

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE
YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

SECTION DES ELEVES PROFESSEURS DE
SCIENCES DES L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE OF YAOUNDE

DEPARTMENT OF EDUCATION

SCIENCES OF EDUCATION
SECTION

**ETRE JEUNES FILLES, FAIRE FACE AUX
DIFFICULTES ET REUSSIR SA SCOLARITE DANS
LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRE :**

Le cas des jeunes filles du lycée de Bétare-Oya à l'Est

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du
Diplôme des Professeurs de L'Enseignement Normal Deuxième Grade
(DIPEN II)*

Par :

NAMOUKI BAWE Edwige

Licence en Sciences Politiques

Option : Socio-anthropologie et Communication Politique

Sous la direction

Dr. Wamba André

Chargé de cours à l'ENS de Yaoundé

Année Académique 2015-2016

Yaoundé, Juin 2016

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	ii
DEDICACE	v
REMERCIEMENTS	vii
LISTE DES ABREVIATIONS	vii
LISTE DES TABLEAUX ET SCHEMAS	viii
LISTE DES ACRONYMES	ix
LISTE DES ANNEXES	x
RESUME	xii
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1-1 Constat	3
1-1-1 Historicité de la notion des Zones d'éducation Prioritaire	4
1-1-1-1 Contexte historique des ZEP en Europe	5
1-1-1-2 La notion de Zone d'éducation Prioritaire en contexte africain	6
1-1-1-3 La Notion de zone d'éducation prioritaire au Cameroun.....	7
1-2 Formulation et position du probleme.....	10
1-3 Objectifs de la recherche.....	12
1.3.1 Objectif général	12
1.3.2 Objectifs spécifiques	13
1-4 L'intérêt de l'étude	13
1-5 Délimitation de l'étude	14
1-5-1 Délimitation spatio-temporelle	14
1-5-2 Délimitation thématique	15
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE ET APPROCHES THEORIQUES	16
2-1 Définition des concepts de l'étude.....	16
2-1-1 Réussite scolaire	16
2-1-2 Echec scolaire.....	18

2-1-3	Le jeune	18
2-1-4	La jeune fille	19
2-1-5	L'adolescence : une période dans la vie de l'individu.....	19
2-2	Revue de la littérature	22
2-2-1	Les facteurs explicatifs de la réussite des jeunes filles	22
2-2-2	La réussite de la minorité des filles dans les ZEP	23
2-2-3	Etat de lieu des filles en milieu défavorisé	25
2-3	Théories explicatives	28
2-3-1	La théorie des besoins et de la motivation d'Abraham Maslow	28
2-3-2	La théorie du changement social.....	30
2-3-3	La théorie de l'agir faible	32
CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIQUE		36
3-1	Rappel des objectifs	36
3-2	Site de l'étude.....	36
3-3	Population, échantillon et échantillonnage	39
3-3-1	Population de l'étude.....	39
3-3-1-1	Population cible	39
3-3-1-2	Echantillon de l'étude.....	40
3-3-1-3	La technique d'échantillonnage	40
3-4	Méthode de collecte des données	41
3-4-1	Type de recherche	41
3-4-2	Technique et instrument de collecte des données	42
3-4-2-1	Les entretiens semi-structurés.....	42
3-5	Le guide d'entretien.....	43
3-6	Déroulement de l'enquête	45
3-7	Méthode d'analyse des données : L'analyse du contenu	45
3-7-1	L'analyse de contenu	46
3-7-2	Présentation de la grille d'analyse.....	47
3-8	Limite de l'étude.....	47
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS		49
4-1	Identification des enquêtées	49
4-2	Présentation et analyse des données du terrain.....	50
4-3	Les jeunes filles en situation de vulnérabilité	50

