considérée comme plus adaptée pour des sujets adolescents (Heppner, 1988). Nous avons par conséquent utilisé cette seconde version du PSI dont les propriétés psychométriques ne devraient théoriquement pas selon son auteur¹, s'écarter très significativement des caractéristiques du test original (Heppner 1988).

La traduction en français de cette nouvelle version du PSI a été effectuée par un traducteur spécialisé, puis évaluée par deux chercheurs du département de psychologie² de l'université de Montréal.

¹ Une copie de cette version du PSI nous a été fournie par Dr. Heppner lui-même.

² nous tenons à remercier ici M. Stéphane Sabourin professeur et coauteur de la première traduction du PSI qui a vérifié la comparabilité de notre traduction avec la version originale.

La décision d'appliquer ce test à une population de culture différente de celle de sa population de référence a surtout été prise en raison du niveau de généralité des dimensions de conduites de résolution de problèmes envisagées (Bandura, 1986). En effet, si l'on considère que certaines croyances personnelles tels, le degré de confiance affiché dans ses capacités, le sentiment de contrôle, ou encore la tendance à la confrontation ou l'évitement de problèmes sont fortement influencées par la culture et les valeurs dominantes dans chaque milieu (Gecas, 1989), il est tout à fait raisonnable de penser que ces variables font néanmoins universellement partie intégrante du répertoire comportemental réel ou potentiel de chaque individu et peuvent ainsi faire l'objet de quelque évaluation de type psychométrique. Dans quelle mesure ces variables spécifiques sont-elles explicitement encouragées ou au contraire dévalorisées, voire dans certains cas totalement dénigrées dans un univers socioculturel donné ? Telle est la question fondamentale d'un autre débat dont nous avons à peine effleuré les composantes dans notre chapitre théorique.

3. Le test de pensée créative (TTCT) de Torrance (1976)

Faisant suite à la définition opératoire qu'ils donnent de la créativité dans le cadre de la résolution de problèmes, et dont nous avons fait écho dans notre chapitre théorique, Torrance et ses collaborateurs (Torrance, 1976) ont mis au point il y a plus d'un quart de siècle déjà, une batterie de tests destinée à mesurer certaines composantes cognitives de la pensée créative. Certes, ces tests n'avaient à l'origine et encore aujourd'hui pas la prétention de couvrir l'ensemble des aspects individuels de la créativité (Torrance, 1988).

Cette batterie de tests (TTCT) se compose dans son édition de recherche de 10 sous-tests dont sept épreuves verbales et trois épreuves non-verbales. Ces tests ont depuis été traduits en plusieurs langues dont le français, puis appliqués et validés dans de nombreux contextes culturels à travers le monde. Ils jouissent de ce fait d'une réputation internationale certaine (Torrance & Safter, 1989 ; Torrance, 1988).

Deux sous-tests verbaux de la batterie de Torrance ont été retenus ici, soit les sous-tests *Utilisations inhabituelles* et *Faire comme si...*. Ces sous-tests permettent de mesurer adéquatement les trois principales aptitudes cognitives associées à la pensée divergente que sont la fluidité, la flexibilité, et l'originalité. De plus, ces tests figurent parmi les tests moins contestés et les plus utilisés de la batterie de Torrance.

a) Le sous-test *Utilisations inhabituelles*

Il s'agit très probablement du sous-test le plus couramment utilisé dans les études sur la créativité et que l'on retrouve également avec quelques variantes dans la plupart des batteries existantes telles les épreuves de créativité chez les enfants de Wallach et Kogan (1965), ou les épreuves de mesure de la structure de l'intellect de Guilford (1971). Dans ce sous-test verbal présenté sous forme de jeu d'imagination, l'examineur demande au sujet d'énumérer autant d'utilisations qu'il est capable de produire concernant un objet courant (par exemple, boîte en carton ou en fer etc.). Pour les fins de la présente thèse, et en raison du contexte spécifique de l'étude, nous avons choisi d'utiliser comme stimulus, la boîte en carton; Il s'agit en effet ici d'un objet familier, utilisé de façon extensive en milieu urbain camerounais autant par les jeunes que par les adultes et ce, à des fins multiples et variées.

b) Le sous-test *Faire comme si...*

Selon Torrance (1976), ce sous-test permet de mesurer "un aspect plus fantaisiste de l'imagination" en donnant l'occasion aux individus de se soustraire du moins en esprit des contingences du présent et de se représenter l'inconnu. Ici, l'on demande au sujet d'imaginer toutes les conséquences possibles d'une situation ou événement invraisemblable. Dans les instructions du manuel, Torrance (1976) propose comme situation à imaginer « *des ficelles qui sont attachées au ciel et qui pendent jusqu'à terre* », et les sujets doivent penser à tout ce qui pourrait arriver ou se produire dans ce cas. Nous avons quant à nous et pour des motifs de familiarité déjà évoqués plus haut, remplacé les *ficelles* par les *lianes* qui sont un matériau local équivalent. Torrance & Safter (1989) ont récemment publié les résultats d'une vaste étude longitudinale qui confirment la validité prédictive à long terme de ce sous-test. Nous voulions à travers l'application de ce sous-test auprès des sujets de notre échantillon, examiner dans quelle mesure cette capacité de mettre temporairement entre parenthèses certaines réalités quotidiennes et donner libre cours à son imagination était adéquatement représentée chez le décrocheur scolaire du Cameroun.

Plusieurs recherches ont tenté depuis plus d'un quart de siècle d'évaluer la validité et la fidélité du TTCT en tant qu'instrument d'évaluation du potentiel créatif (Cooper, 1991 ; Davis, 1990 ; Torrance, 1988 ; 1976 ; Treffinger, 1987 ; Chase, 1985). Du point de vue de la fidélité de ce test, de nombreux travaux ont rapporté des coefficients de fidélité test-retest variant entre 0,50 et 0,90, et dont la plupart se situent au dessus de 0,60 (Cooper, 1991 ; Treffinger, 1987).

Les coefficients d'accord inter-juges sont quant à eux généralement élevés dans la plupart de recherches et varient entre 0,86 et 0,99 (Treffinger 1987 ; Chase, 1985).

En ce qui concerne la validité du TTCT, les résultats de plusieurs recherches démontrent que les scores obtenus aux différents sous-tests de la batterie de Torrance sont significativement et positivement reliés à certains critères externes, tels, par exemple l'implication dans des activités faisant explicitement appel à la pensée créative (Milgram, 1990), le style de vie des individus ainsi que leurs aspirations.

4. Le Test de Pensée Créative -Production Dessinée (TCT-DP) de Jellen et Urban (1986)

Mis au point récemment par Jellen et Urban (1986), ce test, à la différence de nombreux autres tests de créativité, s'appuie très explicitement sur une théorie importante de la créativité, en l'occurrence la théorie rogérianne présentée plus haut dans le chapitre 2.

En adoptant la définition que donne Rogers (1967) de l'acte créateur, c'est-à-dire en tant qu'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau p. 247 ", produit découlant tant de l'unicité propre de l'individu que des circonstances, événements ou expériences particulières de sa vie, Jellen et Urban (1986) ont tenté d'intégrer divers aspects de cette définition dans la construction de leur test. A l'instar de Rogers (1967), ces auteurs accordent une importance singulière à certaines conditions psychologiques favorables à l'expression et au développement de la créativité, à savoir, l'ouverture à l'expérience, l'évaluation subjective et la capacité de jouer ou de combiner divers éléments, idées ou concepts.

Leur définition opératoire de la créativité comporte donc, outre certaines variables traditionnellement associées à la pensée divergente (fluidité, flexibilité, originalité), plusieurs autres variables importantes et pertinentes dans l'évaluation du potentiel créatif dans le contexte de la vie de tous les jours. Ces variables sont de façon non exhaustive l'initiative personnelle, la recherche de la nouveauté, la cohérence et l'esprit de synthèse, l'humour, le comportement de prise de risques et la non-conventionnalité.

A partir de l'explicitation de ces conditions et variables spécifiques de la créativité formulées à diverses reprises par ces deux auteurs (Jellen et Urban. 1989) et qui corroborent dans une large mesure nos propres vues sur le sujet (cf. chapitre théorique), Jellen et Urban ont construit un test d'identification du potentiel créatif (le TCT-DP), qui se présente sous forme de fragments de figures à compléter librement par le sujet.

Le matériel de test se compose de six éléments figuraux incomplets, tracés irrégulièrement sur une feuille (8x11) (voir Appendice C). Ces éléments sont différents les uns des autres, tant dans leur conception, leur forme géométrique ou non, circulaire ou rectiligne, continue ou discontinue, que dans leur degré d'incomplétude ou leur irrégulière position dans l'espace. Toutes ces précautions ont été délibérément prises par les auteurs du TCT-DP afin d'assurer le maximum de flexibilité et d'originalité dans les productions des sujets. De plus, Jellen et Urban (1986) ont choisi des fragments suffisamment ambigus et vagues (ex. demi-cercle, point, ligne courbe etc.) afin de favoriser l'émergence d'un style de pensée conventionnel ou non et suffisamment "suggestibles" pour permettre la production de réponses familières, stéréotypées ou au contraire inhabituelles et originales.

En outre, afin d'opérationnaliser et d'évaluer le comportement de prise de risques indispensable à la créativité, cinq des six fragments à compléter (à l'exception du petit carré ouvert) sont représentés dans un grand cadre carré, définissant une sorte de barrière artificielle. Aucune instruction n'étant explicitement donnée aux sujets quant à la possibilité de s'en tenir ou non aux fragments situés uniquement à l'intérieur du cadre, toute production qui se prolonge au-delà du grand cadre ou qui se situe carrément en dehors de celui-ci, est considérée comme une "rupture de barrière", et traduit une certaine disposition à prendre des risques.

Jellen et Urban (1986) distingue à ce niveau deux types de "rupture de barrière: une forme de rupture qui serait encore "dépendante des fragments", c'est-à-dire que le sujet ne sort du cadre que pour utiliser le petit carré ouvert; et d'autre part, une rupture dite "indépendante des fragments" c'est-à-dire que la production du sujet déborde très explicitement et délibérément l'espace délimité par le grand cadre.

Les auteurs du TCT-DP ont en outre conceptualisé 14 critères et sous-critères d'évaluation du potentiel créatif à partir des productions dessinées. Le tableau présente la liste des critères et sous-critères du TCT-DP ainsi que le nombre de points qui leur sont accordés. Une description de chacun de ces critères se trouve dans le manuel qui accompagne le test.

Tableau 2

Description et grille de correction des 14 critères et sous-critères du TCT-DP

(Jellen & Urban, 1986).

Critères	Description	points
Continuations (<i>Cn</i>)	Toute continuation de chacun des 6 éléments figuraux de départ.	0 à 6
Ajouts (<i>Cm</i>)	Il y a ajouts quand les fragments continués comportent des points, marques, et/ou textures additionnels.	0 à 6
Nouveaux éléments (<i>New</i>)	Un point est accordé quand de nouveaux éléments ou dessins supplémentaires sont ajoutés aux fragments initiaux.	0 à 6
Connections avec lignes (<i>Cl</i>)	Toute connection lignée ou graphique entre les six éléments figuraux.	0 à 6
Connections en vue de produire un thème ou gestalt (<i>Cth</i>)	Il s'agit d'éléments figuraux ou dessins mis ensemble afin de créer un thème commun ou une gestalt.	0 à 6
Rupture dépendante de barrières (<i>Bfd</i>)	Concerne toute utilisation délibérée du petit carré situé à l'extérieur du grand cadre.	0 ou 6
Rupture indépendante de barrières (<i>Bfi</i>)	Réfère à toute production qui de façon évidente et délibérée déborde ou se situe à l'extérieur du grand cadre.	0 ou 6
Perspective (<i>Pe</i>)	Tout dessin qui rompt avec la bi-dimensionnalité ou qui présente une certaine profondeur de champ.	0 à 6
Humour (<i>Hu</i>)	Tout dessin qui suscite une certaine réaction humoristique de la part du correcteur.	0 à 6

Tableau 2 (suite et fin)

Description et grille de correction des 14 critères et sous-critères du TCT-DP
(Jellen & Urban, 1986) .

Inconventionalité (<i>Uc</i>)	Comporte quatre sous-critères:	0 à 12
Manipulation (<i>Uca</i>)	Tout changement de l'orientation verticale de la feuille de test.	0 ou 3
Abstraction (<i>Ucb</i>)	Réfère à tout élément abstrait, surréaliste ou comique présent dans le dessin.	0 ou 3
Combinaison (<i>Ucc</i>)	Combinaison de dessins avec des symboles, signes, mots ou chiffres.	0 ou 3
Stéréotype (<i>Ucd</i>)	Toute utilisation non stéréotypée de chacun des six éléments figuraux.	3 à 0
Vitesse (<i>Spd</i>)	Tout dessin réalisé en 12 minutes ou moins, obtient 1 point pour chaque deux minutes de moins (ex. 6min=4 points)	0 à 6
Score total (TCT-DP)		0 à 72

Afin de faciliter la notation des protocoles du TCT-DP, une grille des 14 critères et sous-critères est imprimée dans la partie inférieure du verso de la feuille de test; le correcteur a donc simplement à replier la feuille de test par sa partie inférieure pour corriger son protocole (voir appendice C). Le score total maximum accorder pour un protocole est de 72 points.

Plusieurs recherches ont à ce jour tenté d'établir la validité et la consistance du TCT-DP à l'échelon international (Jellen et Urban, 1989). Après avoir en effet appliqué ce test à de nombreux groupes de sujets d'âge et de niveaux de performance variés, Jellen et Urban

(1989) ont conclu que le TCT-DP peut s'appliquer aussi bien aux jeunes, moins jeunes qu'aux populations adultes de différents niveaux d'aptitudes et/ou de scolarité.

Afin d'établir la validité transculturelle du TCT-DP, ces auteurs ont en outre récemment entamé une vaste étude de terrain portant sur divers groupes de sujets dans une dizaine de pays à travers le monde dont le Cameroun (Jellen et Urban, 1989).

Nous ne pouvons évidemment pas rapporter ici l'ensemble des résultats de cette importante étude. Mais ses principales conclusions permettent de constater que le TCT-DP est un test relativement non prétentieux, passablement valide, et peu biaisé culturellement (au sens où il favoriserait certaines cultures au détriment d'autres cultures) bien que culturellement sensible (en ce sens qu'il permet l'expression de certaines particularités culturelles sans pour autant porter un sérieux préjudice à l'objectivité des procédures de notation). Ainsi, les auteurs ont pu constater des interprétations stéréotypées de certains fragments dans toutes les cultures (ex. Le fragment représentant un demi-cercle *devient* presque toujours une *lune* dans la plupart des cultures étudiées). Mais ils ont en même temps noté que ces interprétations varient systématiquement d'une culture à l'autre; la ligne courbe par exemple "devenant" deux fois plus fréquemment un "serpent" dans un pays comme le Cameroun où ce reptile fait partie de l'environnement quotidien des gens que dans d'autres milieux culturels où le serpent est plus rare.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche ont révélé d'importantes différences entre les notes globales au TCT-DP des échantillons de différents pays. L'on ne peut cependant conclure, qu'il y a d'un côté des peuples ou cultures de créateurs et de l'autre des peuples qui ne le sont pas du tout. En effet, la créativité nous semble mieux représentée sous la

forme d'un continuum, que l'on ne peut interpréter en faisant abstraction des normes et valeurs propres de chaque groupe (Dacey, 1989).

Ainsi par exemple, lorsque au terme de leur étude Jellen et Urban (1989) affirment n'avoir découvert aucun "humour" dans les productions des jeunes du Cameroun, il se pourrait fort bien que ce soit un "humour allemand ou anglais" qu'ils y cherchaient ! Pas étonnant donc qu'ils n'aient rien trouvé ! L'interprétation des données du TCT-DP dans une perspective inter-culturelle devrait par conséquent être faite avec précaution et surtout en tenant compte des spécificités culturelles de chaque milieu; au mieux, il convient d'utiliser et d'interpréter les données du TCT-DP d'abord à l'intérieur de chaque univers culturel avant de postuler sa comparabilité inter-culturelle. C'est du reste dans cette perspective que nous l'avons utilisé ici. Ces réserves n'enlèvent toutefois rien à la validité du TCT-DP qui possède en outre de nombreux avantages pratiques (Jellen et Urban 1986).

Les résultats des analyses psychométriques du TCT-DP menées sur l'échantillon de la présente étude seront rapportés au prochain chapitre. Pour le moment, il convient simplement de signaler certaines modifications mineures que nous avons apportées au test, tant au niveau de sa présentation que de la correction. En effet, ce test n'étant pas disponible sous une forme commercialisée au moment où nous l'avons utilisé, nous sommes essentiellement inspirés de la littérature existante sur le test (Jellen et Urban, 1986, 1989), ainsi que des multiples contacts téléphoniques et écrits avec l'un des deux

auteurs du test¹ pour construire notre feuille de test et rédiger les instructions d'administration non disponibles au moment de notre recherche sur le terrain.

Néanmoins, une comparaison de la feuille de test original reçue plus tard du professeur Jellen et celle que nous avons utilisée sur le terrain n'a révélé que des différences négligeables. Nous n'avions ainsi, par exemple, pas prévu d'espaces sur la feuille de test pour compléter les renseignements personnels. De plus, les dimensions du grand cadre carré et des six fragments s'avèrent relativement plus petites dans notre cas que sur la feuille de test original. Notre construction des fragments a toutefois respecté l'ensemble des exigences énoncées par Jellen et Urban (1986).

En outre, compte tenu de notre conceptualisation théorique de la créativité, des objectifs spécifiques poursuivis dans notre étude nous n'avons pas noté le facteur *Vitesse*. Il faut mentionner que les jeunes qui ont participé à cette étude n'avaient aucune expérience préalable de tests psychologiques, et ont de ce fait pour la plupart marqué un certain temps d'hésitation voire de confusion avant de se mettre au travail. Aucun d'entre eux n'a pour ainsi dire pas pu remettre sa feuille de test avant les douze minutes requises selon le manuel du TCT-DP pour l'obtention du bonus de points pour la variable *vitesse* (Jellen et Urban, 1986).

Par ailleurs, et sans prétendre nier ici l'importance de la variable *humour* dans l'expression et le développement de la créativité, son évaluation dans le cadre du TCT-DP nous a paru fort discutable et nous avons préféré l'éliminer dans le calcul du score total. En effet, comment pourrait-on saisir uniquement *à l'œil* la valeur humoristique d'un dessin

¹ Nous tenons à rendre un vibrant hommage au professeur Jellen avec qui nous avons entretenu une correspondance instructive au sujet du développement du TCT-DP mais que la mort a

et surtout discriminer les productions qui dégagent beaucoup d'humour de celles qui en ont moins sans introduire ici un biais subjectif important? En quoi et jusqu'à quel point un dessin peut-il être considéré comme dégageant beaucoup, peu ou pas du tout d'humour?

Avec ces deux critères éliminés, nous n'avons par conséquent retenu dans le calcul du score total au TCT-DP que 12 des 14 critères et sous-critères du TCT-DP original. Le score total maximum à ce test est donc théoriquement de 60 points au lieu de 72 comme dans le manuel.

C. Déroulement de l'expérimentation

Contactés par courrier au cours de l'hiver 1990, les responsables du centre de Jeunesse et d'Animation de Madagascar (Yaoundé) ont très favorablement accueilli notre projet de mener une étude sur la clientèle fréquentant le centre. Ces responsables nous ont par ailleurs accordé un intérêt et un appui constant tout au long des différentes phases de la réalisation de notre recherche sur le terrain.

La cueillette de données s'est déroulée en trois principales phases, soit une phase de recrutement et de préparation des examinateurs, une phase d'administration des différents tests et questionnaires aux sujets dans les ateliers, et enfin une dernière étape au cours de laquelle nous avons eu divers entretiens à caractère plutôt informel avec les jeunes, leurs encadreurs ainsi que les principaux responsables de l'établissement.