4-3-1	L'expérience scolaire.....	51
4-3-2	Difficultés d'accès et d'inscription à l'école	52
4-3-3	Interruption scolaire et causes.....	53
4-4	Les jeunes filles en situation d'apprentissage	54
4-4-1	Difficultés d'apprentissage	54
4-4-2	Mécanismes de réussite	56
4-4-3	Obstacles au maintien.....	58
4-4-4	Facteurs motivationnels de la réussite	60
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS		
PROFESSIONNELLES.....		
5-1	Interprétation des résultats	62
5-1-1	Les jeunes filles en situation de vulnérabilité dans les ZEP	62
5-1-1-1	La perception de soi	62
5-1-1-2	les inégalités face à l'école	64
5-1-1-3	L'identité sociale.....	65
5-1-2	Les jeunes filles en situation d'apprentissage dans les ZEP	66
5-1-2-1	les mécanismes de réussite scolaire dans les ZEP	66
5-1-2-2	Les facteurs motivant de la réussite scolaire dans les ZEP	69
5-1-2-2-1	La motivation extrinsèque des jeunes filles	69
5-1-2-2-2	La motivation intrinsèque des jeunes filles	69
5-2	Difficultés rencontrées	72
5-3	Suggestions.....	72
5-4	Implications professionnelles.....	74
5-4-1	Implication théorique.....	74
5-4-2	Implication pédagogique	75
CONCLUSION GENERALE		
78		
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		
80		
ANNEXES		
86		

A

Mes parents BAWE Margo et KAMA Rachel

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a connu la contribution et l'appui de plusieurs personnes que nous tenons à remercier sincèrement. Nous pensons exprimer notre gratitude notamment :

A toutes les jeunes filles du lycée bilingue de Bétare-Oya, où nous avons mené notre enquête pour leur disponibilité et obéissance ;

Au proviseur du lycée bilingue de Bétare-Oya, monsieur Mani Mani Damase, qui nous a accordé l'opportunité de nous entretenir avec ses élèves. Malgré ses diverses occupations, il a été présent pendant nos entrevues avec les jeunes filles;

Au Dr Wamba André, notre Directeur de mémoire, pour avoir accepté de nous encadrer dans ce travail de recherche, pour tous ses précieux conseils scientifiques, ses encouragements, sa rigueur, son sens d'écoute et surtout pour toute la disponibilité dont il a fait montre à notre endroit ;

A notre chef de Département le Pr Pierre Fonkoua pour son assistance permanente, ses conseils et son orientation ;

Au Dr Djeumeni et Dr Mgbwa pour leur orientation et aussi pour nous avoir fourni une documentation en lien avec le thème d'étude ;

A Tous les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure, particulièrement ceux du Département des Sciences de l'Education pour leur encadrement pédagogique et leur disponibilité ;

A Monsieur Persinga Bawe Anicet de nous avoir tenu par la main durant toute notre formation par ses précieux conseils pendant la rédaction de ce travail ;

A Monsieur Kombo Gourgo Joseph pour son soutien indéfectible, matériel et financier dans ce travail de recherche ;

A la famille Nwahanye et Souanfouo pour leur soutien moral et matériel ;

A Toute la grande famille Bawe pour leur soutien incommensurable tout au long de ce travail et de notre formation, particulièrement à ma mère, mon père, ma nourrisse, mes frères et sœurs que je porte tous à cœur ;

A tous mes camarades de la 55^e promotion de la filière Sciences de l'Education pour avoir instauré un climat propice de collaboration, de dialogue et d'amour pendant la rédaction de ce mémoire.

Et à tous ceux qui, de loin ou de près, ont participé à la réalisation du présent travail, à qui nous exprimons une profonde reconnaissance.

LISTE DES ABREVIATIONS

AD : Adamaoua

CEPE : Certificat d'Etude Primaire et Elémentaire

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et L'Emploi

DSSEF : Document de Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation

E : Est

EN : Extrême nord

EPT : Education Pour Tous

MINAS : Ministère des Affaires Sociales

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINJEC : Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique

MINSEC : Ministère des Enseignement Secondaires

N : Nord

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX ET SCHEMAS

Schéma 1 : Carte de localisation de la commune de Bétare-Oya

Schémas 2 : récapitulatif des résultats

Tableau1 : Tableau synoptique : opérationnalisation des catégories et sous catégories d'analyse

Tableau 2 : Grille d'analyse

Tableau 3 : construction synthétique du tableau d'analyse des enquêtées

LISTE DES ACRONYMES

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

PAM : Programme Alimentaire Mondiale

PISA : Programme International pour le Suivi des Apprenants

RECAMEF : Réseau Camerounais des Mères pour l'Education des filles

ROCARE : Réseau Ouest et centre Africain de Recherche En Education

UNESCO: United Nation of Education, Sciences and Cultural Organization (Organisation des Nations-Unies pour l'Education la Science et la Culture)

UNICEF : Fond des Nations-Unies pour l'Enfance

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Formulaire de consentement

Annexe 3 : Guide d'entretien

Annexe 4 : Transcription des données du terrain

RESUME

L'objectif de cette étude est de rendre compte, à partir des entrevues individuelles (non directives), des discours des jeunes filles qui réussissent dans un contexte de scolarité difficile et de décrire la manière dont elles se débrouillent pour produire du succès scolaire, là où la majorité des filles vivant dans les Zones d'Education Prioritaire (ci-après : ZEP) échoue ou décroche très souvent sans avoir obtenu le certificat d'étude primaire et élémentaire (CEPE). Cette description s'est articulée autour des thèmes en lien avec la capacité et le pouvoir d'agir des jeunes filles en situation de scolarité difficile : les jeunes filles en situation de vulnérabilité (sociale, économique) et en situation d'apprentissage dans un contexte de scolarité difficile. L'étude est ethnographique et repose sur un devis de recherche qualitatif, faisant appel aux entrevues individuelles, comme technique de collecte des données. La méthode de l'analyse de contenu, articulée aux analyses structurales, a été utilisée pour analyser les données. Les résultats indiquent un ensemble de mécanismes que certaines jeunes filles du Lycée de Bétare-Oya issues des origines sociales défavorisées mettent en place pour réussir leur scolarité, là où la majorité de la même localité échoue. Entre autres mécanismes, les résultats soulignent que les jeunes filles font recours au travail en groupe, aux cours de répétitions et au travail avec les aînés académiques. Ces mécanismes sont en réalité des tactiques qu'elles mettent en place pour réussir face aux difficultés d'apprentissage qui sont, suivant l'intuition de De Certeau (1990), les « arts de faire ». Ces tactiques sont des ruses qu'utilisent les filles pour s'en sortir, afin de se reconstruire sur le plan identitaire et augmenter leur pouvoir d'agir sur elles-mêmes et sur leur environnement.

Mots clés : réussite scolaire, échec scolaire jeune fille, adolescente, zone, éducation prioritaire.

ABSTRACT

The objective of this study is to make an account of the individual interview (non directive), the speech of the young girls who succeed in the context of difficult scolarisation and describe the way they manage to produce academic success, where the majorities live in the priority education area (PEA), failed or abandon sometime without obtaining their First School Leaving Certificate (F.S.L.C). This description is made around the themes in link with the ability and power of young girl reaction in situation of difficult scolarisation: young girl in vulnerability situation (social, economic) and in a situation of learning in a difficult context. The study is ethnographic and based on a qualitative method research that laid emphasis on individual interviews, as a data collection technic. The method outline of the content analysis and structural analysis was used to analyze the data. The results point out a whole mechanism, that some young girls of Betare-Oya high school from disadvantage social background put in place to succeed in their scolarisation, where the majorities of the same locality failed. In some mechanism the results underline that they should work in group, extra class courses and the help with academic elders. These mechanisms are in reality tactics that they put in place to succeed in the wake of difficulties such as, according to De Certeau (1990), "Art de faire" or "act of doing". These tactics are ways used by girls to succeed, in order to re-establish their identity and to increase their prowess on themselves and on their environment.

Keys Words: school Success, school failure, young girl, adolescence, area and priority education.