Recrutement et préparation des examinateurs

Quatre étudiants en psychologie de l'université de Yaoundé dont trois titulaires d'une maîtrise et un licencié ont été recrutés et entraînés, en vue d'aider le chercheur principal dans l'administration des divers questionnaires et des tests. Au cours de leur formation qui a duré trois jours, les examinateurs ont ainsi été sensibilisés aux conditions générales de passation des différents tests telles, l'atmosphère générale pendant la passation des tests, le respect scrupuleux des consignes d'administration de chaque test ainsi que l'ordre de passation des tests dans les classes.

Cette phase de préparation des examinateurs a été d'autant plus aisée que presque tous avaient déjà une certaine expérience de recherche sur le terrain, et surtout avaient spontanément manifesté un vif désir de collaborer dans la présente recherche.

En raison de nombreux impératifs et autres contraintes de programme en cette période de rentrée académique de 1990, les tests ont été administrés collectivement dans les classes ou ateliers en raison de deux examinateurs par classe. Quatre classes ou ateliers de formation ont été impliqués dans la passation des différents tests. La participation volontaire et active de chaque jeune avait déjà été sollicitée lors d'une première visite que nous avons effectuée dans les ateliers en compagnie du directeur du centre. Informés sur les objectifs que nous poursuivions dans notre étude, et surtout rassurés sur la nature confidentielle des informations fournies, les jeunes ont manifesté beaucoup d'enthousiasme à participer. Les jeunes de l'atelier de réparation automobile n'ont pas pu participer à la recherche car la majeure partie de leur formation se déroulait plutôt à l'extérieur du centre de jeunesse. Afin de contrôler ou du moins minimiser l'influence des

variables reliées au contexte de formation, nous avons limité notre étude aux seuls décrocheurs nouvellement inscrits au centre soit, les jeunes de première année.

La passation proprement dite des différents tests s'est déroulée suivant les tranches horaires qui nous ont été accordées, en deux matinées consécutives en raison d'une séance de une heure et demie environ par jour.

D. Traitement et analyse statistique des données

Les données recueillies sur le terrain ont été traitées sur les ordinateurs du Centre de calcul de l'université de Montréal et analysées à l'aide du progiciel d'analyse statistique SPSS installé dans l'environnement Unix.

En raison des objectifs poursuivis dans cette recherche à savoir examiner et décrire la nature des relations qui s'établissent entre le degré de confiance qu'affichent les sujets décrocheurs vis à vis leurs capacités de faire face aux problèmes et leur potentiel créatif, les analyses retenues aux fins de vérification de nos hypothèses sont essentiellement corrélationnelles (corrélations bivariées et techniques d'analyses de régression multiple). Nous avons utilisé diverses statistiques descriptives simples (moyennes, écarts-types, pourcentage) pour décrire les caractéristiques sociodémographiques des sujets de notre échantillon, de même que les principales variables psychologiques étudiées. L'examen des différences entre les scores moyens obtenus aux différentes épreuves de créativité et au PSI selon le genre (garçons vs filles) s'est effectué grâce au calcul des test T (Student) sur chaque variable. Le seuil de signification retenu pour ce test comme du reste pour l'ensemble des autres tests que nous avons employés est de 0,05 et correspond au seuil généralement admis dans les sciences sociales.

Pour la validation des résultats obtenus avec les principaux instruments utilisés (tests de créativité et inventaire de résolution de problème (PSI)), nous avons eu recours aux procédures et techniques généralement utilisées à cette fin ; à savoir, dans le cas de l'examen de la fidélité des instruments, du calcul de divers indices de consistance interne (coefficients de Cronbach), et, selon le cas des mesures du degré d'accord inter-juge. Pour ce qui est de la validité et de l'identification de la structure factorielle du construit mesuré par chacun de nos instruments, nous avons eu recours aux procédures d'analyse factorielle exploratoire. Les détails de chacune des procédures ou techniques statistiques spécifiques utilisées autant dans la vérification de postulats que dans les analyses elles mêmes seront explicités dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre porte sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche. Il se subdivise en trois parties. Dans la première partie, nous présentons les principales caractéristiques socio-démographiques de notre échantillon, ainsi que les résultats d'analyses de validation des instruments utilisés. La seconde partie porte sur la vérification des principales hypothèses que nous avons formulées au chapitre précédent. Dans la troisième partie enfin, nous présentons une discussion de l'ensemble des résultats obtenus.

A. Présentation des résultats

1. Description des caractéristiques socio-démographiques des sujets

Le tableau 3 présente la répartition des sujets selon le sexe et l'atelier de formation fréquenté. Deux ateliers sont ainsi essentiellement constitués de jeunes filles (section Arts ménagers, couture et section Secrétariat) tandis que les deux autres sont constitués uniquement de jeunes garçons. Cette répartition correspond à tout point à la division sexuelle des différents rôles sociaux assumés ou à assumer par les individus, et illustrent surtout la discrimination qui, ici, confine les jeunes filles à des tâches domestiques ou de subordination dans lesquelles elles ne peuvent pleinement se réaliser.

Tableau 3
Répartition des sujets en selon le sexe et de l'atelier de formation fréquenté

	Atelier de formation fréquenté					Total
	Arts ménagers.	Electricité	menuiserie	maçonnerie	Secrétariat	
Garçons	0	44	23	21	1	88
Filles	53	0	0	0	29	83
Total	53	44	23	21	30	171

A partir des réponses fournies par les sujets aux différents items du questionnaire de renseignements socio-démographiques, nous avons recueilli des données portant sur divers aspects de l'expérience personnelle, familiale et scolaire des jeunes décrocheurs. Nous présenterons de façon détaillée chacune de ces variables dans les paragraphes suivants. Afin de ne pas encombrer le texte de tableaux purement descriptifs, nous avons regroupé toutes les variables socio-démographiques dans un seul tableau récapitulatif (voir tableau 4).

Une remarque d'ordre générale mérite d'être soulignée à propos de ce tableau. En effet, à l'exception des informations relatives au sexe des sujets, toutes les autres variables socio-démographiques comportent plusieurs données manquantes; c'est ce qui explique le nombre variable de sujets à chacune des questions du questionnaire. Il nous a été difficile de déterminer la cause principale de ces données manquantes.

Bien que les sujets aient été amplement informés de la nature, des objectifs de l'étude et du traitement confidentiel qui allait être fait de leurs réponses aux différents questionnaires et tests, il semble que le doute ait persisté dans l'esprit de plusieurs de ces jeunes qui ont préféré fournir le moins de renseignements possibles sur eux ou sur leur famille. Dans un environnement socioculturel marqué par l'insécurité et la propagation de rumeurs de toutes sortes, il était d'ailleurs tout à fait prévisible que nous rencontrions ce genre de difficultés. Le tableau 4 présente donc la distribution de réponses à chacune des 14 questions.

Tableau 4

Statistiques descriptives (moyennes, écart-types) et distribution de fréquences des variables socio-démographiques de l'échantillon.

Variable	Description/catégories	moy	e.t	fréq.	%
Age	Âge (en années)	16,20	1,90		
	12-16 ans			107	63,7
	17-22 ans			61	36,3
Sexe	1. Garçon			88	51,5
	2. Fille			83	48,5
Fratrie	Nombre de frères et sœurs	7,35	2,6		
Rang de naissance.	1. Aîné (e)			73	47,5
	2. Intermédiaire			55	35,7
	3. Dernier (ère)			26	16,9
Parenté de résidence.	1. Vit avec les deux parents			59	38,3
	2. Vit avec père ou mère			45	29,2
	3. Vit avec un seul parent			50	32,5
Existence des parents	1. Deux parents en vie			110	71,4
	2. Père ou mère en vie			42	27,3
	3. Deux parents décédés			2	1,3
Scolarité du père	1. N'a jamais été à l'école			18	12,6
	2. Niveau primaire			36	25,2
	3. Secondaire incomplet			55	38,5
	4. Secondaire complet			27	18,9
	5. Université			7	4,9
Scolarité de la mère	1. N'a jamais été à l'école			34	22,1
	2. Niveau primaire			51	33,1
	3. Secondaire incomplet			56	36,4
	4. Secondaire complet			10	6,5
	5. Université			3	1,9

Tableau 4 (suite et fin)
 Statistiques descriptives (moyennes, écart-types) et distribution de fréquences des
 variables socio-démographiques de l'échantillon.

Variable	Description/catégories	Moy.	E.T.	Fréq.	%
Année d'abandon	1. 1990 (moins d'un an)			55	45,8
	2. 1989 (un an)			28	23,3
	3. 1988 ou avant (deux ans et plus)			37	30,8
niveau d'abandon	1. Fin du primaire ou avant			73	53,7
	2. 1 ^e ou 2 ^e année du secondaire			55	40,4
	3. 3 ^e année secondaire et plus.			8	5,9
Diplôme obtenu	1. Aucun diplôme			89	58,9
	2. CEPE			62	41,1

Moy. : moyenne; E.T. : écart-type; Fréq. : Fréquence; % : pourcentage.

Le sexe

L'échantillon total des sujets ayant participé à la présente étude est constitué de 88 garçons (51,5 %) et 83 filles (48,5 %). Cette répartition équitable des sujets selon le sexe ne reflète évidemment pas la réalité des statistiques nationales qui démontrent que les filles sont majoritairement plus défavorisées sur le plan de la fréquentation scolaire que les garçons (Cammish, & Brock, 1994).

L'âge

L'âge des sujets varie entre 12 et 22 ans. L'âge moyen est de 16,20 et l'écart-type de 1,90. L'on peut à partir de cette donnée constater la précocité avec laquelle le jeune abandonne ou est contraint d'abandonner ses études.

D'ailleurs, à cause des fortes déperditions que l'on relève dès le cycle primaire au Cameroun, l'on ne peut considérer que douze ans soit ici l'âge minimum pour décrocher. L'on remarque également, une différence d'âge considérable entre les sujets. L'on retrouve ainsi inscrits dans un même programme de réinsertion et souvent regroupés au sein d'une même classe, des adolescents et des jeunes adultes dont les différents profils psychosociologiques et les motivations sont parfois fort différents. Afin de mieux cerner l'impact possible de cet écart d'âge considérables sur les principales variables étudiées, nous avons regroupé les sujets en deux catégories d'âge, soit le groupe des 12-16 ans et celui de 17 à 22 ans. Nous avons choisi le seuil de 16 ans car il correspond à l'âge auquel un jeune qui a poursuivi une scolarité normale (sans retard) devrait avoir obtenu son premier diplôme du secondaire, c'est-à-dire le brevet d'études du premier cycle. Il ressort du tableau ci-dessus que plus de la moitié des jeunes interrogés (63,7) appartiennent au premier groupe. Mais comme nous allons le voir plus loin, les informations relatives au niveau scolaire atteint et au dernier diplôme obtenu permettent de constater que tous ces jeunes ont abandonné avant d'avoir obtenu le premier diplôme du secondaire. Les résultats d'analyses statistiques (test T) portant sur ces deux groupes d'âge ne démontrent toutefois aucune différence significative sur l'ensemble des variables étudiées (voir tableau 18 de l'appendice B).

La fratrie

La fratrie se définit ici par le nombre de frères et de sœurs qu'a chaque individu. Les réponses à cette question révèlent que tous les jeunes interrogés ont au moins un frère ou une sœur (absence d'enfants uniques) et que ce nombre peut varier jusqu'à 14. Le nombre moyen de frères et de sœurs est de 7,35.

Ce nombre est nettement supérieur au nombre moyen d'enfants vivants par ménage tant au plan national (6,2) qu'à Yaoundé (5,6) (Bella, 1995). Ceci démontre une fois de plus l'importance que revêt en Afrique noire, non seulement le désir de procréer, mais surtout celui de fonder une famille nombreuse.

Parenté de résidence.

A la question "chez qui résidez-vous actuellement?" une majorité de sujets (67,8 %) ont répondu qu'ils vivaient avec au moins un de leurs parents biologiques dont près de la moitié avec leurs deux parents (38,3 %), et 29,2 % avec soit le père soit la mère. Près de 30 % de jeunes vivent avec une parenté et seule une minorité vit seule ou avec un ami. Ce résultat corrobore ainsi les thèses développées sur la stabilité de l'institution familiale en Afrique. En effet, même en cas de rupture temporaire ou définitive de la structure familiale (divorce ou décès d'un des conjoints), l'équilibre familial est vite rétabli par la présence de nombreux substituts parentaux fournis par la famille élargie. C'est surtout en milieu urbain que ce devoir de solidarité familiale est plus manifeste (de nombreux tuteurs sont sollicités pour loger et pourvoir aux besoins éducatifs des enfants qui leur sont envoyés). Bref, l'abandon scolaire de ces jeunes constitue souvent pour ces tuteurs déjà submergés par leurs propres charges familiales, une source d'ennuis et de conflits familiaux supplémentaires.

L'existence des parents.

Cette variable est plus ou moins directement reliée à la variable précédente soit le lieu de résidence du jeune. En effet, de l'existence ou non de l'un ou l'autre des parents, dépendent souvent ici, les conditions de vie et les modalités de scolarisation de l'enfant.

Dans un grand nombre de cas, le décès du parent constituera un événement critique qui amènera le jeune garçon ou la jeune fille à décrocher, soit par manque de soutien financier adéquat soit à cause des nouvelles responsabilités que la disparition du père ou de la mère lui impose désormais (garde des enfants en bas âge, succession, poursuite des activités professionnelles, commerciales et autres du défunt etc.).

Cette réalité spécifique semble cependant moins présente chez les jeunes décrocheurs que nous avons interrogés car à peine 2 % d'entre eux sont orphelins des deux parents, 27,3 % orphelins de père ou de mère, tandis que plus de 70 % ont leurs deux parents en vie.

Niveau de scolarité des parents.

Le niveau de scolarité des parents est plus ou moins directement relié au rendement scolaire des jeunes et dans une certaine mesure à la propension qu'a le jeune d'abandonner. Les données du tableau 4 permettent de constater que la majorité des parents des jeunes décrocheurs n'ont soit jamais été à l'école (34,7 %), soit ils l'ont abandonnée avant d'avoir terminé leurs études secondaires (64,9 %). Un grand nombre de parents de décrocheurs scolaires seraient donc eux-mêmes d'anciens décrocheurs. Leur expérience de scolarisation non réussie pourrait donc jouer un rôle explicatif déterminant dans les attitudes que certains affichent à l'égard de la scolarité. Ces statistiques confortent également les hypothèses de la reproduction sociale de l'abandon d'études dont certains éléments ont été abordés dans la thèse de Tsafack (1982).

La profession des parents.

Cette variable regroupe les informations concernant le type d'activité ou profession exercé par chacun des deux parents ou le cas échéant par au moins un des deux. Toutefois, l'apparition d'un taux anormalement élevé de données manquantes sur cette variable a rendu son utilisation dans cette étude impossible.

Degré d'aisance financière de la famille.

Les jeunes ont indiqué dans une large majorité qu'ils proviennent de familles pauvres (89%). A peine 10 % seulement déclarent être de famille financièrement aisée. Cette distribution nettement asymétrique des opinions des jeunes quant à la situation financière de leurs parents semble en apparence contredire les données de la variable précédente à savoir la profession des parents. En effet, l'on aurait pu s'attendre à ce que ces évaluations subjectives reflètent les différences de catégories de professions de parents exprimées par les jeunes. La disparité constatée ici s'explique, du moins en partie par la récente détérioration de la situation du marché de l'emploi au Cameroun en général et à Yaoundé en particulier (Roubaud, 1994); ce qui fait que même les personnes exerçant jadis des professions associées à un haut niveau de prestige et bien rémunérées se retrouvent actuellement surreprésentées dans la catégorie des pauvres, en raison des nombreuses charges familiales qui pèsent désormais sur leurs modiques revenus.

Expérience d'abandon

Les principales variables examinées à ce niveau sont : l'année d'abandon, le niveau scolaire atteint au moment de l'abandon, et enfin le dernier diplôme obtenu.

Année d'abandon d'études

Les sujets devaient indiquer ici à quel moment ils avaient quitté le système scolaire régulier¹. La distribution des réponses à cette question fait ressortir qu'au moment où ils étaient interrogés, près de 70 % de jeunes avaient abandonné leurs études depuis un an ou moins, dont près de la moitié (45,8 %) avant la fin de l'année académique en cours. La faible représentativité des décrocheurs de plus de deux ans (18,3 %) dans cet échantillon particulier pourrait s'expliquer d'une part, soit par la rigidité des conditions d'admission au centre où a été menée cette étude (conditions d'âge, dossier académique antérieur, etc..) ou bien à cause du sentiment de découragement et/ou de désillusion qu'affichent souvent les décrocheurs plus âgés. Cette distribution ne reflète surtout pas une quelconque efficacité des nombreux programmes d'insertion mis en place et dont nous avons indiqué les principales déficiences au premier chapitre.

Le niveau d'abandon

Les données recueillies concernant le niveau d'études atteint par le jeune au moment de son abandon révèlent que la quasi-totalité des jeunes interrogés (93,4 %) ont abandonné leurs études soit à la fin du cycle primaire (54 %), ou au cours des deux premières années du secondaires (39,4). A peine 6 % ont ainsi traversé le cap de la troisième année du secondaire. Ces données illustrent bien la précocité avec laquelle le système scolaire camerounais est prompt à éjecter hors de ses rangs des jeunes défavorisés scolaires, ce par divers mécanismes de tri, de sélection implicite ou explicite.

¹ Il faut mentionner ici que l'expression "système régulier" elle-même manque de clarté dans la mesure où beaucoup de jeunes qui fréquentent le centre de jeunesse et d'animation, se considèrent comme étant encore aux études même si la formation qu'ils reçoivent ne débouche sur aucun diplôme ni attestation ayant une équivalence avec ceux délivrés par le ministère de l'éducation nationale.

Au Cameroun, la fin du primaire constitue souvent un véritable "goulot d'étranglement" pour des milliers de jeunes qui, pour diverses raisons voient leur espoir de poursuivre une scolarité normale s'effondrer.

Le diplôme obtenu

Près de 60 % de jeunes ont indiqué qu'ils ne détenaient pas le diplôme de fin d'études primaires (CEPE) contre 40 % seulement qui déclarent en avoir un. Aucun sujet ne détient un diplôme autre que le certificat d'études primaires. Il s'agit évidemment là d'une bien mince qualification qui ne peut garantir au mieux que des opportunités marginales d'intégration sur le marché du travail et au pire installer le jeune dans des conditions d'oisiveté ou de sous-emploi.

2. Validation des résultats obtenus aux différents tests

Nous avons déjà au chapitre précédent mentionné les difficultés relatives à la collecte des données de cette étude et qui nous ont contraint à ne pas procéder à une pré-expérimentation des différents instruments de mesure utilisés. Néanmoins, pour chacun de ces instruments, nous disposons de quelques résultats d'analyses psychométriques portant sur des populations culturellement proches (Pretorius, 1993; Jellen & Urban, 1989; Akinboye, 1982). Nous présentons donc ci-dessous à titre complémentaire et de façon détaillée, les résultats d'analyses psychométriques effectuées a posteriori sur les données de notre échantillon.

Évaluation des propriétés psychométriques de l'Inventaire de Résolution de Problèmes (PSI) de Heppner et Petersen (1982)

Afin de vérifier la fidélité et la validité de la version traduite et adaptée en français du PSI, une première série d'analyses statistiques portant sur les résultats obtenus à l'échelle globale et à chacune des sous-échelles de ce questionnaire (degré de confiance dans les capacités,

approche versus évitement, contrôle personnel) a été effectuée sur l'ensemble des données de notre échantillon (N=170).

Avant de procéder à ces analyses, tous les items formulés négativement ont été recodés de sorte que l'obtention d'un score élevé à l'échelle globale ainsi qu'à chacune des sous-échelles de l'inventaire reflète une évaluation plutôt négative du sujet vis-à-vis de ses capacités d'affronter des situations problématiques. Le calcul de ces différents scores s'est effectué à l'aide de la clé originale de correction élaborée par Heppner et Petersen (1982) (voir appendice B).