INTRODUCTION GENERALE

Le développement d'une société modèle passe par la réussite scolaire des jeunes. Ces derniers sont considérés, suivant une formule qu'utilise le président de la République comme le fer de lance de la nation, l'espoir de demain. C'est pourquoi l'éducation des jeunes, et donc des filles, fait l'objet d'une attention particulière de la part de la communauté éducative basée sur le principe d'égalité d'après l'Education Pour Tous (EPT). Encore faut-il dire que l'éducation devient au fil des temps un investissement tant pour le gouvernement que pour les parents. Badis (1940) cité par Tchombe (1993, p 18) affirmait : « *Eduquer un garçon c'est éduquer un homme, et éduquer une fille c'est éduquer toute une nation* ». Cet investissement est conçu à divers niveaux : psychologique, intellectuel, économique et social. C'est ainsi que certains auteurs comme Samira, Arseneau et Robin Roy (2003) ont pensé que tous ces facteurs sont indissociables pour conditionner la réussite scolaire des jeunes filles, peu importe l'origine sociale des parents. Cependant nous nous sommes intéressées à la réussite scolaire de jeunes filles issues des familles défavorisées et, vivant dans les Zones d'Education Prioritaire (ZEP).

L'une des principales missions dévolues aux nations est la promotion de l'éducation pour tous. Ainsi, les limites reconnues à l'éducation sont celles des filles. D'après l'Unesco (1991), les filles demeurent le principal groupe de la population défavorisée sur le plan éducatif. Dès lors, la scolarisation de celles-ci constitue un défi majeur pour les pays en voie de développement. De même, les parcours scolaires de celles qui ont les possibilités d'y accéder sont, généralement entachés de difficultés d'ordres économiques, culturels et sociaux ethniques.

Face à ce constat, notre étude voudrait rechercher les mécanismes mis en place par les jeunes filles pour réussir leur scolarité dans les ZEP. En effet, comment rendre compte des mécanismes qui expliquent la réussite des jeunes filles dans les ZEP face aux stéréotypes sociaux que sont le poids de la culture, la religion, la tradition et le niveau d'étude des parents ?

Pour cerner le problème, nous avons mené les entretiens individuels avec les jeunes filles (adolescentes) du Lycée de Betaré-Oya, afin de recueillir d'amples informations sur ce

que la minorité de jeunes filles fait pour réussir leur scolarité dans un contexte de scolarité difficile. La démarche de notre travail s'articule ainsi autour de cinq chapitres.

Le chapitre I traite de la problématique de l'étude et à ce niveau, sont évoqués, le problème de recherche, la question principale et les questions secondaires, l'objectif général et les objectifs spécifiques puis l'intérêt de ce travail de recherche. Le chapitre II porte sur la revue de la littérature et l'approche théorique.

Pour ce qui est du chapitre III qui porte sur la démarche méthodologique, il est constitué du site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage l'instrument de collecte des données et le déroulement de l'enquête. Le quatrième chapitre est réservé à la présentation et à l'analyse des résultats, enfin le cinquième chapitre comporte l'interprétation des résultats où nous discutons des résultats, tout en présentant les difficultés rencontrées, l'implication professionnelle et les perspectives pour une réussite efficace.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1-1 CONSTAT

Depuis plusieurs années, l'on assiste de par le monde à un vaste mouvement de promotion de la jeune fille et de la femme en général. Cela se note à travers les colloques, les séminaires, les conférences et les rencontres qui se tiennent. En effet l'éducation a toujours été une préoccupation de toutes les instances des gouvernements africains, eu égard aux préjugés socio-culturels qui ont longtemps milité en défaveur de la scolarisation des jeunes filles. Cependant au Cameroun même si le taux de scolarisation des jeunes filles est toujours en baisse par rapport aux garçons, les pouvoirs publics et les organisations non gouvernementales ne cessent d'y remédier à cette situation. Par ailleurs, plusieurs Etats africains ayant compris les biens fondés de l'éducation des filles dans le processus de développement, participent à l'amélioration de cette éducation en réduisant considérablement les frais de scolarisation à la charge des familles ceci dans le but d'inciter les parents à envoyer leur filles en aussi grand nombre à l'école. D'après la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 en son article premier, le droit à l'éducation constitue un élément fondamental de tous les êtres humains sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue ou d'origine sociale et sa violation est un manque à un devoir universel. La législation sur le droit de la femme comporte de nombreux textes pris au niveau international et que tout Etat qui réclame son appartenance aux Nations-Unis se doit de ratifier. L'accès à l'éducation des jeunes filles dans le monde reste un combat perpétuel et aujourd'hui encore, la majorité est non scolarisée dans les zones reculées.