Le tableau 5 présente les moyennes, écart-types et coefficients alpha de Cronbach obtenus à chacune des sous-échelles et à l'échelle globale du P.S.I original. Comme le montre ce tableau, les scores moyens obtenus par les décrocheurs s'avèrent en général plus élevés que ceux rapportés par Heppner dans son manuel (Heppner, 1988). Si l'on compare à titre d'exemple, le score moyen total (PSI global) obtenu par nos sujets aux scores moyens de divers groupes de sujets américains auprès de qui Heppner et ses collaborateurs ont administré leur questionnaire, (voir manuel du PSI, p.5), l'on remarque que ce score est beaucoup plus élevé (moyenne=100,34; écart-type=11,84) et se rapproche davantage des scores obtenus par des échantillons cliniques (clients de centre de counselling, populations d'alcooliques etc..). L'examen plus détaillé des différents écart-types révèle en outre une plus faible variabilité des réponses de nos sujets aux différents items composant chacune des sous-échelles du PSI.

Tableau 5

Moyennes, écart-types et consistance interne (alpha de Cronbach) de la version initiale du PSI.

Echelle	Sous-échelle	Groupe		
		Garçons	Filles	Total
CONFIANCE	moyenne	31,13	31,01	31,07
	écart-type	7,43	8,27	7,82
	alpha			0,57
STYLE	moyenne	51,98	50,55	51,29
	écart-type	7,31	7,04	7,19
	alpha			0,16
CONTRÔLE	moyenne	18,86	17,01	17,97
	écart-type	4,96	5,15	5,13
	alpha			0,51
PSI global	moyenne	101,98	98,57	100,34
	écart-type	10,26	13,16	11,84
	alpha			0,35

Mais c'est surtout au niveau de sa consistance interne, que l'inventaire de résolution de problèmes de Heppner et Peterson (1982), tel que traduit et administré à nos sujets a posé le plus de difficultés. En effet, les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour chacune des sous-échelles et à l'échelle globale, (cf. tableau 5) se sont avérés particulièrement faibles et s'établissent respectivement à 0,57 pour l'échelle "Confiance", 0,16 pour le "*style approche/évitement*", 0,51 pour l'échelle "*contrôle*", et seulement 0,35 pour l'échelle globale.

L'examen des matrices de corrélation inter-items et item-total a, par ailleurs, révélé des coefficients de corrélation faibles dans l'ensemble ($r < 0,20$); ce qui démontre une faible homogénéité des items composant chacune des échelles initiales du PSI.

Ces faibles qualités psychométriques du PSI auprès des sujets de notre échantillon pourraient en effet s'expliquer soit par des différences d'ordre culturel, soit surtout à cause de certaines caractéristiques personnelles particulières des sujets. En effet, contrairement à ce qui pourrait se passer en Occident, nous nous situons ici dans un univers socio-culturel où l'auto-évaluation subjective et surtout verbalisée n'est pas toujours valorisée et peut même dans certains cas être considérée comme étant synonyme d'orgueil, de vanité (du type "Que veut-il encore nous montrer celui-là?"). Dans un contexte, où le *socius* s'impose souvent comme seul pourvoyeur de rôles et de statuts et unique législateur des aptitudes individuelles, affirmer qu'on est capable de ou se comporter comme tel peut paraître non seulement prétentieux mais doit être parfois farouchement réprimandé. Ainsi, une personne jeune ou adulte, qui aurait tendance à s'auto-évaluer ou à verbaliser ses capacités et/ou talents personnels pourrait être considérée par les autres membres de sa communauté comme étant un vaniteux manquant de modestie et/ou de savoir-vivre à l'égard de son groupe de référence ou de ses aînés; le souci de chaque individu étant ici avant tout de connecter son expérience individuelle sur les exigences et autres prescriptions normatives de son milieu au lieu de spéculer sur ses propres représentations de lui-même.

Bref, à bien y regarder, les difficultés rencontrées ici avec cet instrument en contexte camerounais rendent apparentes non seulement certaines limitations culturelles de ce test, mais également les limitations des conceptions de soi sous-jacentes. Ces difficultés rendent surtout compte de la nécessité de réviser dans le cadre des recherches inter-culturelles futures, la plupart des théories concernant le concept de soi, l'autonomie ou le sentiment de compétence comme seuls indicateurs de la maturité individuelle.

Par ailleurs, le faible niveau de scolarité de nos sujets a pu constituer une autre source de difficulté majeure.

En dépit des modifications apportées dans la formulation de certains items ainsi que des précautions prises lors de l'administration du PSI en classe, à savoir par exemple que l'examineur devait lire à haute voix chaque item du test et s'assurer que tous les sujets ont compris cet item avant de leur demander d'indiquer leurs réponses, certains énoncés du PSI sont restés complexes pour la plupart de nos sujets. Il en est ainsi par exemple de l'item 8, *"lorsque je suis confronté à un problème, je prête beaucoup attention à ce que je ressens afin de découvrir ce qui se passe quand on a un tel problème"*. Pour d'autres sujets, c'est le format même de réponses proposé qui aurait selon toute vraisemblance posé problème, surtout lorsqu'il s'agissait par exemple de répondre par l'affirmative à un item formulé négativement (ex. item 1).

Enfin, le niveau de développement cognitif et de maturité intellectuelle des sujets que nous n'avons malheureusement pas systématiquement contrôlé dans le cadre strict de cette recherche, a pu constituer une autre source d'ennuis sérieux. En effet, l'auto-évaluation des capacités apparaît, selon plusieurs auteurs (Bandura, 1986; Luria, 1976), comme une sorte de "méta-aptitude" qui exige de la part du sujet une bonne capacité représentationnelle, capacité qui semble souvent faire défaut chez des sujets très jeunes, ou faiblement scolarisés; ceux-ci ne pouvant la plupart du temps fonctionner ni réfléchir adéquatement sans un support matériel tangible ou en dehors d'une situation concrète et spécifiquement définie.

Révision du PSI

En raison de toutes ces difficultés rencontrées avec l'inventaire de résolution de problèmes original, notamment la faiblesse de ses coefficients de fidélité ($\alpha < 0,70$) ainsi que les données inconsistantes des matrices de corrélation de ses échelles initiales, l'utilisation telle quelle des données de ce test dans l'analyse ultérieure des résultats ne nous a pas semblé justifiée.

Toutefois, compte tenu de l'importance que revêtait pour notre recherche l'examen des variables associées au regard introspectif que porte le jeune décrocheur sur ses capacités à affronter des situations problématiques, nous avons procédé à une révision du test initial afin d'identifier au moins un regroupement d'items qui serait statistiquement valide et interprétable pour la suite de nos analyses. Nous avons ainsi effectué à titre exploratoire¹, une série d'analyses en composantes principales afin d'identifier un ou des facteurs dont les items respectifs présenteraient un degré de saturation factorielle et d'homogénéité acceptables pour les fins de notre recherche.

Ces analyses ont porté sur les données des sujets ayant répondu à l'ensemble des 32 items du PSI (N=170). Bien que la taille de notre échantillon soit relativement réduite en regard des exigences habituellement requises pour ce type d'analyse (Tabachnick & Fidell, 1989), il est de plus en plus établi dans la littérature scientifique que le nombre de sujets ne constitue pas en soi un critère absolu pour mener une analyse factorielle (Tinsley, et Tinsley, 1987; Comrey, 1988). En outre la taille de notre échantillon répond adéquatement à l'exigence du ratio minimum de cinq sujets par variable considérée dans la matrice de corrélations (Comrey, 1988).

Deux autres tests préalables ont permis d'examiner dans quelle mesure l'analyse factorielle était appropriée dans le cas présent. Il s'agit du test de sphéricité de Bartlett qui est utilisé pour vérifier l'hypothèse que la matrice de corrélation est une matrice d'identité. Ce test s'est avéré ici significatif (Bartlett test=954,19; $p < 0,001$). Le second test, le Kaiser-Oblim-Mayer (KMO) est une mesure du degré d'adéquation de l'échantillon; il indique si les données recueillies sont appropriées pour autoriser une analyse en composantes principales. L'index KMO pour notre échantillon s'établit à 0,72 et est acceptable selon les critères de Kaiser (1974).

¹ Cette procédure contraste avec l'analyse factorielle confirmative (AFC), qui est plus appropriée dans les situations où le chercheur utilise un instrument dont les qualités psychométriques et la structure factorielle initiale ont auparavant été éprouvées dans l'univers socio-culturel de référence.

L'analyse factorielle proprement dite a ainsi d'abord extrait 11 facteurs ayant une valeur propre ou racine latente (eigenvalue) supérieure à 1,0 et qui expliquent ensemble 60,2 % de la variance totale. Le premier facteur possède une racine propre de 5,28 et explique à lui seul 16,5 % de la variance totale; ce qui permet déjà de soupçonner l'existence d'un premier facteur relativement stable et important, et auquel s'ajouteraient des facteurs de moindre importance ou simplement des pseudofacteurs.

A l'aide du "scree test" de Cattell (1966), des solutions à deux et à trois facteurs ont pu être explorées. Les tableaux 19 et 20 de l'appendice B présentent les matrices de saturation des items du PSI pour les solutions à deux et à trois facteurs respectivement. Il ressort de l'examen de ces tableaux que seul le premier facteur paraît stable. Tous les autres facteurs présentent des pourcentages de variance totale faibles et sont dans l'ensemble constitués d'items plus ou moins hétérogènes, (comme en témoigne la présence de plusieurs saturations fortement négatives et positives dans un même facteur).

En considérant uniquement les items dont les coefficients de saturation sont au-dessus de 0,30, il appert que 12 items du PSI participent au premier facteur. Les indices de communalité¹ des items constituant ce facteur varient entre 0,21 et 0,40. L'item 23 (*"Avec le temps et les efforts nécessaires, je crois que je suis capable de résoudre la plupart des problèmes auxquels je suis confronté(e)"*) possède l'indice de saturation le plus élevé (0,40), et l'item 12 l'indice le plus faible (0,21). Du point de vue de leur contenu, huit des 12 items de ce premier facteur font avantageusement partie de l'échelle originale de confiance (clé de correction de Heppner); tandis que les quatre autres items réfèrent davantage au style de résolution de problèmes.

¹l'indice de communalité (h^2) représente le degré de la variance partagée par un item avec le facteur correspondant.

Nous pouvons par conséquent conclure que le construit mesuré par ce facteur singulier a bien à voir avec le degré de confiance affiché par un individu vis-à-vis de ses capacités à affronter les situations difficiles.

Le tableau 6 présente les statistiques descriptives (moyennes et écart-types), les corrélations item-total, et le coefficient standardisé alpha de Cronbach pour cette nouvelle échelle de confiance. Ces statistiques démontrent un niveau de d'homogénéité acceptable entre les 12 items de ce facteur (alpha standardisé de Cronbach = 0,76).

Tableau 6

Statistiques descriptives, corrélations item-total et consistance interne des items de l'échelle révisée de la variable *confiance* du PSI.

Items	Moyenne	écart-type	r item-total
23	2,60	1,60	0,43
33	3,06	1,50	0,39
27	3,03	1,74	0,39
31	2,53	1,71	0,40
24	2,66	1,58	0,34
28	2,88	1,69	0,38
06	2,64	1,69	0,39
20	2,69	1,59	0,43
19	2,67	1,66	0,40
35	2,47	1,69	0,36
05	2,48	1,71	0,33
12	2,36	1,61	0,26
Moyenne	29,76	9,65	
Alpha	0,74		

Validation des résultats au TCT-DP (Jellen & Urban, 1986)

Afin de vérifier la structure dimensionnelle du TCT-DP, nous avons effectué 3 analyses factorielles en composantes principales de l'ensemble des 12 critères et sous critères du TCT-DP; soit une première analyse exploratoire sans rotation et deux autres avec rotation oblique et orthogonale (varimax).

Les résultats de ces analyses (voir tableau 7) ont permis d'identifier 4 facteurs ayant une racine latente (eigenvalue) supérieure à 1,00. Ensemble, ces 4 facteurs expliquent près de 67 % de la variance totale. Le premier facteur possède une racine propre de 3,24 et explique à lui seul 27 % de la variance totale, le second facteur affiche une racine latente de 2,14 et explique 17,8 % de la variance, tandis que les troisième et quatrième facteurs affichent respectivement des racines latentes de 1,4 et 1,2 et expliquent 12 % et 10 % de la variance totale.

Les corrélations entre les quatre facteurs ainsi identifiées sont manifestement faibles ($r < 0,10$); ce qui confirme l'existence d'au moins trois dimensions distinctes dans le construit mesuré par le TCT-DP. Le tableau 6 présente en détail les saturations des 12 items et sous-items sur chacun des facteurs du TCT-DP. On peut noter à la lecture de ce tableau que tous les items ont des saturations élevées sur un facteur (au dessus de 0,55). La présence de saturations négatives pour les variables *nouveautés* et *rupture indépendante de barrière* se justifie par le nombre élevé de sujets ayant obtenu des scores très faibles sur ces variables.

Tableau 7

Matrice de saturation factorielle des variables du TCT-DP (procédure de rotation varimax).

Variable	Facteur				
	I	II	III	IV	V
Cn	0,89				
New	0,83				
Cm	0,78				
Bfd	0,69				0,33
Bfi	0,63				0,48
Cl		0,91			
Ucb		0,86			
Cth		0,81			
Pe				0,82	
Ucd				0,77	
Ucc					0,63
Uca					0,58

Le premier facteur identifié comprend les variables *continuations* (Cn), *ajouts* (Cm), *nouveautés* (New), *nupture dépendante* (Bfd) *nupture indépendante de barrières* (Bfi). Du point de vue de son contenu, ce facteur reflète ainsi la capacité d'un sujet à modifier significativement tout ou partie de son environnement, et ce à partir d'une transformation d'éléments déjà existants dans le milieu; ceci exige de fait une bonne capacité de prise de risques grâce à laquelle l'individu pourra s'aventurer hors des lieux communs et des cadres de référence établis. Ce premier facteur a donc à voir avec l'initiative personnelle, l'ouverture d'esprit et la non conformité aux règles.

Le second facteur identifié est quant à lui constitué des variables *connexions avec lignes* (Cl), *connexions en vue de produire un thème* (Cth) et (3) *utilisation des symboles* (Ucc). Ce facteur élucide par

son contenu l'idée qu'il y a chez le sujet créateur, un souci constant de "gestalt", c'est-à-dire de construction ou de reconstruction constante et ce, en vue de la réalisation d'un tout qui ne soit pas seulement la somme de ses parties. Cette réorganisation des éléments perçus est par conséquent non hasardeuse et correspond à une véritable recherche de sens qui déborde la seule recombinaison de la réalité; ce qui donne au sujet l'opportunité d'accéder au monde rêvé et à ses fantaisies.

Le troisième facteur regroupe quant à lui les dimensions *perspective (Pe)* et *utilisation stéréotypée ou non des fragments (Ucd)*. L'on devra se rappeler que la variable *perspective* est opérationnalisée ici comme étant toute tentative faite pour produire un dessin qui rompt avec la structure bi-dimensionnelle (exemple : le sujet dessine une maison comportant au moins deux côtés visibles) ou qui présente une certaine profondeur de champ (exemple : dessin d'une chaîne de montagnes, ou d'une route). Ce facteur singulier correspond à un certain niveau d'élaboration et d'enrichissement de la production qui, dans la plupart des cas, témoigne de la présence chez un sujet d'un réel souci de s'écarter du familier et de l'évident.

Le quatrième facteur du TCT-DP identifié sur notre échantillon recoupe quant à lui les dimensions *manipulation non conventionnelle de la feuille de test (Uca)* et *combinaison de signes et de symboles (Ucc)*. Ce facteur traduit la capacité du sujet à jouer avec les éléments qui lui sont présentés. En effet, chez un sujet créatif, l'organisation des éléments constitutifs du réel n'a d'autre sens que celui qu'il voudrait bien lui-même lui donner. Son rapport au réel ne se limite donc pas à une simple contemplation ou reproduction passive de ses composants mais implique une transformation ou du moins une réorganisation active et pour le moins audacieuse de ceux-ci (Taylor, 1991).

Fidélité inter-juge du TCT-DP

Afin d'évaluer l'objectivité et la fidélité de la procédure de notation du TCT-DP, 43 des 170 protocoles obtenus ont été tirés au hasard et cotés par séparément par l'auteur de la présente thèse et un juge indépendant, étudiant au PH.D en psychologie, professeur des beaux-arts et créateur. Les protocoles ont été corrigés conformément aux instructions du manuel reçu du professeur Jellen. Ce manuel, tel que nous l'avons mentionné au chapitre précédent décrit très clairement les instructions relatives à la correction des protocoles et comporte de nombreuses illustrations permettant de faciliter l'apprentissage de la correction. Les coefficients de corrélation Pearson obtenus entre les deux séries de scores sont tous significatifs et élevés ; ils varient de 0,61 à 1,00.

En résumé, nous pouvons considérer que le TCT-DP mesure, de façon relativement objective, certaines composantes importantes et intéressantes de la pensée créative. Les résultats d'analyses factorielles ont révélé l'existence d'au moins trois facteurs importants (initiative, capacité combinatoire, inconventionnalité du style de pensée). Toutefois, ces résultats sont provisoires car la validation complète de ce test exige des échantillons beaucoup plus importants et beaucoup plus diversifiés que celui que nous avons utilisé ici. Aussi, nous nous contenterons d'utiliser les résultats au TCT-DP uniquement dans une perspective descriptive; le score global à ce test ne pouvant être pour l'instant considéré comme une mesure fiable de la créativité non verbale, du moins pour cet échantillon précis.

Description des résultats obtenus à l'échelle révisée de confiance

Le tableau 8 rapporte les scores moyens obtenus à l'échelle révisée de confiance du PSI, par les filles et les garçons de notre échantillon.

Tableau 8

Scores moyens obtenus à l'échelle révisée de confiance du PSI en fonction du sexe.

Variable:	Groupe	N	Min.	max.	moy.	Éca.
Confiance	Échan.	170	13	60	32,22	10,07
	Garçons	88	13	53	32,00	9,83
	Filles	82	13	60	32,45	10,38

La moyenne de l'échantillon est de 32,22 et écart-type de 10,07. Il faut remarquer que cette moyenne se situe en dessous de la moyenne théorique attendue à cette échelle qui est de 42 points. Ce qui veut dire qu'en moyenne les jeunes interrogés démontrent une certaine assurance dans leurs capacités d'affronter les défis quotidiens. Dans le sous-groupe de garçons, les scores varient de 13 à 53 (domaine de 40); la moyenne est de 32 et l'écart-type de 9,83. Dans le sous-groupe de filles, le score minimum est également de 13 mais le score maximum est plus élevé que chez les garçons et est de 60; la moyenne de ce sous-groupe (32,45) est légèrement plus élevée que chez les garçons de même que l'écart-type qui est de 10,38. Le test T effectué sur les moyennes des deux sous-groupes ne révèle cependant aucune différence significative. Les filles ne se distinguaient donc pas des garçons en ce qui concerne le niveau de confiance qu'elles affichent vis-à-vis de leurs capacités de résoudre des problèmes. Nous examinerons plus loin l'impact de chacune de ces deux variables sur le potentiel créatif des sujets.

Description des résultats aux différentes épreuves de créativité

a) Résultats aux deux épreuves verbales de la batterie de Torrance (TTCT)

Deux épreuves verbales de la batterie de tests de pensée créative de Torrance (1976) ont été administrées aux sujets de notre échantillon. Avant de procéder à la présentation détaillée des résultats obtenus sur chacun de ces tests, il convient de souligner que la cotation de l'ensemble des réponses s'est effectuée selon les indications du guide de notation de Torrance. Ainsi avant de commencer la cotation proprement dite, le correcteur devait d'abord déterminer si chaque réponse produite par un sujet à chaque sous-test était notable ou pas; autrement dit, il s'agissait de vérifier que la réponse du sujet correspondait bien à la consigne du test. Étaient ainsi éliminées à cette première phase, toutes les réponses invraisemblables ou qui répétaient simplement tout ou une partie de la consigne, les reprises d'idées, ou les phrases totalement illisibles¹. Seules les réponses considérées comme pertinentes étaient donc finalement retenues et cotées pour les critères de fluidité, de flexibilité et d'originalité.

Le sous-test Utilisations inhabituelles

On demandait aux sujets dans ce sous-test de produire autant d'idées possibles quant à l'utilisation que l'on peut faire des boîtes en carton. Le tableau 9 décrit les scores moyens obtenus à ce sous-test pour les variables fluidité, flexibilité, et originalité.