Au regard de la société, le constat montre que dans les zones reculées, plusieurs filles vont à l'école par divers processus, soit par l'accompagnement des parents, soit par l'encouragement et l'assistance des pouvoirs publics, ou encore par la volonté personnelle. Pourtant, celles-ci sont confrontées à des difficultés telles que les préjugés ethniques, culturels, religieux et les stéréotypes sociaux, le mariage forcé, les travaux domestiques et champêtres, pour ne citer que cela qui plombent l'éducation des jeunes filles au Cameroun. D'après Bachelet (2012), les filles abandonnent l'école parce qu'elles sont simplement des filles leur rôle primordial, leur valeur aux yeux de leur famille et de leur communauté est à la maison, en tant qu'épouse et donc future mère. Cette injustice limite la vie des jeunes filles et

les opportunités à aller plus loin dans les études, ce qui affecte leur santé, leur statut et leur potentiel intellectuel. Ainsi, le nombre élevé d'heures qu'elles passent à faire les corvées ménagères affecte leur capacité d'apprentissage. Les filles travaillent huit heures par jour, alors que les garçons n'ont que trois heures. On peut donc penser que ce sont ces travaux ménagers qui les épuisent et les découragent à ne pas aller plus loin dans leur études. C'est ce qui expliquerait, en partie, le petit nombre de filles qui fréquentent les écoles par rapport, aux garçons. Une autre observation part du fait que pendant la période d'adolescence, les filles sont très fragiles, comme le pensent les psychologues, car c'est une période de crise et de conflit appelé « période critique et problématique ». En clair, c'est une période de pré-conscientisation. Pour Erickson (1950), l'adolescence (12-18ans) est une période d'identité où les filles sont fragiles et exposées à toutes sortes de préjugés qui, plus tard, les détourneront des objectifs qu'elles se sont fixés ou qui ont été fixés par leurs parents face à leur scolarité.

Dès lors, l'accès à l'école pour les jeunes filles suit des étapes : Celle d'inscription, de maintien, de rétention, de décrochage et/ou d'abandon, d'où on se rend toujours compte que peu de filles réussissent à s'en sortir. Une autre observation tient de ce que dans les écoles des milieux ruraux, les garçons sont plus nombreux que les filles, quoique celles-ci réussissent mieux que les garçons quand elles s'adonnent. D'après le Référentiel de l'Education Civique au Cameroun (2012 p.14), le système éducatif connaît encore beaucoup de faiblesse, car l'universalisation de l'enseignement primaire n'est pas encore atteinte. L'accès des filles à l'éducation est encore réduit par rapport aux garçons et en 2003, cet indice était de 0,69% pour l'enseignement secondaire et, en 2007 l'indice de parité était de 0,84% dans l'enseignement primaire ayant un taux de redoublement estimé à 23,7%. Ces faibles taux entraînaient également des taux de rétention et de réussite scolaire très faibles. C'est dans cette perspective qu'est né un programme de rapprochement de l'éducation vers les couches défavorisées pour réduire l'échec scolaire, les inégalités de chance face à l'école et favoriser l'équité en matière d'éducation à savoir les Zones d'Education Prioritaire (ZEP). C'est sur la base de ce constat que nous avons estimé opportun d'explorer le problème de la réussite des jeunes filles dans les ZEP, alors qu'on sait qu'elles ne disposent que peu ou pas de ressources pour s'en sortir.

1-1-1 Historicité de la notion des Zones d'éducation Prioritaire

La notion de Zone d'Education Prioritaire (ci- après : ZEP) concerne de nos jours tous les pays du monde, même si on peut remarquer, d'un pays à l'autre, des applications

différentes. Dans cette perspective, nous présenterons ici l'histoire de son implantation dans deux pays, la France et l'Angleterre, afin de mieux l'appréhender dans le contexte camerounais.