¹ A cause d'énormes difficultés qu'éprouvent la plupart de ces jeunes au niveau de l'expression écrite en français, de nombreuses réponses n'ont pu être cotées parce qu'elles n'étaient simplement pas lisibles.

Tableau 9
Scores moyens obtenus au sous-test *Utilisations inhabituelles*, de la batterie de Torrance (TTCT)
en fonction du sexe des sujets

Variables	groupe	moy	Min	max	éca	T
Fluidité	Ech	13,25	2	35	6,58	4,25***
	G	15,30	4	35	7,29	
Flexibilité	F	11,12	2	31	4,96	
	Ech	7,65	1	16	3,22	5,57***
	G	8,92	3	16	2,96	
Originalité	F	6,33	1	14	2,95	
	Ech	6,61	0	20	4,50	4,47**
	G	8,07	0	18	4,64	
	F	5,07	0	20	3,80	

ech.: Echantillon; min; score minimum; max.: score maximum; moy.: moyenne; éca.: écart-type; * $p < 0,05$; ** $p < 001$; *** $p < 0001$

Les scores de fluidité varient de 2 à 35 pour l'ensemble de l'échantillon. La moyenne est de 13,25 et l'écart-type de 6,58. Chez les garçons, le score minimum est de 4 et le score maximum de 35. Leur moyenne est de 15,30 et l'écart-type de 7,29.

Chez les filles, les scores minimum et maximum sont respectivement de 2 et de 31. La moyenne de fluidité pour les filles est de 11,12 et l'écart-type de 4,96. Un test T effectué

sur les deux sous-groupes révèle une différence significative entre les moyennes ($t = 4,25$; $p < 0,01$).

En ce qui concerne la variable flexibilité, les scores varient entre 1 et 16. La moyenne de l'échantillon est fixée à 7,65 et l'écart-type est de 3,22. Les scores minimum et maximum sont respectivement de 1 et 16 pour les sujets garçons et de 1 et 14 pour les filles.

La moyenne du sous-groupe de garçons est de 8,92 et l'écart-type de 2,96. La moyenne des filles se situe à 6,33; l'écart-type est de 2,95. Le test-T de Student effectué sur les deux sous-groupes révèle une différence significative entre les moyennes respectives $t = 5,57$; $p < 0,001$. On observe une augmentation de la moyenne dans le sous-groupe de garçons.

Les scores d'originalité enfin se distribuent entre 0 et 20 pour l'ensemble de l'échantillon. La moyenne du groupe est de 6,61 et l'écart-type de 4,50. Le score minimum est de zéro autant chez les garçons que les filles; cependant, on note une légère augmentation du score maximum chez les garçons ($\text{max}=20$), alors qu'il n'est que de 18 pour les jeunes filles. La même tendance s'observe dans l'examen des moyennes des deux sous-groupes où l'on note une nette augmentation de la moyenne des garçons ($\text{moy.}= 8,07$) comparée à celle des filles ($\text{moy.}=5,07$). Les écarts-types des deux sous-groupes sont respectivement de 4,64 et 3,80. Les résultats du test-T de comparaison de moyennes révèlent une différence significative à 0,01 ($t = 4,47$).

Le sous-test *Faire comme si ...*

Les résultats de fluidité obtenus à ce test (tableau 10) varient de 2 à 25. La moyenne de l'échantillon se situe à 8,93 et l'écart-type est de 4,19. Le score minimum est de 2 autant pour les filles que pour les garçons. Le score maximum obtenu par les filles sur cette variable est cependant d'un point supérieur à celui des garçons (25 contre 24). Toutefois,

la moyenne des sujets garçons (moy.=9,42) est plus élevée que celle des filles (moy.=8,33). Le test-T ne révèle aucune différence significative entre les moyennes des deux sous-groupes ($t=1,54$; $p>0,05$).

Tableau 10

Scores moyens obtenus au sous-test *Faire comme si...*, de la batterie de Torrance (TTCT) en fonction du sexe des sujets

variables	groupe	Moy	min	max	Éca	T
Fluidité	Éch	8,93	2	25	4,19	1,54
	G	9,42	2	24	4,02	
	F	8,33	2	25	4,34	
Flexibilité	Éch	4,02	1	10	1,96	3,08**
	G	4,47	1	10	1,93	
	F	3,49	1	8	1,87	
Originalité	Éch	4,36	0	19	3,81	2,52*
	G	5,07	0	19	3,91	
	F	3,51	0	17	3,52	

Éch.: Echantillon; min; score minimum; max.: score maximum; moy.: moyenne; éca.: écart-type; * $p < 0,05$; ** $p < 001$; *** $p < 0001$

En ce qui concerne la flexibilité, l'examen du tableau 10 permet de constater que les sujets ont dans l'ensemble produit peu de réponses variées à ce sous-test. En effet, les

scores de flexibilité se distribuent entre 1 et 10 pour l'échantillon global. La moyenne est de 4,02 et l'écart-type de 1,96.

Les filles comme les garçons ont effectué au moins un changement de catégories dans la production de leurs réponses mais le nombre maximum de changements obtenu chez les garçons (max =10) est de deux points plus élevé que celui des filles (max =8). Les moyennes et les écarts-types sont respectivement de 4,47 et 1,93 pour les garçons et de 3,49 et 1,87 pour les filles.

Les résultats au test-T pour cette variable font apparaître une différence significative entre les moyennes des deux sous-groupes ($t=3,08$; $p < 0,01$). Les décrocheurs ont ainsi dans l'ensemble démontré une certaine faiblesse au niveau de la production d'idées riches et variées face à une situation improbable. Une analyse qualitative des réponses fournies démontrent une certaine rigidité de l'esprit des jeunes à ce niveau.

Les scores d'originalité enfin varient entre 0 et 19. La moyenne de l'échantillon est de 4,36 et se révèle relativement faible; l'écart-type du groupe est de 3,81. Dans les deux sous-groupes filles et garçons, certains sujets n'ont obtenu aucun point pour l'originalité tandis que les scores maximum obtenus sont respectivement de 19 chez les garçons et 17 chez les filles. La moyenne de 5,07 est plus élevée chez les sujets garçons que chez les filles où elle n'est que de 3,51. Les écarts-types respectifs dans les deux sous-groupes sont de 3,91 pour les notes de garçons et 3,52 pour les scores des filles. Le test-T révèle une différence significative entre les moyennes des deux sous-groupes. ($t = 2,52$; $p < 0,05$)

Constitution des scores globaux

A partir des six scores obtenus aux deux épreuves verbales de la batterie de Torrance, quatre scores globaux ont été élaborés par simple addition des scores bruts obtenus à chaque test sur chacune des trois variables fluidité, flexibilité et originalité.

Un score composite, calculé à partir de la somme des scores obtenus sur chaque variable sert d'indice de créativité verbale (Runco & al., 1987). Nous présentons maintenant de façon détaillée chacun des scores globaux.

Le tableau 11 présente les statistiques descriptives de chacun des scores globaux. Le score global de fluidité de l'échantillon se distribue entre 7 et 54. La moyenne du groupe se situe autour de 22,65 et l'écart-type est de 9,15. Les scores minimum et maximum des garçons sont respectivement de 9 et 54 tandis que chez les filles ceux-ci sont plus bas et sont de 7 et 50. La moyenne des garçons est de 25,23 et l'écart-type de 9,81; chez les filles la moyenne n'est que de 19,70 et l'écart-type est plus réduit et est de 7,38. Le test-T révèle une différence significative de moyennes à la faveur des garçons.

Tableau 11

Statistiques descriptives des scores composites du TTCT et test T des différences selon le sexe.

variables	groupe	moy	Min	max	éca	T
Fluidité	Ech	22,65	7	54	9,15	2,71**
	G	25,23	9	54	9,81	
	F	19,70	7	50	7,38	
Flexibilité	Ech	11,90	2	22	4,12	3,01**
	G	13,61	4	22	3,85	
	F	9,95	2	22	3,55	
Originalité	Ech	11,13	1	33	7,05	2,73**
	G	13,33	2	33	6,92	
	F	8,62	1	30	6,36	
Composite verbal	Ech	45,68	10	102	18,97	3,04**
	G	52,18	17	101	19,39	
	F	38,28	10	102	15,56	

Ech.: échantillon; min; score minimum; max.: score maximum; moy.: moyenne; éca.:

écart-type; * $p < 0,05$; ** $p < 001$; *** $P < 0001$.

Le score global de flexibilité varie de 2 à 22 pour l'ensemble de l'échantillon, avec une moyenne de 11,90 et un écart-type de 4,12. Le score minimum de flexibilité est de 4 et le score maximum de 22 chez les garçons; la moyenne de ce sous-groupe est de 13,61 et l'écart-type de 3,85. Chez les filles, le score minimum est de 2, le score maximum de 22 la moyenne du sous-groupe de 9,95 et l'écart-type de 3,55.

Le score d'originalité se distribue entre 1 et 33 pour l'ensemble des sujets; la moyenne du groupe est de 11,13 et l'écart-type de 7,05. Chez les garçons, les scores varient de 2 à 33, la moyenne est de 13,33 et l'écart-type de 6,92. Chez les filles les scores d'originalité varient de 1 à 30; la moyenne est de 8,62 et l'écart-type de 6,36.

b) Description des résultats au test de pensée créative - Production Dessinée (TCT-DP) de Jellen & Urban (1986)

Le tableau 12 présente les statistiques descriptives des différentes variables du TCT-DP. Selon les données de ce tableau, les scores totaux bruts obtenus par l'ensemble des sujets de l'échantillon varient entre 5 et 36. La moyenne des scores se situe à 18,20 et l'écart-type est de 6,65. On peut constater que cette moyenne, bien qu'étant au dessus de celle qu'ont obtenu Jellen & Urban (1989) sur un autre échantillon de jeunes du Cameroun, est manifestement faible puisque le score maximal possible est de 60 points. Il s'avère donc que globalement, les jeunes décrocheurs scolaires que nous avons étudiés ont un potentiel de créativité peu actualisé.

Tableau 12

Statistiques descriptives et test T de différences entre les scores moyens obtenus aux 12 variables du TCT-DP en fonction du sexe des sujets (N=169).

TCT-DP ¹	Groupe	moy.	Min.	max.	éca.	T
Total	Garçons	19,61	7,10	6	36	
	Filles	16,70	5,83	5	36	
	Echant.	18,20	6,65	5	36	2,91**
Cn	Garçons	5,04	0	6	1,22	
	Filles	4,22	0	6	2,06	
	Echant.	4,65	0	6	1,73	3,19**
Cm	Garçons	4,21	0	6	1,68	
	Filles	3,36	0	6	1,08	
	Echant.	3,80	0	6	1,92	2,90**
New	Garçons	1,33	0	6	1,54	
	Filles	2,12	0	6	1,94	
	Echant.	1,71	0	6	1,80	-2,90*
Cl	Garçons	0,38	0	6	1,17	
	Filles	0,08	0	4	0,50	
	Echant.	0,24	0	6	0,92	2,09*

¹ Les acronymes anglais de ces variables seront conservés. Une description détaillée et illustrée de chaque critère se trouve dans le manuel du test.

Tableau 12 (suite)

Statistiques descriptives et test T de différences entre les scores moyens obtenus aux 12 variables et sous-variables du TCT-DP en fonction du sexe des sujets (N=169).

TCT-DP	Groupe	moy.	éca.	min.	max.	T
Cth.	Garçons	0,15	0,62	0	3	
	Filles	0,06	0,32	0	2	
	Echant.	0,11	0,50	0	3	1,15
Pe	Garçons	1,03	1,03	0	4	
	Filles	0,25	0,58	0	2	
	Echant.	0,66	0,93	0	4	5,95**
Bfd	Garçons	3,50	2,97	0	6	
	Filles	3,90	2,88	0	6	
	Echant.	3,70	2,93	0	6	-0,80
Bfi	Garçons	2,10	2,87	0	6	
	Filles	1,68	2,71	0	6	
	Echant.	1,90	2,80	0	6	0,90
Uc	Garçons	1,90	2,12	0	8	
	Filles	1,02	1,70	0	6	
	Echant.	1,46	1,97	0	8	2,88**
Total (TCT-DP)	Garçons	19,61	7,10	6	36	
	Filles	16,70	5,83	5	36	
	Echant.	18,19	6,65	5	36	2,91**

échant. échantillon; min; score minimum; max.: score maximum; moy.: moyenne; éca.:
écart-type; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Toutefois, comme nous avons déjà eu à le souligner, le TCT-DP ne semble pas, du moins dans le contexte précis de cette recherche mesurer un construit psychologique unique ; il permet au mieux d'évaluer un ensemble d'habiletés et sous-habiletés et d'attitudes associées à la créativité. Ce score total ne semble donc pas constituer un indicateur très fiable du potentiel de créativité non verbale chez les décrocheurs. Il convient d'examiner plus en détail les résultats obtenus aux différentes variables individuelles de ce test afin d'identifier les forces et les faiblesses des sujets, pour ensuite tenter de les interpréter.

En effet, comme on peut le remarquer au tableau, 12, à l'exception des variables *continuations* (Cn) et *achèvement* (Cm), les sujets ont réalisé des performances plutôt faibles ou médiocres sur toutes les autres variables. Les moyennes pour ces deux variables sont respectivement de 4,65 et 3,80 et les écarts-types respectifs de 1,73 et 1,92 pour l'échantillon total. Les sujets ont de fait démontré une certaine efficacité lorsqu'il s'agissait de poursuivre les éléments figuraux qui leur étaient présentés afin de réaliser un produit fini et significatif pour eux. Cependant, au regard de la dispersion des autres scores du tableau 12 l'on remarque que ces jeunes n'ont pour la plupart essayé ni d'ajouter de nouveaux éléments au dessin (New), ni de relier les éléments figuraux entre eux (Cl), ou encore de les combiner entre eux pour créer un thème ou une sorte de gestalt de leur choix (Cth). Les différentes moyennes obtenues sur ces trois variables s'établissent soit autour de l'unité, (moy. New=1,71), ou sont carrément voisines de zéro (moy. Cl=0,24; moy. Cth=0,11).

La variable *perspective* constitue, comme nous l'avons mentionné plus haut, un niveau d'élaboration plus élevé de la production et traduit la capacité du sujet à envisager ou à représenter ce qui est caché, absent ou qui se prolonge au-delà de sa perception actuelle. La moyenne de l'échantillon sur cette variable n'est que de 0,66 et l'écart-type de 0,93.

Par ailleurs, nous savons que la capacité de prendre des risques a été opérationnalisée dans le cadre du TCT-DP par le fait qu'un sujet utilise ou non le petit carré ouvert (Bfd) ou réalise des productions qui débordent délibérément le grand cadre carré (Bfi). Les moyennes sur ces deux variables sont respectivement de 3,70 et 1,90 et les écarts-types de 2,93 et 2,80. Ces variables *rupture dépendante* (Bfd) et *rupture indépendante de barrière* (Bfi) étant mesurées de façon dichotomique (0 ou 6), l'analyse de la distribution de fréquences révèle en outre que près de 40 % de sujets n'ont de fait pas utilisé le petit carré ouvert et plus de 70 % des sujets n'ont pu "s'aventurer" hors du grand cadre. Cette peur du risque traduit une certaine absence de liberté et surtout de sécurité psychologique qui constituent, selon Rogers, les conditions impératives de développement de la créativité et qui font largement défaut chez ces jeunes marqués par l'échec. Lorsqu'on sait qu'avec l'abandon c'est souvent tout le cours de l'existence du jeune garçon et surtout de la jeune fille qui prend une tournure dramatique, l'on comprend aisément que celui ou celle-ci ne "veuille" ou ne puisse plus se permettre de prendre des risques.

L'analyse des résultats de la variable *Conventionalité* (Uc) décomposée en 4 sous-variables (manipulation de la feuille de test [Uca], introduction d'un thème abstrait ou imaginaire [Ucb], la combinaison de symboles et de figures [Ucc], et enfin la production stéréotypée [ucd]), montre que les sujets de notre échantillon ont dans l'ensemble enregistré une faible performance. Plus de 80 % des sujets n'ont de fait procédé à aucune manipulation de la feuille de test (Uca=0; 82,2%), ni réalisé un motif ou un thème abstrait, surréaliste, fruit de leur imagination personnelle (Ucb=0; 98,2%), ni combiné des symboles aux éléments du dessin (Ucc=0; 80,5%). La quasi-totalité des sujets ont plutôt produit des dessins, formes ou figures très familières et fortement stéréotypés (Ucd=0; 98,8 %).

L'analyse comparée des résultats obtenus par les filles et les garçons sur l'ensemble des variables du TCT-DP révèlent l'existence des différences significatives sur l'ensemble des variables, et ce à la faveur des sujets masculins.

Corrélations entre les différentes épreuves de créativité

Le tableau 13 présente la matrice d'intercorrélations et de corrélations entre les différentes mesures de la créativité.

Tableau 13
Intercorrélations et corrélations entre les scores obtenus aux différentes épreuves de créativité- Echantillon (N= 162)

Épreuves:	<i>Util. inhabit.</i>			<i>Faire comme si</i>			Scores Globaux			TCT
	Flui	Flex	Orig	Flui	Flex	Orig	Flui	Flex	Orig	Total
<i>Util. Inhab.</i>										
Fluidité	1.00									
Flexibilité	.83**	1.00								
Originalité	.89**	.76**	1.00							
<i>Faire comme Si</i>										
Fluidité	.36**	.28**	.35**	1.00						
Flexibilité	.22**	.22**	.21*	.60**	1.00					
Originalité	.34**	.33**	.38**	.63**	.49**	1.00				
Scores globaux										
Fluidité	.90**	.74**	.81**	.73**	.44**	.54**	1.00			
Flexibilité	.75**	.88**	.69**	.50**	.65**	.49**	.79**	1.00		
Originalité	.77**	.67**	.86**	.57**	.41**	.79**	.81**	.72**	1.00	
Total	.88**	.80**	.86**	.65**	.50**	.66**	.96**	.86**	.93**	1.00
TCT-DP										
Score total	.22*	.27**	.23**	.11	.14	.12	.21*	.27**	.22**	.24**

*:P<0,05 **:<0,01

a) Intercorrélations entre les épreuves verbales de Torrance

On remarque d'abord au niveau du tableau 13 une bonne homogénéité des résultats entre les deux épreuves de la batterie de Torrance. En effet, toutes les corrélations sont très marquées et significatives. Pour la fluidité, les coefficients Pearson de corrélation sont tous significatifs et varient entre 0,44 et 0,90; la moyenne des corrélations entre chaque épreuve et le score global de fluidité est de 0,69. Pour la variable flexibilité, les corrélations sont légèrement moins marquées et varient de 0,49 à 0,88. La moyenne des corrélations entre chaque épreuve et le score global de flexibilité est de 0,66. En ce qui concerne l'originalité, les coefficients de corrélation varient entre 0,41 et 0,86. La moyenne des corrélations entre les épreuves et le score global est de 0,67.

Quant au score composite enfin, ses coefficients de corrélation avec chacune des variables singulières du TTCT varient entre 0,50 et 0,88. On remarque en outre que la corrélation la plus élevée est celle qui relie la fluidité de l'épreuve *Utilisations Inhabituelles* au score composite global.

On peut donc considérer que les différents scores globaux (fluidité verbale, flexibilité verbale et originalité verbale) et le score composite global rendent bien compte des scores partiels à chaque épreuve. Examinons maintenant les corrélations entre les scores aux épreuves de Torrance et le score total au TCT-DP de Jellen et Urban (1986).

b) Corrélations entre les épreuves de créativité de Torrance (TTCT) et le TCT-DP de Jellen & Urban (1986)

L'examen de la matrice des corrélations entre les scores aux différentes épreuves verbales de Torrance, et le score total obtenu au TCT-DP (tableau 13) révèle que le TCT-DP n'est que partiellement et faiblement corrélé aux variables mesurées par les tests de

Torrance. En effet, seulement trois des six coefficients Pearson obtenus entre les résultats obtenus à ces deux tests sont significatifs.

La moyenne des corrélations entre chacune des variables du TTCT (fluidité, flexibilité, originalité, score composite verbal) et le TCT-DP global est faible ($r < 0,20$).

Ce résultat ne peut surprendre dans la mesure où il a été démontré que pour cet échantillon spécifique, ce qui est mesuré par le TCT-DP globalement est loin de refléter un construit que l'on pourrait désigner par le terme créativité, car amputé de deux de ses composantes principales (production de la nouveauté et prise de risques). Ce résultat nous a également conforté dans notre décision de nous en tenir aux seules variables de la créativité verbale telles que mesurées par le TTCT comme indices de créativité.

En résumé, les coefficients de corrélations élevés entre les différents scores de créativité obtenus aux deux sous-tests verbaux de la batterie de Torrance témoignent de la validité de ce test chez les sujets décrocheurs. Par contre, il n'a pas été possible de mettre en évidence de façon valide la modalité non-verbale de la créativité ; ce qui explique l'absence de corrélations élevées entre le TTCT et le TCT-DP. Pour la suite de l'analyse des résultats, nous nous proposons donc d'utiliser uniquement les différents scores globaux de la créativité verbale pour examiner la relation entre la créativité et le degré de confiance affiché dans les capacités de résoudre les problèmes personnels.

B. Vérification des hypothèses

Afin de vérifier les trois principales hypothèses de notre recherche concernant la relation entre le degré de confiance affiché vis-à-vis ses capacités de résolution de problèmes personnels et la créativité, deux séries d'analyses corrélationnelles ont été effectuées. Il s'agissait dans un premier temps d'examiner les matrices de corrélations bivariées entre

les résultats obtenus à l'échelle révisée de confiance du PSI et les différents indices de la créativité verbale tels que mesurés par les tests de Torrance.

Par la suite, nous avons tenté d'évaluer la contribution relative de la variable *degré de confiance* et *sexe* des sujets à la variation des scores de créativité verbale (score composite verbal), au moyen d'une analyse de régression multiple.

1) Analyse des corrélations

Le tableau 14 présente la matrice de corrélations entre les scores obtenus à l'échelle révisée de Confiance du PSI et les différents indices de la créativité verbale de la batterie de Torrance.

Tableau 14 :

Matrice de corrélations entre le niveau de confiance et les différents indices de la créativité selon le sexe.

Variables dépendantes	Niveau de confiance		
	Garçons	Filles	Echantillon
fluidité	-0,26*	-0,16	-0,21**
flexibilité	-0,30**,	-0,06	-0,19*
originalité	-0,27*	-0,28*	-0,27
Total TTCT	-0,28**	-0,19	-0,24

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

Dans l'ensemble, les coefficients Pearson obtenus appuient l'hypothèse d'une relation significative mais faible entre le niveau de confiance tel que mesuré par l'échelle révisée du PSI et les quatre indices de la créativité. Pour l'échantillon total, tous les coefficients sont significatifs, et varient de -0,21 à -0,27.

Pour interpréter le sens de ces coefficients, il convient de rappeler que la clé de correction du PSI de Heppner (1988) prévoit que plus le score obtenu par un sujet est élevé, moins cette personne évalue positivement ses capacités d'affronter des situations problématiques. Ces résultats permettent donc de constater que dans l'ensemble, l'obtention d'un score faible à l'échelle de confiance est dans une certaine mesure reliée à une augmentation du potentiel créatif. En d'autres termes, plus un sujet se perçoit comme capable d'affronter diverses situations, plus il se montre capable de produire un grand nombre d'idées ou des solutions variées et originales.

Toutefois, l'examen séparé des coefficients obtenus par les garçons et les filles démontre que la relation entre la confiance dans les capacités et la créativité est plus marquée chez les premiers. En effet, dans le sous-groupe des garçons, tous les quatre coefficients sont significatifs et modérés tandis que chez les filles, l'on remarque qu'un seul coefficient atteint le seuil de signification.

Ainsi, le fait d'afficher une certaine assurance dans ses capacités d'affronter divers problèmes de la vie se trouve associé à la production de solutions créatives. Tandis que chez les filles, cette relation est quasi-nulle.

Toutefois, compte tenu des différences observées au niveau des scores de créativité entre les hommes et les femmes, il s'est avéré important de déterminer à l'aide d'analyses de régression multiple la contribution relative de la variable confiance à la prédiction des scores de créativité.

2) Résultats de l'analyse de régression multiple

Fréquemment utilisée dans les recherches menées en psychologie clinique, en counseling ou en éducation, l'analyse de régression multiple constitue en effet une technique d'analyse statistique de choix dans tous les cas où le chercheur est intéressé non pas à la manipulation ou au contrôle expérimental des variables, mais plutôt à l'examen des contributions uniques ou conjointes de certains facteurs dans la compréhension du phénomène ou comportement étudié (Wampold & Freund, 1987). Ici, le phénomène à l'étude est la créativité des décrocheurs opérationnalisée en termes de production d'idées variées et originales dans une situation donnée.

Les principales variables dont nous voulions ici vérifier l'impact sur la créativité sont le sexe du sujet ainsi que le niveau de confiance affiché dans ses capacités de résolution de problèmes. La stratégie analytique adoptée ici est celle recommandée par Tabachnick et Fidell (1989) pour des études exploratoires où le chercheur ne possède pas d'évidence empirique permettant d'établir un ordre d'entrée des variables indépendantes dans l'équation de régression. Il s'agit de l'analyse "simultanée" dans laquelle toutes les variables explicatives sont entrées dans l'équation en un seul bloc. Cette stratégie permet d'examiner la valeur du modèle postulé ainsi que les coefficients partiels de régression (beta) de chaque variable indépendante ou de leur combinaison sur la variation de la variable dépendante. Les résultats de l'analyse de régression effectuée sur le score total de créativité verbale sont présentés au tableau 15.

Tableau 15

Résultats de l'analyse de régression multiple (N=166).

Variable dépendante: score de créativité verbale			
Prédicteur:	B	β	Sr ² (unique)
SEXE	-14,26	-0,38	0,15
CONFIANCE	-0,45	-0,25	0,05

R = 0,46
R² = 0,21
 $\Delta R^2 = 0,20$
F(2,164) = 15,02***

β : coefficient standardisé de régression; R; coefficient de corrélation multiple; ΔR^2 : coefficient standardisé de corrélation multiple (carré); sr²: coefficient de corrélation semi-partiel (carré).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

Les données de ce tableau permettent de confirmer notre troisième hypothèse de recherche. L'on peut en fait noter que l'inclusion des deux variables *sexe* et *degré de confiance* dans l'équation de régression produit un coefficient de corrélation multiple significativement différent de zéro (R=0,46 F(2,133) =18,14; $p < 0,001$). Les deux variables contribuent donc significativement à la prédiction du score global de créativité verbale et expliquent ensemble environ 20 % de variation de ce score. Cependant, l'examen des coefficients de corrélation sémi-partiels (sr²) fait ressortir un impact plus important de la variable sexe du sujet (sr² =, 0,15) sur la créativité. Le degré de confiance n'expliquerait donc à lui seul que 5% de la variation au niveau du score total de créativité. Il apparaît donc que pour cet échantillon, être de sexe masculin ou féminin influence davantage la production d'idées créatives que le sentiment de compétence perçu.

De plus, chacun de ces deux facteurs semble influencer de manière indépendante la créativité dans la mesure où l'on ne note presque pas de variabilité commune entre eux. Ces résultats corroborent bien ceux des tests T qui ont démontré un lien significatif entre le sexe et la créativité .

En résumé, la comparaison des scores moyens obtenus sur les principales variables psychologiques selon le sexe a démontré d'une part, l'absence de différences entre les filles et les garçons au niveau du sentiment d'efficacité perçue et d'autre part, l'existence de différences significatives entre les deux groupes au niveau des différents indices de la créativité. Par la suite, les résultats d'analyses de corrélations bivariées et de régression multiple ont appuyé l'hypothèse que nous avons formulée au départ concernant la relation entre l'auto-évaluation des capacités et le potentiel créatif.

Bien que les coefficients de corrélation obtenus ici soient dans l'ensemble plutôt faibles, il faut remarquer qu'ils vont bien dans le sens que nous avons prédit et semblent plus marqués chez les sujets garçons que chez les filles. Les résultats de l'analyse de régression multiple montrent que, malgré l'impact déterminant de la variable sexe sur la variation des scores de créativité, la variable degré de confiance perçue fournit également une contribution unique et supplémentaire non négligeable. En dépit de la faiblesse des coefficients obtenus, il s'agit somme toute de résultats intéressants étant donné les limites psychométriques importantes des instruments utilisés.

Mais il s'agit pour nous maintenant de discuter l'ensemble des résultats à la lumière de certains éléments théoriques que nous avons formulés au début de ce travail et d'indiquer les principales implications de ces résultats.

C. Discussion des résultats

Les résultats de la présente étude ont principalement mis en évidence l'existence d'une relation positive et significative entre les croyances d'efficacité personnelle des décrocheurs et leur potentiel créatif. La démonstration même du phénomène de la créativité chez cette clientèle spécifique constitue en soi un premier point important qui mérite des commentaires.

En effet, tel que présenté au début de cette thèse, plusieurs travaux portant sur le phénomène d'abandon prématuré d'études ont brossé un tableau plutôt sombre de ce phénomène et des individus qui en sont touchés. Nombreuses sont en effet les études qui, aussi bien dans les pays développés que dans ceux en voie de développement ont associé l'évolution du phénomène du décrochage scolaire avec la recrudescence de divers maux sociaux tels la délinquance, le chômage ou le sous-emploi, l'abus de drogues, la prostitution etc. L'accent a ainsi souvent mis été sur le jeune et/ou sa famille dont certaines caractéristiques structurales (ex. taille, statut socio-économique etc.) et fonctionnelles (ex. attitudes et pratiques éducatives) ont été présentées comme ultimes causes de l'abandon. Plusieurs chercheurs ont parfois postulé l'homogénéité du profil psychologique des jeunes qui décrochent avant l'obtention du diplôme du secondaire alors qu'à l'évidence, ces jeunes ne présentent pas tous des traits de personnalité uniformes ou nécessairement problématiques.

Un tel biais défavorable à l'égard des jeunes décrocheurs scolaires nous semble peu justifié dans le contexte des pays en voie de développement où les systèmes éducatifs en place n'ont pas encore fait la preuve de leur efficacité à retenir leurs effectifs plus longtemps (faible rendement interne), ni à garantir à tous les sortants diplômés de

meilleures chances d'insertion sur le marché du travail¹. Dans un tel contexte, comment ne pas voir différemment le comportement de tous ces milliers de jeunes qui, «*malgré ce qui leur arrive*», résistent avec courage, ténacité et créativité aux assauts d'une société qui leur est à ce point hostile² ?

Certes, il pourrait nous être reproché d'avoir tenté de romancer sur des cas désespérés, et ce en évoquant toute la pléthore de maux et difficultés réelles dont souffrent un grand nombre de ces jeunes une fois sortis de l'école. Nous sommes à l'aise pour penser que tel n'est pas le cas.

Car, de patientes observations menées sur le terrain ou des données empiriques comme celles que nous avons obtenues ici démontrent bien que le jeune décrocheur scolaire du Cameroun est sans doute un perdant d'un système lui-même en perdition, mais grâce à son sens élevé de la débrouillardise et sa créativité il n'est certainement pas perdu pour la vie. La principale contribution de cette recherche consistait avant tout à rendre apparent cet aspect important de la réalité quotidienne des jeunes décrocheurs. Revenons maintenant en détail sur chacun de nos résultats.

a) Relation entre le degré de confiance en ses capacités et la créativité (H1)

Notre première et principale hypothèse suggérait la présence d'une relation positive et significative entre les croyances d'auto-efficacité personnelle du jeune décrocheur scolaire et son potentiel créatif.

¹ Il existe plusieurs travaux récents sur la montée du chômage des diplômés dans les pays du Tiers Monde; par exemple, le travail de Roubaud (1994) sur le marché du travail à Yaoundé.

² Une image bien visuelle de ce que nous avançons ici serait celle de ces jeunes des villes africaines, décrocheurs pour la plupart et appelés comme par prédilection «*sauveteurs*» qui, chaque jour, alors qu'ils s'activent à trouver comment s'employer et survivre, sont pourchassés des lieux publics par de véritables escouades de la mort ou rançonnés par ces mêmes milices du pouvoir.

Cette hypothèse a été confirmée, du moins en partie, c'est-à-dire dans le sous-groupe de garçons. En effet, l'examen des coefficients de corrélations obtenus entre le score des sujets à l'échelle révisée de confiance de l'inventaire de résolution de problèmes (PSI) de Heppner et Petersen (1982) d'une part, et les notes obtenues aux différentes variables verbales (TTCT) et non verbales (TCT-DP) de la créativité a permis de constater que chez les sujets de sexe masculin, l'auto-évaluation positive des capacités de résolution de problèmes personnels est associée à la production d'idées originales dans des situations hypothétiques. La démonstration d'un tel lien corrobore diverses thèses avancées par les chercheurs (voir par exemple, D'Zurilla, 1986 ; Bandura, 1986) qui soulignent que la production d'idées ou de solutions variées et originales dans une situation problématique requiert du sujet une grande sensibilité au problème, une motivation intrinsèque à venir à bout de celui-ci et surtout un sentiment élevé d'efficacité personnelle. Bandura (1989 ; 1993) a par exemple présenté plusieurs données qui démontrent l'influence du sentiment d'auto-efficacité personnelle sur le fonctionnement cognitif et le développement des individus. Il apparaît clairement que les croyances d'auto-efficacité jouent un rôle non seulement en ce qui concerne déploiement des stratégies cognitives, mais aussi dans le maintien de l'effort et la persévérance qui à leur tour constituent autant d'ingrédients de l'activité créatrice du sujet. Même si des travaux ayant spécifiquement examiné la relation entre les croyances d'efficacité et la créativité sont plutôt rares (Earl, 1987), il existe dans la littérature psychologique de nombreuses données empiriques permettant de confirmer un tel lien.

De plus, la mise en évidence de cette relation permet de poursuivre l'œuvre de démystification du phénomène de la créativité. En effet, l'expression et le développement de ce potentiel chez les individus pourraient en dernier ressort, n'être qu'une question de foi ou de confiance en soi. C'est du reste ce que Earl (1987) a bien montré dans son étude où il présente un modèle de la créativité qui accorde une grande

importance aux attentes d'efficacité ou confiance en soi du sujet. Selon cet auteur, la ténacité avec laquelle l'on est prêt à mener un projet jusqu'à son terme, malgré les difficultés et les embûches est un trait sans équivoque de la personne créative.

Toutefois, au regard de ce premier résultat, au moins deux questions peuvent être soulevées et auxquelles nous esquissons ici une ébauche de réponse. La première question concerne la faiblesse de la relation ainsi trouvée. En effet, tous les coefficients de corrélation Pearson obtenus entre le degré de confiance et les différentes variables de la créativité sont dans l'ensemble inférieurs à 0,30. Il s'agit certes de coefficients faibles, mais ils ne sont pas plus faibles que ceux obtenus par d'autres chercheurs (Earl, 1987 ; Heppner, 1988) avec les mêmes instruments ou des instruments différents. Il apparaît que, pour une variable aussi complexe et multifactorielle que la créativité, des coefficients de l'ordre de ceux que nous avons obtenus ne peuvent être considérés comme étant insignifiants. Au contraire, ils prouvent bien l'existence d'une tendance à produire des réponses ou solutions originales aux problèmes chez les individus qui se perçoivent comme étant capables de faire face efficacement à différents types de problèmes. Certes, la confiance en ses capacités n'est pas l'unique facteur, ni même le plus déterminant dans les situations concrètes de résolution de problèmes. Toutefois, la mise en évidence de son lien avec la créativité aura permis d'apporter des éléments de justification de sa présence sur la longue liste des déterminants psychologiques de la créativité.

Une autre question demeure toutefois et concerne le choix que nous avons fait d'utiliser des modèles corrélationnels pour éventuellement établir des liens de causalité ici. En fait, notre objectif n'était pas d'établir un lien de cause à effet entre nos variables, mais simplement de déterminer l'existence ou non d'une relation dont nous ne pouvions au début ni à ce moment même anticiper ni la nature ni l'importance.

Il se pourrait bien que la relation observée ici soit purement fortuite ou qu'elle soit «médiatisée» par une autre variable ou facteur que nous n'avons pas systématiquement contrôlé ou manipulé.

C'est justement ce que nous avons tenté de vérifier en postulant comme hypothèse secondaire (H1a) une différenciation sexuelle de la relation entre les croyances d'auto-efficacité et la créativité. Il ressort en effet de la comparaison inter-sexes des différents patrons de corrélation que la relation entre les perceptions que les individus ont de leurs capacités à résoudre des problèmes personnels et la créativité n'est apparente que dans le seul sous-groupe des garçons. Cette relation est non significative chez les filles. L'interprétation de ce résultat inattendu ne peut qu'être spéculative dans la mesure où il était peu prévisible qu'une telle absence de relation puisse être observée. Néanmoins, ce résultat particulier pourrait traduire le peu d'influence qu'exerce le facteur confiance en ses capacités sur le développement du potentiel créatif des jeunes filles. Ainsi, à degré de confiance égale, les sujets masculins obtiennent des scores plus élevés aux épreuves de créativité. Ce résultat pourrait aussi n'être comme nous allons maintenant le voir, qu'un artefact des différences entre les sexes observées aux niveaux des différents scores de créativité.

b) Relation entre le sexe et la créativité (H2)

En effet, conformément aux données de la littérature psychologique inter-culturelle sur les différences inter-sexes de la créativité, notre seconde hypothèse postulait l'existence de différences significatives entre les sous-groupes filles et garçons de notre échantillon sur les différents scores de créativité. Cette hypothèse a été confirmée pour l'ensemble des variables.

Nos analyses ont révélé que les scores obtenus par les filles sont significativement inférieurs aux scores des garçons, aussi bien au niveau des mesures verbales (TTCT) que non verbales de la créativité (TCT-DP). Ces résultats corroborent des nombreuses données portant sur les différences inter-sexes dans le contexte des pays non occidentaux (Mar'i, 1983 ; Khaleefa et al. 1996 ; Jellen et Urban, 1989; Raina, 1982 ; Akinboye, 1982). Ils mettent en évidence l'influence de certains facteurs culturels dans le développement de la créativité.

Alors que dans la plupart des pays occidentaux, les recherches démontrent une nette tendance à la réduction de différences cognitives entre les filles et les garçons (Feingold, 1988), les recensions d'écrits sur ce thème, dans le contexte des pays du Tiers Monde démontrent que ces différences persistent et même dans certains cas s'accroissent en faveur des hommes.

Nombre de chercheurs des pays occidentaux ont évoqué les mouvements d'émancipation de la femme qui ont bouleversé les us et coutumes et secoué les préjugés et stéréotypes sexuels tenaces en matière de socialisation des filles et garçons (Lyton & Rommey, 1991). Du côté des pays non occidentaux, l'on évoque le peu d'ouverture des systèmes culturels traditionnels ainsi que les modes de socialisation différentielle des filles et des garçons, pour expliquer la persistance des différences cognitives inter-sexes (Khaleefa et al. 1996 ; Lubart, 1990; Raina, 1982). La plausibilité de telles explications est éprouvée par des recherches qui ont démontré le lien entre le degré d'ouverture des peuples à la modernité et l'égalité entre les sexes. Les résultats de telles études montrent la réduction de l'écart de performances entre les filles et les garçons aux épreuves de créativité comme étant fonction des changements observés au niveau de l'environnement socioculturel des jeunes (Mar'i, 1983 ; Raina, (1982).