1-1-1-1 Contexte historique des ZEP en Europe

En effet, les ZEP furent introduites en France au début des années 1960 par Cogez (1996). L'auteur avait pour référence générale le progrès dont l'éducation nationale était le plan de Paul Langevin wallon pour la libération des organisations syndicales, culturelles et politiques de Gauche qui voyaient dans ce projet l'axe de travail commun en dehors duquel, il était impensable d'agir positivement. La scolarité et son prolongement annoncé à tous les enfants étaient vus de façon égalitaire, c'est-à-dire bâtir une école pour tous. Le combat à mener était : l'unité du système éducatif et l'égalité de traitement entre tous les élèves et, à cela, s'ajouta une formidable pénurie d'enseignants. Selon Heurdier (2008), les causes de l'instauration des ZEP fut, la mise en place d'une recherche pédagogique sur les causes de l'échec généralisé, parce que l'obscurité était totale et déstabilisante pour les enseignants. Dès lors, la création des ZEP en France était dans le but de reformer non seulement le système éducatif, mais aussi de le rendre accessible et équitable à tous les niveaux de vie, surtout en faveur des adolescentes. C'est ainsi qu'on en est arrivé à la création des ZEP, d'une part, pour que le droit à l'éducation s'applique là où l'éducation nationale a été totalement défailante ; et d'autres parts, pour qu'elles soient une solution aux problèmes éducatifs, là où il faut des mesures exceptionnelles pendant quelques années; là où la solution aux problèmes éducatifs n'est plus du seul ressort des enseignants mais aussi des élus locaux.

Depuis 2002 en France et d'après l'enquête du programme international pour le suivi des apprenants (PISA, 2012) menée par l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE), le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves a augmenté de 33%. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 avait défini un objectif, celui de « ramener à moins de 10% l'écart de réussite scolaire entre les élèves ». Cette politique française avait pour but de corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire était plus élevé. Ainsi le choix des ZEP en France intervient après une analyse du contexte et des besoins spécifiques de chaque territoire tout en s'appuyant aussi bien sur les facteurs économiques, sociaux, culturels que sur des critères éducatifs et scolaires.

En ce qui concerne la Grande-Bretagne, le concept de ZEP a été mis sur pied, selon Mouchere (2014), pour diminuer le poids du déterminisme social sur la réussite scolaire des filles et donc Dix-huit (18) collèges ont été concernés pendant la rentrée scolaire 2015. Autrement dit, l'option pour les ZEP dans ce pays a été aussi motivée par les mêmes raisons qu'en France. C'est ainsi, qu'après les ZEP, on est passé, dans les deux pays, aux Réseaux d'Education Prioritaire (REP). Dans le cas particulier de la France, la Ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, remarquait déjà que les règles et les cartes de réseaux prioritaires avaient pour but de simplifier et de réactualiser les moyens de lutter contre les inégalités de chances de succès devant l'école. D'après Aurélie Collas (2011), parler de ZEP et de REP, dans le cas spécifique de la Grande-Bretagne revient à réduire les écarts de réussite entre les filles et les garçons tant dans le primaire que le secondaire, car les ZEP sont en effet des zones d'intervention minoritaires offrant une position d'accès à l'éducation à toutes les couches, même les plus vulnérables. Qu'en est-il alors des ZEP en Afrique ?

1-1- 1-2 La notion de Zone d'éducation Prioritaire en contexte africain

Les ZEP semblent répondre, à première vue, aux problèmes de scolarisation en Afrique, dans la mesure où, comme le souligne le rapport de suivi de l'Education Pour Tous (Unesco, 2009), une proportion de 47% des enfants déscolarisés dans le monde se trouvent en Afrique subsaharienne et les filles représentent 54% de ces enfants déscolarisés. C'est d'ailleurs dans le contexte africain que l'éducation prioritaire prend tout son sens, en ce qu'elle existe en faveur des situations scolaires dramatiques et exceptionnelles. On peut donc avancer, à cet effet, que les ZEP sont dès lors, d'un côté, des enjeux centraux du développement des Etats africains ; et de l'autre, un pan pour l'équité en matière d'éducation, car l'éducation constitue un droit fondamental dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et une expérience épanouissante permettant aux filles et garçons d'atteindre leur potentiel dans la société.