Bien que toutes ces justifications paraissent raisonnables, elles semblent cependant insuffisantes pour expliquer la persistance de mentalités et pratiques discriminatoires à l'égard des femmes dans certains univers socioculturels tels le Cameroun où cette mentalité contraste avec le niveau d'ouverture et de modernisation du pays (Yana, 1997). En effet, dans ce pays, les femmes constituent près de 53 % de la population et contribuent, grâce à leur force de travail, de façon très significative au développement national. Il est cependant frappant de constater le peu de changements qui ont été opérés afin de combattre les inégalités de toutes sortes dont elles sont victimes dans les sociétés patriarcales (Yana, 1997). En dépit des nombreux efforts déployés par les femmes elles-mêmes pour sortir de la condition de subordonnées dans laquelle les hommes les maintiennent (Yana, 1997 ; Dwight, 1986 ; Barbier, 1985), cette « majorité impuissante » continue de subir les injustices de toutes sortes en matière d'éducation, d'emploi, de respect des droits, etc.

Alors que l'on aurait pu s'attendre à ce qu'avec la modernité et la scolarisation de plus en plus poussée des jeunes filles, leur situation s'améliore, Yana (1997), à partir de ses données d'entrevues auprès d'hommes et de femmes de milieu rural et urbain au Cameroun, fait plutôt le constat d'une évolution à la fois surprenante et inquiétante des préjugés et discriminations à l'égard des femmes. Non seulement c'est en ville que l'on observe le plus de résurgences de ces comportements inégalitaires et discriminatoires à l'égard des femmes, mais il y aurait également intériorisation du statut de subordonnées par les femmes qui *'n'accèdent à l'autorité qu'en l'absence de l'homme ou avec son approbation p. 44'*.

Aussi, dans un tel contexte, il est indéniable que les différences inter-sexes qui ont été observées au niveau des scores de créativité reflètent non pas des différences biologiquement fondées, mais bien des pratiques de socialisation différentielle traditionnelle qui ont cours dans cette société et qui font qu'il y a encore des choses

qu'on ne peut tolérer, autoriser, encourager ou interdire qu'aux hommes ou aux femmes seules.

Mais pour pousser un peu plus loin la réflexion, l'on pourrait également avancer que les différences constatées au niveau des tests papier-crayon reflètent des différences de styles de créativité ou encore traduisent le peu signification du matériel de ces tests pour certains groupes spécifiques.

En effet, certains auteurs se sont spécifiquement intéressés à la créativité artistique masculine et féminine en Afrique (Ben-Amos, 1986 ; Adams, 1980). Les données de ces recherches démontrent que dans le domaine artistique, les hommes et les femmes utilisent des modes ou styles préférentiels d'expression différents. Toutefois, ces styles se valent tant du point de vue de leurs qualités intrinsèques que par le degré d'implication et de dévouement des artistes pour leur art. Mais, en interprétant nos résultats dans cette perspective spécifique, nous sommes conscient d'être en train de nous aventurer sur des terrains conceptuels qui nous sont peu familiers et dont l'exploration approfondie nécessite plus que quelques pages.

Nous nous contenterons de présenter pour terminer quelques éléments de discussion suscités par la vérification de notre troisième hypothèse.

c) L'influence du sexe et de la confiance dans les capacités sur la créativité (H3)

Notre troisième et dernière hypothèse de recherche suggérait un modèle de prédiction de la créativité chez les décrocheurs qui tient compte à la fois du sexe et du niveau de confiance dans les capacités. Les deux précédentes sections ont été consacrées à la

discussion de la relation entre chacun de ces deux prédicteurs et la créativité. Les résultats d'analyses de régression multiple ont permis d'évaluer la contribution relative de ces facteurs considérés simultanément dans l'équation de régression. Les résultats obtenus démontrent une influence plus marquée du sexe sur la variation des scores de créativité. Il apparaît que pour cet échantillon de décrocheurs, le fait d'être de sexe masculin ou féminin joue un rôle beaucoup plus important dans la variation des notes de créativité que la seule perception d'auto-efficacité personnelle. La question des différences inter-sexes en matière de créativité vient d'être amplement discutée et nous n'y reviendrons plus. Sans doute, le seul point qui mérite quelques commentaires additionnels concerne la faiblesse du coefficient de détermination du modèle que nous avons postulé.

En effet, il ressort des analyses que les deux variables (sexe et confiance en ses capacités) expliquent conjointement à peine 20 % de la variation des scores de créativité. Bien que ce pourcentage ne soit pas très élevé, il démontre bien l'impact des deux facteurs que nous avons choisi d'examiner dans le cadre de cette recherche. Il est évident que plusieurs autres facteurs démographiques ou psychologiques que nous n'avons pas considérés dans notre étude pourraient jouer un rôle plus déterminant que celui des variables retenues ici.

Ainsi par exemple, des variables telles que l'âge, le nombre d'enfants dans la famille, le rang occupé à la naissance, le statut socio-économique des parents etc. sont souvent présentées comme prédicteurs de la créativité (Boling, 1993 ; Radio, Joni, & Runco, 1992; Runco & Bahleda, 1986). La non-prise en compte de ces variables dans le cadre

strict de cette étude ouvre néanmoins la voie à d'autres avenues intéressantes de recherche.

RESUME ET CONCLUSION

Le but de la présente étude était de déterminer la nature et l'importance de la relation entre l'auto-évaluation des capacités de résolution de problèmes personnels, le sexe et la créativité chez les jeunes décrocheurs scolaires du Cameroun. Afin de mieux rendre compte des relations mises en évidence dans cette recherche, il convient d'abord de rappeler la perspective théorique qui a orienté notre démarche.

Se situant dans une perspective alternative d'étude des jeunes en situation d'abandon scolaire, notre recherche s'est proposé d'explorer la nature de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes décrocheurs et leur potentiel créatif. Nous avons tout d'abord présenté les principaux enjeux de notre problématique en la situant dans le contexte socio-éducatif et culturel camerounais.

La présentation des données géographiques, culturelles et économiques générales sur le pays nous a permis de relever la grande diversité culturelle du Cameroun, la jeunesse de sa population, ainsi que les nombreuses difficultés économiques qu'éprouve ce pays plongé dans la récession économique depuis plus d'une décennie. C'est dans cet environnement de crise que nous avons présenté le système éducatif en place au Cameroun et relevé ses principaux problèmes de rentabilité. L'abandon prématuré d'études constituant le symptôme le plus visible de la crise du système scolaire camerounais, nous avons pu démontrer l'ampleur et les principaux enjeux de l'évolution de ce phénomène au niveau de la préparation et de l'insertion des jeunes dans les circuits de production.

Il apparaît qu'on ne peut continuer à minimiser l'impact de ce phénomène sur les individus et sur la société, ni se passer de certaines ressources propres des individus (capacité de débrouillardise, créativité et confiance en soi) dans la planification des programmes d'encadrement et d'insertion des jeunes en situation d'abandon scolaire.

Nous avons par la suite considéré la nécessité d'une réorientation des perspectives de recherches sur l'abandon scolaire et les décrocheurs, à partir d'un bilan critique des travaux existant sur ce thème dans les pays développés et les pays en voie de développement. L'examen plus approfondi des considérations théoriques associées à chacune de nos variables et à leur interaction a par ailleurs permis de clarifier et de préciser les différents niveaux d'articulation sur lesquels nous devrions axer notre étude. Nous avons à ce niveau explicité l'objectif global visé dans notre recherche ainsi que les hypothèses spécifiques qui devaient être vérifiées dans le cadre de cette thèse.

La méthodologie adoptée dans une étude exploratoire comme la nôtre était essentiellement descriptive et corrélationnelle dans la mesure où les hypothèses formulées ne s'appuyaient pas sur une théorie formelle de la créativité ou de la résolution de problèmes. L'analyse des données recueillies auprès d'un échantillon de 171 sujets a ainsi révélé la présence d'une relation significative entre les perceptions d'auto-efficacité globales des individus et leur potentiel créatif. Elle démontre également l'existence de différences significatives entre filles et garçons sur les différentes modalités verbales et non verbales de la créativité.

Les principaux résultats obtenus ont été discutés dans le précédent chapitre. Il ressort de cette discussion que les croyances d'efficacité personnelle (confiance en soi) des jeunes décrocheurs jouent un rôle important dans l'actualisation de leur potentiel créatif.

Cette influence est plus marquée dans le sous-groupe des garçons. De plus, les pratiques de socialisation différentielle entre filles et garçons en contexte africain semblent jouer un rôle critique dans l'expression créative des jeunes filles. Dans la mesure où la créativité n'est mieux développée que si l'on reçoit les encouragements des pairs ou des adultes, l'on peut, au regard des résultats de notre étude, conclure que les filles décrocheuses au Cameroun reçoivent moins d'encouragements que les garçons ou simplement ont moins d'opportunités d'actualiser pleinement leur potentiel créatif.

Implications et recommandations de l'étude

D'abord sur le plan théorique, cette recherche se veut une contribution à une meilleure connaissance de la clientèle défavorisée scolaire. Par ses résultats, elle fournit certains éléments permettant de contrer les arguments positivistes qui présentent l'abandon prématuré d'études comme une sorte de pathologie ou du moins comme une fatalité que l'individu doit accepter passivement.

Sur le plan pratique, cette recherche nous a permis de relever l'ampleur du problème de décrochage scolaire au Cameroun. Elle a, par ailleurs, mis en évidence certaines ressources personnelles des décrocheurs (degré de confiance en ses capacités, créativité) dont les programmes d'intervention devraient tenir compte dans la planification de leurs activités d'encadrement. Actuellement, plusieurs de ces programmes n'osent pas s'écarter des pratiques pédagogiques en cours dans le système d'enseignement formel. À partir des résultats obtenus ici, nous croyons donc qu'une plus grande importance devrait être accordée au développement de la confiance en soi et de la créativité des jeunes décrocheurs.

Les résultats de notre recherche devraient également favoriser une plus grande prise de conscience des effets néfastes des pratiques discriminatoires à l'égard des jeunes filles. Les gouvernements, les parents ainsi que les collectivités locales devraient offrir plus d'opportunités à tous les jeunes en situation d'abandon scolaire afin que ceux-ci peuvent s'épanouir et se réaliser pleinement.

Cette étude comporte, cependant certaines limites théoriques et méthodologiques dont nous avons déjà largement fait écho à divers endroits de cette thèse. Par exemple, l'approche psychométrique utilisée dans l'évaluation du potentiel créatif comporte certaines limites. En plus de mesurer uniquement certaines dimensions cognitives de la pensée créative, les tests papier-crayon de créativité que nous avons utilisés ici ne peuvent à eux seuls rendre compte du comportement réel des individus en situation de résolution de problèmes. Seule une approche véritablement intégrative associant diverses méthodologies (observation en milieu naturel, récits de vie etc.) peut véritablement permettre de rassembler les différents morceaux de ce casse-tête de la recherche psychologique que constitue la créativité.

Aussi, au terme de cette longue démarche, nous ne pouvons que faire un aveu et formuler un espoir: aveu sur le caractère inachevé de la tâche qui a été amorcée dans cette thèse. L'espoir que les quelques résultats obtenus ici pourront stimuler la réflexion et favoriser la poursuite d'autres recherches dans le même sens ou dans une perspective totalement différente mais qui, nous l'espérons, aideront à mieux comprendre l'humain, à l'accepter et à l'aider à cheminer dans la dignité.

Mais par dessus tout, nous avons espoir que ce message parvienne à aider les individus à vivre de façon plus digne, plus harmonieuse et plus créative.

RÉFÉRENCES

- Abodo, T. (1986). Perspectives du Ve plan: enjeu et défi à relever en matière de valorisation des ressources humaines. *Revue Camerounaise de Management*, 3-4.
- Abra, J. & Valentine-French, S. (1991). Gender differences in creative achievement: A Survey of explanations. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 235-284.
- Abreu, M. V. (1987). Le psychisme, l'individu et son monde. In M. Siguan (dir.). *Comportement, cognition, conscience: la psychologie à la recherche de son objet* (241-260), Paris: Presses universitaires de France.
- Adams, M-J. (1980). Spheres of men's and women's creativity. *Ethnologische Zeitschrift Zurich*, 1, 163-167.
- Akinboye, J. O. (1982). Correlates of testing time, age, and sex in Nigerian performance on the TTCT. *Journal of Psychological Researches*, 26, 1-5.
- Alexander, K. L., Natriello, G., Pallas, A. M. (1985). For whom the school bell tolls: The impact of dropping out on cognitive performance. *American Sociological Review*, 50, 409-420.
- Alibert, J. (1992). Le Cameroun à l'heure de l'ajustement. *Marchés tropicaux et méditerranéens, "Spécial Cameroun"*, 32, 3287-3299.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ambellie, L. (1987). La formation à l'emploi, à la création des entreprises et à performance à travers une stratégie de l'investissement. In MJS (1987). *Introduction à l'éducation extra-scolaire et à l'alphabétisation*. Yaoundé: SOPECAM.
- Amégan, S. (1987). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec: presses de l'Université de Québec.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bahoken, J. C. & Atangana, E. (1975). *La politique culturelle en République Unie du Cameroun*. Paris: UNESCO.
- Baker, S. B. & Roberts, D. M. (1989). The factor structure of the PSI: Measuring perceptions of personal problem solving. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 21, 157-164.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1176-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Banque Mondiale (1988). *L'éducation en Afrique subsaharienne: Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington, DC: Banque Mondiale.
- Barbier, J-C. (Dir.) (1985). *Femmes du Cameroun, mères pacifiques, femmes rebelles*. Paris: ORSTOM & Éditions Karthala.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barron, F. (1988). Putting creativity at work. In R.J. Sternberg (ed.). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (76-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Batiotila, N. M. (1992). Les jeunes et le marché du travail au Zaïre: devenir professionnel de ceux qui abandonnent leurs études au cours du cycle secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII, 83-100.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. MEQ, Direction des études économiques et démographiques.
- Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beck, L. & Muia, J. A. (1980). A portrait of tragedy: Research Findings on the dropout. *The High School Journal*, 64, 65-72.
- Beirn, R., Kinsey, D. C. & Mc Ginn, W. F. (1972). Les causes et les conséquences de l'abandon en cours d'études. *Bulletin du BIE, UNESCO*, 46, (182).
- Bella, N. (1995). La fécondité au Cameroun: niveaux et tendances, *Population*, 1, 35-60.
- Ben-Amos, P. (1986). Artistic creativity in Benin Kingdom. *African Arts*, XIX, 60-63.

- Bergmann, H. (1996). Quality of education and the demand for education. Evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42, 581-604.
- Béténé, P. (1982). *Echec scolaire et environnement familial au Cameroun: une analyse étiologique*. Mémoire de maîtrise, inédite, Université de Montréal.
- Biya, P. (1986). *Pour le libéralisme communautaire*. Paris: Editions P.M. Favre, ABC.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Boling, S. E. (1993). Creativity and birth-order/sex differences in children. *Education*, 114, 224-235.
- Boubacar, L. (1988). Stratégies pour s'occuper et s'employer: le contexte africain. In *Quel emploi pour les jeunes?* Paris: UNESCO.
- Broccolichi, S. & Larguèze, B. (1996). Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Éducation et Formations*, 48, 81-102.
- Brown, B. T. (1989): What we are to measure? In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-32). New York: Plenum.
- Brunel, S. (1989) Les difficultés du Cameroun. Fin d'un modèle ou crise de croissance ? *L'information géographique*, 53, 97-103.
- Bruner, J. S. (1991) *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Éditions Eshel. (Traduction de *Acts of meaning*, 1990).
- Cammish, N. K. & Brock, C. (1994). State, status and the statu quo: Factors affecting the education of girls in Cameroon. *International Journal of Educational Development*, 14, 233-240.
- Caouette, C. E. (1993). L'abandon scolaire: comment en faire une expérience éducative. *Dimensions*, 14, 19-20.
- Caouette, C.E. (1986). L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école. *La revue des échanges*, 2, 41-45.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate and Behavioral Research*, 1, 140-161.

- Catterall, J. S. (1987). On the social costs of dropping out of school. *The High School Journal*, 71, 19-30.
- Chase, E. I. (1985). Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell, Jr. (Ed.). *The ninth Mental Measurements Yearbook* (1631-1632). Lincoln: Buros Institute of Measurements.
- Comrey, H. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality & clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Cooksey, B. (1981). Social class and academic performance: a Cameroon case-study. *Comparative Education Review*, 25, 403-418.
- Cooksey, B. (1982). Education and sexual inequality in Cameroon. *The Journal of Modern African Studies*, 20, 167-177.
- Coombs, P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Coombs, Ph. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation : analyse de systèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cooper, E. (1991). A critique of six measures of assessing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25, 194-206.
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering Creativity*. Norwood, NJ: Ablex publishing compagny.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Dacey, J. (1989). *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington: D.C. Heath Co.
- Davis, G. A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 257-274.
- Deblé, I. (1978). La déperdition d'effectifs: l'école et la planification de la recherche. *Recherche, pédagogie et culture*, 7, 14-20.
- Delancey, M. W. (1989). *Cameroon: Dependance and Independence*. Darmouth: Westview press.
- Delchambre, J. P. (1991). La construction sociale du décrochage scolaire. *Recherches sociologiques*, XXII, 65-87.

- Donovan, A, Oddy, M. Pardoe, R. Ades, A. (1986). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study of 16-year-old school leavers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 65-76.
- Dwight, M. L. (1986-87). Cameroonian women at crossroads: Their changing roles and status. *Journal of African Studies*, 13, 126-30.
- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- Earl, W.L. (1987). Creativity and self-trust : a field study. *Adolescence*, XXII, 419-431.
- Ela, J. M. (1984). *La ville en Afrique Noire*. Paris: Karthala.
- Ember, C. R. (1981). A cross-cultural perspective on sex differences. In R. H. Munroe, R. L. Munroe & B. B. Whiting (Eds.). *Handbook of Cross-cultural Human Development* (pp. 531-580). New York: Garland & STPM Press
- Emtcheu, A. (1985). Sciences de l'éducation et science de l'animation: approche d'une théorie de synthèse. *Cahiers des Sciences de l'Animation*, 1, 13-36.
- Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Essomba, Ph. (1991). Cameroun. Les Problèmes de l'enseignement. *Marchés tropicaux*, 31, 562-564.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feldman, D. H. (1989). Creativity : proof that development occurs. In N. Damon (Ed.) *Child Development : Today and Tomorrow* (240-260). San Francisco, CA : Jossey-bas Publishers.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out public high school. *Teacher's College Record*, 3, 393-409.
- Fine, M. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fine, M., Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165, 257-272.

- Flisher, A. J. & Chalton, D. O. (1995). High school dropouts in a working-class South African community: selected characteristics and risk-taking behavior. *Journal of Adolescence*, 18, 105-121.
- Fobih, D. K. (1987). Social psychological factors associated with school dropout in the eastern region of Ghana. *Journal of Negro Education*, 56, 229-238.
- Fondouop, K. (1991). *Les petits métiers de la rue et l'emploi. Le cas de Yaoundé*. Yaoundé: SOPECAM.
- Franqueville, A. (1985). Être élève à Yaoundé. *Cahiers de l'ORSTOM*, 21, 347-353.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54, 363-407.
- Gaillard, P. (1989). *Le Cameroun*. Tome 1, Paris: Éditions l'Harmattan..
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.
- Gorsuch, R.L. (1988). *Factor analysis* (3rd. ed.). Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Gruber, H.E. (1981). *Darwin on Man : A Psychological Study of Scientific Creativity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1971). *Creativity Tests for Children*. Beverly Hills : Sheridan psychological services.
- Hallack, J. (1990) *Investir dans l'éducation: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris: IIEP-L'Harmathan.
- Heppner, P. P. & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427.
- Heppner, P. P. & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Heppner, P. P., Reeder, B. L., & Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 537-545.

Heppner, P.P. (1978). A review of the problem solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366-375.

Heppner, P.P. (1988). *Problem Solving Inventory (PSI) Manual*. Palo alto: Consulting Psychologists Press.

Hocevar, S. M. & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.). *Handbook of Creativity* (pp. 53-75). New York: Plenum.

Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Are there sex differences in verbal abilities ? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.

Institut Gamma, (1988). *Prospective de l'éducation au Cameroun: un cadre de réflexion stratégique*. Montréal: rapport de recherche inédit.

Irvine, D. (1987). What research doesn't show about gifted dropouts. *Educational Leadership*, 79-80.

Isaksen, S. G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research. In S. G. ISAKSEN (Ed.), *Frontiers of Creativity Research: Beyond the basics* (pp. 1-26). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Jacklin, C. N. (1989). Female and Male : Issues of Gender. *American Psychologist*, 44, 127-133.

Janial, G. S. (1985). Creativity and birth order. *Journal of Creative Behavior*, 19,139-143.

Janosz, M. (1994). Etude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention. Thèse de doctorat non publié, Université de Montréal.

Jellen, H. G., & Urban, K. K. (1986). The TCT-DP (Test for Creative Thinking-Drawing Production): an instrument that can be applied to most age and ability groups. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 139-155.

Jellen, H. G., & Urban, K. K. (1989). Assessing creative potential worldwide: the first cross-cultural application of the test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). *Gifted Education International*, 6, 78-86.

- Jolivad, F. (1992). Le Cameroun Face à ses nouveaux défis. *Marchés tropicaux et méditerranéens*, 32, 3284-3286.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kaplan, D. S., Damphousse, K. & Kaplan, H. B. (1993). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, 105-123.
- Khaleefa, O. H. Erdos, G., & Ashria, I. H. (1996). Gender and creativity in an afro-arab islamic culture. *Journal of Creative Behavior*, 30, 52-61.
- Kirsh, I. (1986). Early research on self-efficacy : what we already know without knowing we knew. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 339-359.
- Kizerbo, J. J. (1990). *Éduquer ou périr : impasses et perspectives africaines*. Dakar: Unesco/Unicef.
- Kogan, N. (1974) Creativity & sex differences *Journal of Creative Behavior*, 8, 1-14.
- Lagache, D. (1983). *L'unité de la psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lahaye, L. (1985). Une analyse comparative du problème de la déperdition scolaire dans les pays développés et dans les pays sous-développés. *Le Mois en Afrique*, 237-238, 105-118.
- Lahaye, L. (1989). *La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire*. Thèse de doctorat non pulbiée, Université de Montréal.
- Lajoie, S. P. & Shore, B. M. (1981). Three Myths? The Over-Representation of the Gifted among Dropouts, Delinquents, and Suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25, 138-143.
- Lamb, S. (1994). Dropping out of school in Australia: Recent trends in participation and outcomes. *Youth & Society*, 26, 194-222.
- Laporte, L., Sabourin, S. & Wright, J. (1988). L'inventaire de résolution de problèmes personnels: une perspective métacognitive. *International Journal of Psychology*, 23, 569-581.

- Lehalle, H. & Brill, S. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Introduction à la psychologie interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France .
- Lélé, P. (1986). *Précis de psychologie sociale appliquée*. Yaoundé :Éditions CLE.
- Lubart T. I. (1990). Creativity and cross-cultural variation. *International Journal of Psychology*, 25, 39-59.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development*. New York. Free Press.
- Ly, B. (1988). *Stratégies pour s'employer: le contexte africain*. In UNESCO (1988). *Le chômage des jeunes*. Paris: UNESCO.
- Lyton, H. & Rommey, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, G. N. (1974) *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University press.
- Magnusson, D. & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality. *Annual Review of Psychology*, 44, 427-452.
- Magnusson, D. (1985). Implications for an interactional paradigm for research on human development. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 115-137.
- Mar'i, S. (1983). Creativity in Arab Culture : Two decades of research. *Journal of Creative Behavior*, 16, 227-238.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*. Fayard.
- May, R. (1993). *Le courage de créer: De la nécessité de se remettre au monde*. (Trad. de M.-L. Constant). Montréal: G. le Jour, Éditeur (trad. de *The Courage to Create*, 1975).
- Mayer, R. E. (1989). Cognitive views of creativity: creative teaching for creative learning. *Contemporary Education Psychology*, 14, 203-211.
- McCaul, E., Donaldson, G. A., Caladarci, Th. & Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from High School & Beyond. *Journal of Educational Research*, 85, 198-207.
- Meichenbaum, M. (1975). Enhancing creativity by modifying's what people say to themselves. *American Educational Research Journal*, 12 (pp. 129-145).

- Mensch, B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of education*, 61, 95-113.
- Michael, W. B. & Wright, C. R. (1989). Psychometric issues in the assessment of creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 33-52). New York: Plenum.
- Milgram, R. M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* (pp. 215-233). Newbury Park, CA: Sage.
- Ministère de l'éducation du Québec (1991). *Indicateurs de l'éducation*. Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (1995). *Tableau de Bord de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé: MINEDUC.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports du Cameroun (1987). *Instruction ministérielle, No 01/IM/MJS/DJA du 11 Novembre 1987*.
- Morris, S., Pawlovich, W. & McCall, D. (1991). *Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires*. Montréal: Association canadienne d'éducation.
- Murray, Y. (1981). *L'abandon scolaire chez les étudiants favorisés de niveau collégial*. Thèse de doctorat non publié, Université de Montréal.
- Natriello, G., Pallas, A. M., & McDill, E. L. (1986). Taking stock: Renewing our research agenda on the causes and the consequences of dropping out: *Teachers College Record*, 87, 430-440.
- Newell A, & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ngub'usim, M. N. (1987). Cette créativité qui fait survivre les jeunes de la rue à Kinsangani. *Zaire-Afrique*, 215, 261-272.
- Ngub'usim, M. N. (1988). La fonction psychométrique des énigmes traditionnelles africaines. *International Journal of Psychology*, 23, 489-503.
- Nicholls, J.G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original or useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*. 27, 17-27.
- Nsamenang, B. A. (1992). *Human Development in Cultural Context: A Third World Perspective*. Newbury Park CA: Sage Publications.

- Ogbu, O. M. & Gallagher, M. (1991). On public expenditures & delivery of education in Sub-saharan Africa. *Comparative Education Review*, 35, 295-318.
- Okuda, S. M., Runco, M. A. & Berger, D. E. (1991). Creativity and finding and solving real-world problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 45-53.
- Owono, M. R. (1990). *Scolarité et disparités socio-économiques dans la province de l'est du Cameroun*. Yaoundé,; CEPER.
- Paré, A. (1976). *Creativité et pédagogie ouverte*. vol. 2, Québec: Les Éditions NHP.
- Pilon, A. (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé*. Rapport de travail, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Pretorius, T. B. (1993). Assessing the problem-solving appraisal of black south african students. *International Journal of Psychology*, 28,861-870.
- Radio, G., Joni, L., Runco, M. A. (1992). Family size, birth-order, age interval and creativity of children. *Journal of Creative Behavior*, 26, 108-116.
- Raina, T. (1982). Sex differences in creativity in India : A second look. *Indian Educational, Review*, 17,122-128.
- Richards, R., Kinney, D. K., Bennet, M. & Merzel, A. P. (1988). Assessing everyday creativity : Characteristics of the lifetime creativity Scales and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476-485.
- Richardson, A. G. (1985). Sex differences in creativity among a sample of jamaican adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 424-426.
- Riessman, P. (1992). La personne et le cycle de vie dans la vie sociale et la pensée africaine. *Psychopathologie Africaine*, 24, 79-108.
- Ripple, E. R. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189-202.
- Robertson, E. (1991). Gifted and talented dropouts. *Equity and Excellence*, 25, 62-74.
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Roubaud, F. (1994). Le marché du travail à Yaoundé: 1983-1993 la décennie perdue. *Revue Tiers Monde*, 140, 751-778.

- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 7-17.
- Royer, E. Moisan, S., ST-Laurent, L., Glasson, J. & Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie Pédagogique*, 80, 14-18
- Rubenson, D. L. & Runco, M. A (1992) The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, 131-147.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out High School : The Influence of Race, Sex, and familial Background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts : A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Runco, M. A. & Albert, R. S. (Eds.) (1990). *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Runco, M. A. & Bahleda, M. D. (1986). Birth-order and divergent thinking. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 119-125.
- Runco, M. A., Okuda, S. M., & Thurston, B. J. (1987). The psychometric properties of four systems for scoring divergent thinking tests. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5, 149-156.
- Santerre, R. & Mercier-Tremblay, C. (1982). *La Quête du savoir : essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., Poortinga, Y. H. (1990): *Human Behavior in Global Perspective*. New York: Pergamon press.
- Sherer, M. Maddux, J. E., Mercantande, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Shubert, D. S. P. (1975). *Creativity and the ability to cope*. Unpublished document.
- Siguan, M. (dir.), (1987). *Comportement, cognition, conscience : la psychologie à la recherche de son objet*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Sikounmo, H. (1992). *L'école du sous-développement: Gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Sinnot, J. D. (1989). *Everyday Problem Solving: Theory and Applications*. New York: Praeger.
- Smith, F. T. (1992). Male and Female Arstity in Africa. *African Arts*, 19, 28-29.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York : Free Press.
- Sternberg, R. J. & Wargner, R. K. (1986). *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1982). Reasoning, problem solving and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 225-307). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tabachnick, B. G. Fidell, L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper & Row Publishers.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? : Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 429-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor , S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and Well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 99-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out : Qualitative data on early school departures. *Adolescence*, XXIII, 939-954.
- Tinsley, H. E. & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling and psychological research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424.

- Torrance, E. P. & Safter, T. H. (1989). The long range predictive validity of *The Just Suppose Test*. *Journal of Creative Behavior*, 23, 219-223.
- Torrance, E. P. (1976). *Tests de pensée créative de E. P. Torrance: Manuel*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifested in testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Touré, A. (1985). *Les petits métiers à Abidjan. L'imagination au secours de la conjoncture*. Paris: Karthala.
- Treffinger, D.J. (1987). Research on creativity assessment. In S. J. Isaksen (Ed.) *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics* (pp. 103-119). Buffalo: Bearly.
- Tsafack, G. (1982). *Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperditions d'effectifs dans l'enseignement primaire au Cameroun: une étude longitudinale*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- UNESCO (1988). *Annuaire statistique de l'éducation*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1993). *Rapport Mondial sur l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Rapport Mondial sur l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de la validation transculturelle des questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30, 662-680.
- Wagenaar (1987). What do we know about dropping out of high school? *Research in Sociology of Education and Socialization*, 7, 161-190.
- Wallach, M .A. & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Wampold, B. E. & Freund, R. D. (1987). Use of multiple regression in counseling psychology research: A flexible data ananlysis strategy. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 372-382.
- Warnier, J. P. (1993). *L'esprit d'entreprise au Cameroun*. Paris: Karthala

Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do school contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School Dropouts: Patterns and Policies* (70-88). New York: Teachers College Press.

Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.

Weisberg, R. W. (1986). *Creativity: Genius and other Myths*. New York: W. H. Freeman and Company.

Weisberg, R. W. (1988). Problem solving and creativity. In R. J. Sternberg (ed.) *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 148-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Woodman, R. W. & Schoenfeldt, L. F. (1989). Individual differences in creativity: An interactional perspective. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 71-91). New York: Plenum.

Yana, S. (1997). Statuts et rôles féminins au Cameroun: réalités d'hier, images d'aujourd'hui. *Politique Africaine*, 65, 35-47.

APPENDICE A
RÉSULTATS INDIVIDUELS AUX ÉPREUVES DE CRÉATIVITÉ

Tableau 16 :
 Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
1	24	14	18	9	3	10
2	31	14	20	6	2	5
3	11	8	3	5	2	2
4	9	6	4	,	,	,
5	7	4	4	7	3	0
6	3	2	2	11	3	2
7	9	7	7	12	1	7
8	11	7	4	12	1	6
9	14	9	7	2	1	4
10	11	3	3	5	2	1
11	9	5	4	3	1	1
12	12	5	3	7	5	3
13	5	3	1	2	2	3
14	5	5	1	4	4	1
15	8	5	3	3	3	0
16	15	8	7	7	1	6
17	14	7	9	5	1	5
18	15	12	9	10	4	4
19	12	9	4	2	1	1
20	8	6	4	6	2	2
21	10	8	5	,	,	,
22	,	,	,	,	,	,
23	12	8	6	,	,	,
24	13	10	6	,	,	,
25	17	8	10	5	2	2

Tableau 16 (suite) :

Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
26	11	9	3	4	3	2
27	13	8	7	9	3	4
28	5	4	3	9	2	2
29	13	8	5	10	2	0
30	12	5	8	,	,	,
31	10	7	4	8	5	6
32	25	14	17	25	8	13
33	11	7	5	5	3	0
34	11	9	2	,	,	,
35	6	3	1	,	,	,
36	12	9	3	9	6	3
37	7	5	,	,	,	,
38	15	9	7	6	3	0
39	3	2	2	,	,	,
40	13	6	6	11	3	0
41	14	8	10	2	2	0
42	4	2	2	5	2	4
43	14	8	4	6	5	4
44	13	9	3	4	1	1
45	8	3	1	,	,	,
46	12	4	3	7	2	0
47	14	8	5	9	3	3
48	13	7	6	4	3	4
49	,	,	,	8	4	4
50	10	6	4	12	1	4
51	14	9	7	6	4	2

Tableau 17 (suite) :

Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
52	20	11	12	16	5	4
53	2	2	0	9	6	2
54	11	4	1	9	3	1
55	11	4	2	7	4	1
56	8	6	5	7	4	2
57	9	7	9	,	,	,
58	9	3	7	18	8	15
59	17	9	0	12	5	1
60	7	5	3	15	4	6
61	8	5	2	9	3	5
62	10	4	5	6	3	1
63	9	7	3	10	5	3
64	6	3	3	2	2	0
65	16	10	9	,	,	,
66	7	5	6	,	,	,
67	17	1	6	13	1	2
68	8	5	5	17	7	10
69	9	6	2	13	5	2
70	3	1	1	7	3	4
71	4	3	2	6	6	2
72	8	4	1	8	7	3
73	8	7	3	11	7	4
74	15	1	7	,	,	,
75	,	,	,	,	,	,
76	18	7	9	11	6	17
77	8	3	2	,	,	,

Tableau 16 (suite) :
 Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
78	7	5	2	14	6	3
79	17	10	11	6	4	4
80	11	7	4	13	5	11
81	10	4	7	11	5	1
82	12	8	5	10	4	3
83	13	6	6	,	,	,
84	,	,	,	,	,	,
85	12	8	7	9	6	4
86	7	7	3	9	6	1
87	26	13	17	14	9	10
88	13	7	8	9	6	2
89	11	6	4	3	3	1
90	10	6	8	7	3	4
91	5	5	3	9	3	1
92	5	3	1	,	,	,
93	9	6	4	8	3	3
94	15	10	10	7	6	4
95	12	7	6	,	,	,
96	4	3	3	14	3	11
97	8	5	2	5	2	0
98	,	,	,	5	4	0
99	4	3	0	5	3	2
100	5	4	2	6	5	1
101	13	8	6	8	5	1
102	7	6	5	6	2	0
103	19	11	12	13	7	7

Tableau 16 (suite) :
 Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
104	5	3	2	6	1	2
105	9	7	0	13	6	7
106	10	5	4	,	,	,
107	7	6	2	9	4	2
108	5	4	3	7	5	2
109	19	11	7	12	5	4
110	9	8	4	8	4	3
111	15	9	8	11	6	5
112	15	12	4	12	6	6
113	14	9	6	8	5	6
114	17	11	5	8	5	7
115	18	14	7	8	4	3
116	4	4	0	,	,	,
117	9	7	2	11	7	3
118	21	9	13	10	7	4
119	29	13	15	20	6	18
120	8	6	4	6	3	2
121	28	14	16	4	2	1
122	12	8	7	8	4	4
123	14	9	11	11	6	8
124	16	10	10	8	4	4
125	14	9	9	11	4	4
126	10	8	4	7	3	0
127	11	9	6	13	4	6
128	18	11	5	10	4	3
129	30	16	15	24	4	6

Tableau 16 (suite) :
 Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
130	17	10	6	9	7	8
131	25	10	13	15	7	8
132	25	10	13	16	7	7
133	24	14	18	13	5	6
134	24	13	13	12	6	9
135	30	14	17	17	7	11
136	12	10	3	12	4	14
137	17	10	9	2	2	0
138	17	11	9	7	2	1
139	13	5	8	11	5	11
140	13	9	7	5	1	3
141	20	10	12	15	6	19
142	16	8	8	6	3	6
143	12	10	8	3	2	5
144	12	9	5	3	3	3
145	,	,	,	5	2	7
146	15	7	8	7	4	3
147	19	11	13	4	3	1
148	7	6	5	13	5	9
149	28	11	15	11	4	5
150	35	12	17	9	3	3
151	11	10	6	,	,	,
152	15	10	11	,	,	,
153	19	11	11	11	3	7
154	21	11	12	,	,	,
155	19	10	8	11	4	8

Tableau 16 (suite et fin) :
 Résultats individuels aux deux sous-tests de la batterie du TTCT

Sujet	Épreuve <i>Utilisations inhabituelles</i>			Épreuve <i>Faire comme si...</i>		
	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Fluidité	Flexibilité	Originalité
156	22	11	11	15	10	8
157	19	12	11	8	4	7
158	16	8	9	8	4	1
159	,	,	,	10	5	9
160	17	8	11	13	6	5
161	,	,	,	7	7	7
162	31	13	18	15	7	6
163	14	9	10	9	2	3
164	18	12	11	11	6	7
165	22	9	15	12	3	4
166	10	9	7	12	9	13
167	12	11	4	6	2	7
168	,	,	,	,	,	,
169	,	,	,	7	2	2
170	20	11	10	3	2	1
171	28	12	14	,	,	,

Tableau 17
 Résultats individuels aux critères et sous-critères du TCT-DP

ID	CN	CM	NEW	CL	CTH	BFD	BFI	PE	UCA	UCB	UCC	UCD	TCTDP
1	0	0	4	0	0	0	6	0	0	0	0	0	10,00
2	6	6	2	0	2	6	0	1	3	0	0	0	26,00
3	2	0	2	0	0	0	6	0	0	0	0	0	10,00
4	6	4	2	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18,00
5	5	4	1	0	0	6	0	0	6	0	0	0	22,00
6	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	3	0	8,00
7	5	4	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	16,00
8	6	5	0	0	0	6	0	0	3	0	0	0	20,00
9	6	6	1	0	0	6	0	0	3	0	0	0	22,00
10	5	5	1	0	0	6	0	0	3	0	0	0	20,00
11	6	6	1	0	0	6	0	0	3	0	0	0	22,00
12	6	4	1	0	0	6	0	0	3	0	0	0	20,00
13	5	3	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	14,00
14	4	2	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	12,00
15	6	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18,00
16	6	5	0	0	0	6	0	0	0	0	3	0	20,00
17	5	5	2	0	0	6	0	1	0	0	3	2	24,00
18	6	6	2	2	0	6	0	0	3	0	3	0	28,00
19	6	5	2	0	0	6	0	0	0	0	3	0	22,00
20	6	6	0	0	0	6	0	0	0	0	3	0	21,00
21	5	5	2	0	0	6	0	0	3	0	0	0	21,00
22	6	6	4	4	2	6	6	2	0	0	0	0	36,00
23	6	6	2	0	0	6	0	2	0	0	0	0	22,00
24	3	1	4	0	0	6	6	0	0	0	0	0	20,00
25	1	1	6	0	0	6	0	0	0	0	0	0	14,00
26	0	0	4	0	0	0	6	1	0	0	0	0	11,00
27	6	6	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	19,00
28	4	4	3	0	0	0	6	0	0	0	0	0	17,00
29	6	6	0	0	0	6	0	0	3	0	0	0	21,00
30	6	5	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18,00
31	4	4	2	0	0	0	6	0	0	0	0	0	16,00
32	5	5	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	19,00

70	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,00
71	4	2	6	0	0	0	6	0	3	0	0	0	21,00
72	1	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,00
73	4	2	2	0	0	6	6	0	0	0	0	0	20,00
74	4	3	3	0	0	6	0	0	0	0	0	0	16,00
75	1	1	6	0	0	0	6	2	3	0	3	0	22,00
76	1	1	5	0	0	0	6	0	0	0	0	0	13,00
77	5	5	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	14,00
78	0	0	6	0	0	0	6	2	0	0	0	0	14,00
79	6	5	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	17,00
80	6	5	6	0	0	6	6	0	0	0	3	0	32,00
81	6	5	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	17,00
82	4	3	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	19,00
83	6	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	18,00
84	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
85	6	5	0	0	0	6	0	3	0	0	0	2	22,00
86	6	6	0	0	0	6	0	2	0	0	0	0	20,00
87	6	6	1	0	0	6	6	2	0	0	0	0	27,00
88	4	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	10,00
89	5	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13,00
90	6	6	1	0	0	6	6	1	0	0	0	0	26,00
91	6	5	1	0	0	6	0	1	0	0	0	1	20,00
92	4	2	1	0	0	0	6	0	0	0	0	0	13,00
93	6	5	1	0	0	6	6	2	0	0	0	0	26,00
94	6	6	2	0	0	6	6	2	0	0	0	0	28,00
95	6	6	0	0	0	6	0	1	0	0	0	1	20,00
96	5	5	0	0	0	0	0	4	0	0	0	2	16,00
97	5	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9,00
98	6	3	0	1	0	6	0	0	0	0	0	2	18,00
99	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9,00
100	6	5	0	0	0	6	0	1	0	0	0	0	18,00
101	5	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	13,00
102	6	6	0	0	0	6	0	0	3	0	0	0	21,00
103	5	5	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	15,00
104	0	0	4	0	0	0	6	0	3	0	0	3	16,00
105	6	6	0	0	0	6	0	2	0	0	0	0	20,00
106	5	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	11,00

144	0	0	6	0	0	0	6	1	0	0	0	0	13,00
145	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,00
146	5	2	2	0	0	6	6	1	0	0	3	0	25,00
147	6	3	5	0	0	6	6	3	3	0	3	0	35,00
148	6	6	1	0	0	6	0	1	0	0	3	0	23,00
149	4	5	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	14,00
150	6	2	1	0	0	6	6	0	0	0	3	1	25,00
151	6	3	1	0	0	6	6	0	3	0	3	0	28,00
152	6	6	2	0	0	6	6	1	0	0	3	0	30,00
153	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	14,00
154	3	0	3	0	3	0	6	0	3	0	0	0	18,00
155	5	5	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	13,00
156	4	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	10,00
157	4	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	11,00
158	5	4	2	0	0	0	6	1	0	0	0	0	18,00
159	3	2	5	0	0	0	6	0	0	0	0	0	16,00
160	5	5	0	2	0	0	0	2	0	0	3	0	17,00
161	4	4	2	0	0	6	0	0	0	0	3	0	19,00
162	4	4	6	0	0	0	6	2	0	0	0	1	23,00
163	5	5	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	15,00
164	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
165	3	3	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	13,00
166	5	5	1	0	0	6	6	1	3	0	3	2	32,00
167	4	4	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	12,00
168	5	4	2	0	0	0	6	1	6	0	0	1	25,00
169	5	5	4	0	0	0	6	1	3	0	0	0	24,00
170	4	4	4	0	0	0	6	1	0	0	0	0	19,00
171	5	4	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	14,00

APPENDICE B
ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

Tableau 18
 Statistiques descriptives des scores obtenus aux principales variables et test T de différences selon la catégorie d'âge.