En dépit de toutes les inégalités du genre en matière d'éducation, Celles-ci persistent encore en Afrique subsaharienne, et ce, au détriment des filles, les disparités en matière de scolarisation s'accroissent au niveau de l'accès, de l'inscription à l'école, du maintien, et des résultats scolaires, ainsi qu'au niveau de la poursuite des études jusqu'à leurs termes. En 2008, le continent n'avait pas encore atteint la parité entre les genres particulièrement au niveau de l'étude primaire. Les disparités se faisaient sentir fortement dans les zones rurales. Les ménages pauvres enregistraient les taux d'inscriptions les plus bas pour les élèves des

deux sexes, soit respectivement, 30% pour les garçons et 25% pour les filles. Pour corriger ce déséquilibre, il a fallu encourager les deux sexes dans le secondaire pour atteindre la parité du genre. Selon Barbara Herz (2004), les millions de filles dans les pays en voie de développement ne fréquentent l'école que pendant quelques années ou n'ont tout simplement pas accès à l'éducation. Avec la récente poussée en faveur de l'éducation primaire universelle, le taux de scolarisation a considérablement augmenté depuis les années 2000, soit 20% en Afrique, près de 15% en Asie du Sud et 10% au Moyen-Orient et en Afrique du nord. Malgré ces progrès, il reste d'importantes zones d'ombre, notamment en Afrique subsaharienne, et précisément dans les régions éloignées, où se fait ressentir la grande pauvreté ; où les femmes et les filles sont séquestrées, même dans les zones de conflit. Toujours selon Barbara Herz (2004), sur 60 millions de filles inscrites à l'école, leur inscription n'est pas synonyme d'assiduité, car même avec l'éducation primaire universelle, rien ne garantit leurs réussites scolaires à long terme. Elle démontre qu'en Afrique subsaharienne, les millions de filles n'arrivent jamais à la fin du cycle secondaire car leur passage et leur rétention dans le secondaire est un problème, parce qu'elles ne sont pas mieux suivies.

1-1-1-3 la notion de zone d'éducation prioritaire au Cameroun

Au Cameroun, la mise sur pied des ZEP visait à rapprocher l'école vers les populations démunies et rendre l'école attrayante et accueillante pour les filles des milieux défavorisés, afin de faire de l'Education Pour Tous une réalité, voire une priorité à l'horizon 2035. D'après le rapport du MINEDUB/UNICEF (2009), le taux net de scolarisation dans l'ensemble était de 82,85%. Le taux de scolarisation des garçons, à lui seul, était plus élevé comparativement à celui des filles, soit, respectivement, 88,34% contre 77,31%. De plus le taux de redoublement à l'école primaire était de 30% chez les garçons. Cependant le taux global de passage du primaire au secondaire était de 60% (Rapport du MINEDUB, 2007). Quant au taux brut de scolarisation au préscolaire, c'est-à-dire chez les enfants dont l'âge varie entre 3-5 ans chez deux sexes, il était de 21,22% et les disparités dans les régions du septentrion soulignaient 50% de filles en âge scolaire qui n'avait pas accès à l'éducation primaire, dont l'indice de parité de genre s'estimait à 0,88%. Selon le Rapport National de Progrès des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD, 2012), le Cameroun avait un taux de scolarisation net en enseignement primaire de 76,9% en 2001 contre 82,6% en 2010. Le taux d'achèvement dans le primaire est allé croissant, soit 57,9% sur l'année scolaire 2003-2004 et 73% en 2009-2010.