Variables	Age			
		Moyenne	Écart-type	T
Confiance	12-16 ANS	30,1028	9,3152	
	17 et plus	27,4167	9,4731	1,77
Score global de créativité	12-16 ANS	40,4519	19,0293	
	17 et plus	43,4167	22,0748	-0,87
Fluidité verbale	12-16 ANS	20,0577	9,3183	
	17 et plus	21,3500	10,7732	-0,77
Flexibilité	12-16 ANS	10,7212	4,3521	
	17 et plus	11,0833	5,0465	-0,46
Originalité	12-16 ANS	9,7670	6,4841	
	17 et plus	10,9833	7,6922	-1,03
Score global au TCT-DP	12-16 ANS	18,5810	7,0517	
	17 et plus	17,7213	6,0336	0,83

Tableau 19

Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à deux facteurs
(rotation varimax)

Item	Facteur I	Facteur II
PS23	,608	
PS33	,578	
PS27	,530	
PS6	,529	
PS20	,517	
PS19	,502	
PS17	-,471	
PS24	,451	
PS28	,427	
PS31	,413	-,365
PS35	,408	
PS5	,381	
PS15	-,367	
PS12	,358	
PS1	-,325	
PS10		
PS10		
PS4		
PS4		
PS32		,628
PS32		,628
PS11		,592
PS11		,592
PS8		-,547
PS8		-,547
PS21		,534

Tableau 19 (suite)
 Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à deux facteurs
 (rotation varimax)

Item	Facteur I	Facteur II
PS18	,354	-,450
PS25		,449
PS7		-,438
PS26		,435
PS3		,431
PS34		,413
PS16		-,371
PS14		,352
PS13		,331
PS30		,330
PS2		,326
<i>Eigenvaleur</i>	5,28	2,11
<i>% de variance expliquée</i>	16,51	6,61

Seuls les coefficients de saturation au dessus de 0,30 sont présentés dans ce tableau

Tableau 20
 Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à trois facteurs
 (rotation varimax)

Item	Facteur I	Facteur II	Facteur III
PS23	,624		
PS27	,513		
PS20	,513		
PS5	,491		
PS31	,486	-,360	
PS19	,459		
PS24	,454		
PS33	,451		,404
PS1	-,445		
PS6	,432		,374
PS35	,397		
PS28	,395		
PS12	,341		
PS15	-,340		
PS32		,674	
PS11		,602	
PS21		,524	
PS8		-,496	,339
PS26		,449	
PS18	,433	-,449	
PS25		,434	

Tableau 20 (suite)
 Matrice de saturation des items du PSI pour la solution à trois facteurs
 (rotation varimax)

Item	Facteur I	Facteur II	Facteur III
PS7		-,404	
PS3		,393	
PS16	,324	-,370	
PS14		,351	
PS2		,309	
PS30			
PS17			-,700
PS34		,326	-,549
PS13			-,549
PS10			,356
PS4			
<i>Eigenvalue</i>	5,28	2,11	1,62
<i>% de variance expliquée</i>	16,51	6,61	5,06

Seuls les coefficients de saturation au dessus de 0,30 sont présentés dans ce tableau

APPENDICE C
INSTRUMENTS DE MESURE

QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Instructions : Les questions qui vont suivre nous permettront de mieux te de mieux connaître les jeunes de ton âge. Les informations que tu fourniras sont strictement confidentielles et ne pourront être utilisées qu'aux seules fins de la présente recherche.

I- identification de l'élève

- Q.1. *Je suis né(e) le:* Jour Mois Année
- Q.2. *Je suis de sexe:* Masculin () Féminin () (Cocher une case)
- Q.3. *Combien de frères et soeurs y-a-t-il dans ta famille ?* / /
- Q.4. *Quel est ton rang de naissance ?* / /
- Q.5. *Avec qui vis-tu présentement ?*
- 1- Avec mes deux parents ()
 - 2- Avec un seul de mes parents () Précise lequel _____
 - 3- Avec un tuteur/une nourrice ()
 - 4- Avec un(e) ami(e)/Tout(e) seul(e) ()

II- ton milieu familial

- Q.6. *Tes deux parents sont-ils en vie ?*
- 1- Oui ()
 - 2- Non, mon père seul est en vie ()
 - 3- Non, ma mère seule est en vie ()
 - 4- Non, tous les deux sont décédés ()
- Q.7. *Ton père a-t-il été à l'école ?*
- 1- Non ()
 - 2- Oui () Si oui, précise la dernière classe fréquentée
 - 1. CM II ou moins ()
 - 2. de la classe de 6^e en 3^e (premier cycle du secondaire) ()
 - 3. Seconde en Terminale ()
 - 4. Université ()

Q.8. Ta mère a-t-elle été à l'école ?

- 1- Non
- 2- Oui Si oui, précise la dernière classe fréquentée
1. CM II ou moins
2. de la classe de 6^e en 3^e
(premier cycle du secondaire)
3. Seconde en Terminale
4. Université

Q.9. Quel métier ou profession exerce ou exerçait chacun de tes deux parents ? (N.B: veuillez répondre à cette question même si le parent en question est en ce moment décédé, au chômage ou à la retraite)

1. Mon père est
2. Ma mère est

Q.10. Ta famille peut-être considérée comme étant financièrement:

1. A l'aise
2. Plus ou moins à l'aise
3. peu ou pas du tout à l'aise (cocher une case)

Q.11 Depuis quand n'es-tu plus inscrit(e) dans une classe du régulier?

(exemple de classe du régulier : 6^e, 5^e ou 1^{ère} année, 2^{ème} année de l'enseignement technique).

-Depuis l'année scolaire 19..../19....

III.12. A quel niveau as-tu arrêté tes études ?

1. Au CMII
2. 6^e ou 1^{ère} année en 3^e Précise la dernière classe _____
3. Seconde en Terminale Précise la dernière classe _____

III.13. Es-tu actuellement titulaire d'un diplôme ou attestation d'études quelconque ?

1. Non ; je ne possède aucun diplôme
2. Oui ; je suis titulaire du CEPE
3. Autre diplôme ou attestation Précise

INVENTAIRE DE RESOLUTION DE PROBLEMES (PSI).

Instructions: Ceci n'est pas un test. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il s'agit plutôt d'un questionnaire destiné à découvrir comment les gens réagissent habituellement aux problèmes et aux situations, qu'ils vivent dans leur vie quotidienne. Nous ne parlons pas ici de problèmes de mathématiques ou de science, mais plutôt de problèmes personnels qui surviennent de temps en temps, comme par exemple, se sentir de mauvaise humeur, avoir des difficultés financières, ne plus bien s'entendre avec ses amis(es) ou ses parents, chercher du travail, etc. Répondez, s'il vous plaît, aux questions le plus honnêtement possible de façon à ce que chacune de vos réponses décrive réellement la façon dont vous réalez vos problèmes. Ne répondez pas en indiquant ce que vous pensez que vous devriez faire pour résoudre vos problèmes; répondez plutôt le plus honnêtement possible, de manière à ce que vos réponses reflètent fidèlement comment vous vous comportez lorsque vous essayez de résoudre des problèmes. Après avoir lu un énoncé, posez-vous d'abord la question suivante, avant de faire votre choix: EST-CE QUE JE ME SUIS DEJA COMPORTE(E) DE CETTE FACON?

Répondez s'il vous plaît à TOUS LES ENONCES avant de remettre votre formulaire!

	parfaitement d'accord	assez d'accord	un peu d'accord	un peu en désaccord	assez en désaccord	absolument pas d'accord
9- Lorsque je ne sais quoi faire devant un problème, je ne suis pas capable d'exprimer clairement mes idées et mes sentiments.	1	2	3	4	5	6
10- Je suis capable de résoudre la plupart des problèmes auxquels je suis confronté(e), même si au départ je n'ai aucune idée de la solution.	1	2	3	4	5	6
11- Beaucoup de problèmes auxquels j'ai à faire face sont trop compliqués et difficiles pour que je puisse les résoudre.	1	2	3	4	5	6
12- Pour résoudre un problème, je prends des décisions pour lesquelles je suis satisfait après.	1	2	3	4	5	6
13- Lorsque j'ai un problème à résoudre, j'ai tendance à appliquer la première solution qui me vient à l'esprit pour le résoudre.	1	2	3	4	5	6
14- Quelquefois, je ne prends pas assez de temps pour bien régler mes problèmes; j'essaie juste de me débrouiller tant bien que mal.	1	2	3	4	5	6
15- Lorsque je décide d'adopter une idée ou une solution possible à un problème, je ne prends pas le temps de considérer les chances de succès de chacune des autres possibilités.	1	2	3	4	5	6
16- Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je m'arrête pour y réfléchir avant de décider ce que je vais faire par la suite.	1	2	3	4	5	6
17- J'applique généralement la première bonne idée qui me vient à l'esprit pour résoudre un problème.	1	2	3	4	5	6
18- Lorsque je veux prendre une décision, j'évalue les conséquences de chacune des possibilités et je les compare les unes aux autres.	1	2	3	4	5	6
19- Lorsque je fais des plans pour résoudre un problème, je suis presque toujours certain que je peux les réaliser.	1	2	3	4	5	6

	parfaitement d'accord	assez d'accord	un peu d'accord	un peu en désaccord	assez en désaccord	absolument pas d'accord
20- J'essaie habituellement de voir à l'avance quel pourra être le résultat d'une action que je vais entreprendre.	1	2	3	4	5	6
21- Habituellement, lorsque j'essaie de penser à des solutions possibles à un problème, je n'arrive pas à en trouver plusieurs.	1	2	3	4	5	6
22- Quand j'essaie de résoudre un problème, une stratégie que j'utilise souvent, consiste à penser à des problèmes semblables auxquels j'ai eu à faire face dans le passé.	1	2	3	4	5	6
23- Avec le temps et les efforts nécessaires, je crois que je suis capable de résoudre la plupart des problèmes auxquels je suis confronté(e).	1	2	3	4	5	6
24- Lorsque je fais face à une nouvelle situation, j'ai confiance de maîtriser les problèmes qui pourraient se poser.	1	2	3	4	5	6
25- Malgré mes efforts face à un problème, j'ai souvent le sentiment d'avancer à tâtons ou de tourner en rond sans m'attaquer au vrai problème.	1	2	3	4	5	6
26- Je pose parfois des jugements trop rapides que je regrette plus tard.	1	2	3	4	5	6
27- J'ai confiance en ma capacité de résoudre des problèmes nouveaux difficiles.	1	2	3	4	5	6
28- J'utilise une bonne méthode pour comparer toutes les éventualités et prendre des décisions.	1	2	3	4	5	6
29- Pour résoudre un problème, je combine rarement plusieurs idées pour arriver à une solution réalisable.	1	2	3	4	5	6
30- Lorsque je suis confronté(e) à un problème, j'examine rarement les éléments extérieurs qui peuvent être à l'origine de mon problème.	1	2	3	4	5	6
31- Lorsque j'ai un problème, la première chose que je fais habituellement est d'examiner rapidement la situation afin d'obtenir toutes les informations concernant mon problème.	1	2	3	4	5	6

	parfaitement d'accord	assez d'accord	un peu d'accord	un peu en désaccord	assez en désaccord	absolument pas d'accord
32- Je deviens souvent tellement troublé(e) par mon problème, que je suis incapable d'envisager plusieurs façons de le résoudre.	1	2	3	4	5	6
33- Après avoir pris une décision, le résultat que j'obtiens correspond habituellement à ce à quoi je m'attendais.	1	2	3	4	5	6
34- Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je ne suis pas certain que je peux maîtriser la situation.	1	2	3	4	5	6
35- Lorsque je deviens conscient(e) d'un problème, une des premières choses que je fais est d'essayer de trouver exactement en quoi consiste mon problème.	1	2	3	4	5	6

NOM: _____ PRENOM _____ AGE _____

SEXE _____ CLASSE _____

Clé de correction de l'inventaire de résolution de problèmes (PSI)

(Heppner, 1988)

La cotation de l'inventaire de résolution de problèmes consiste à faire la somme des réponses à chaque énoncé (1-6).

Les énoncés 9, 22, et 29 de l'inventaire constituent de pseudo-items. Ils sont donc éliminés du calcul du score global. De plus, plusieurs énoncés sont formulés sous une forme négative et le score à chacun d'eux doit être inversé avant le calcul du score obtenu (6=1; 5=2; 4=3; 3=4; 2=5; 1=6).

Liste des items à inverser:

1	11	17	30
2	13	21	32
3	14	25	34
4	15	26	

Sous-échelles du PSI:

Chacune des trois sous-échelles de la version originale du PSI se compose des items respectifs suivants :

Sous-échelle :- *degré de confiance dans les capacités de résoudre de problèmes.*

5	12	24	34
10	19	27	35
11	23	33	

Sous-échelle- *Approche/évitement de problèmes*

1	7	16	21
2	8	17	28
4	13	18	30
6	15	20	31

Sous-échelle 3 :: *contrôle personnel**item :*

3	26
14	32
25	

Interprétation des scores : un score peu élevé à chacune des sous-échelles et à l'échelle globale indique que l'individu s'évalue comme ayant peu confiance dans sa capacité à affronter des situations problématiques et qu'il existe chez lui également une tendance à adopter un comportement de fuite plutôt que d'affronter les situations ; une telle personne a également tendance à avoir peu de contrôle sur le cours des événements qui se déroulent dans sa vie personnelle.

TSD-Z

TCT-OP

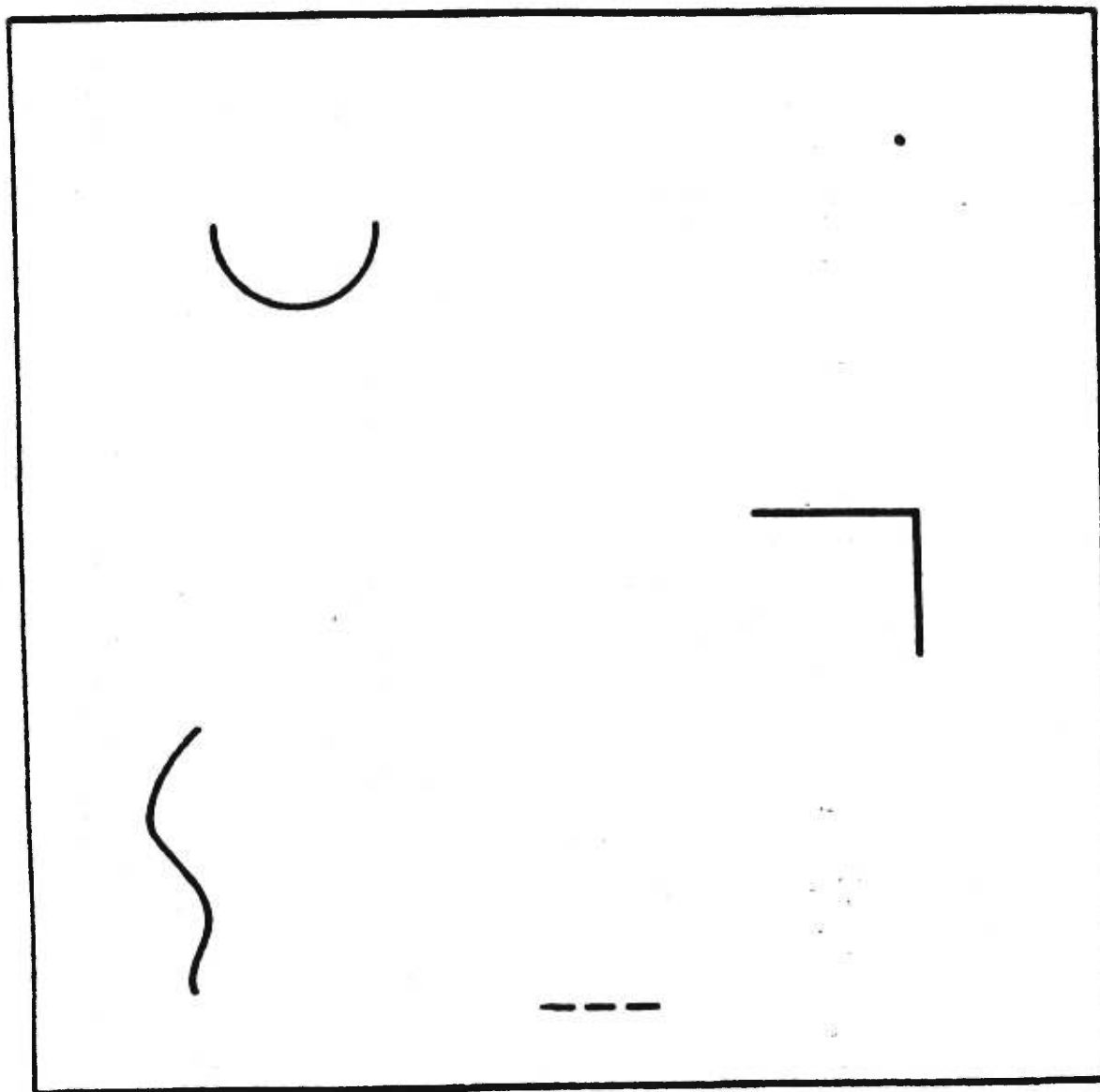
AGE: _____

GENDER/SEX: _____

NAME/INITIALS: _____

COUNTRY: _____

192



□