En ce qui concerne l’alphabétisation dont l’âge varie entre 15-49 ans, sept (7) camerounais sur dix (10) savent lire le français ou l’anglais en 2011. Ces indicateurs semblent conforter l’idée d’un pays qui offre à ses enfants la terre promise de l’Education Pour Tous, contrat auquel se réfère la conception égalitaire rendue dans le préambule¹ de la constitution camerounaise de 1996. Egalement, la loi de l’orientation de 1998 en son article 7 « *l’Etat garantit à tous l’égalité de chances d’accès à l’éducation sans discrimination de sexe...* ». Or, la réalité est pourtant bien plus nuancée, car de nombreuses inégalités parfois criardes persistent en matière d’accès à l’éducation et de progression dans le système éducatif. D’après Herrick Mouafodjontu (2013), ces inégalités scolaires regroupent, bien évidemment, d’autres formes d’inégalités dont l’objectivation et la résorption sont censées constituer le socle axiologique et praxéologique des politiques publiques. En clair, il s’agit pour l’Etat de comprendre par exemple pourquoi les inégalités scolaires persistent, et ayant ainsi défini le problème, d’y apporter les solutions les plus efficaces possibles.

Pour résorber ces inégalités, le gouvernement camerounais a mis sur pied les ZEP qui sont d’une dimension lexicale de son plan d’action dans le champ de l’éducation au Cameroun. La notion de ZEP est donc apparue en 2005 dans le *Document de Stratégie Sectorielle de l’Education et de la Formation* (DSSEF) en son chapitre (4 p.12) Elle figurait bien avant dans la déclaration politique générale de l’Education de Base Pour Tous (EBPT) adoptée en 1991 au Cameroun, suite à la conférence de Jomtien et qui faisait de l’éducation pour tous (EPT) la priorité de l’Etat et projetant la loi d’orientation scolaire de 1998. Le Cameroun compte ainsi quatre (4) régions administratives sur dix (10) qui existe comme Zones d’Education Prioritaire. Ceci en raison de la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaire, observée dans ces régions, mais aussi à cause des disparités constatées entre les départements, les catégories sociales et les milieux de résidence. Parmi les régions administratives considérées comme ZEP et d’après le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE, 2014, p.5) et le Document de Stratégie du secteur de l’Education et de la Formation (DSSEF, 2005, p.12) il y a le Nord (N), l’Adamaoua (AD), l’Extrême-nord (EN) et l’Est (E), où le pourcentage d’accès et de réussite des jeunes filles à l’école est encore faible. De ce fait le taux de scolarisation des garçons s’élève à 98,47% contrairement à celui des filles soit 78,02% dans ces zones. De plus le problème de rétention se posent également avec acuité dans ces zones ciblées, car moins de 50% de filles

¹« a) l’Etat assure à l’enfant le droit à l’instruction; b) l’enseignement primaire est obligatoire

achèvent le cycle primaire, contre 70,25% de garçons (ROCARE, 2014 p.3) /MINEDUB : recensement 2010-2011. Le taux de scolarisation et de rétention de la jeune fille était de 60% dans le Nord, 62,5% dans l'Adamaoua, 53,5% à l'Extrême-nord et enfin 55% à l'Est.

La scolarisation de la jeune fille est donc restée au centre de nombreuses initiatives bénéficiant de financements tant externes qu'internes. Dans le cas du Cameroun, plusieurs organismes des Nations-Unies, entre autres UNICEF, UNESCO, PAM et l'ONG PLAN Cameroun sont des contributeurs connus au côté des structures gouvernementales telles que le MINEDUB, le MINAS, le MINPROFF, le MINJEC et le MINSEC pour rationaliser les aides et rendre efficaces les initiatives et les interventions menées en faveur de ces dernières au Cameroun et dans les ZEP en particulier. Le ROCARE (2014) en coopération avec les différentes structures en rapport avec l'éducation des filles telle le Réseau Camerounais des Mères pour l'Education des Filles (RECAMEF) avait pour objectif de développer et de promouvoir des stratégies pour améliorer l'accès et le maintien des filles à l'école à travers la mobilisation des familles et de la communauté surtout des zones à faible scolarisation. Pour remédier à ce déséquilibre, le gouvernement camerounais a mis en place le programme d'Education Pour Tous, les objectifs fixés dans le cadre des OMD spécialement pour trouver des solutions concernant l'éducation des filles. Il a également mis sur pied les zones d'éducation prioritaire pour pallier aux inégalités scolaires où la réussite scolaire reste une préoccupation. Ainsi l'UNICEF chargé par l'assemblée générale des Nations-Unies, s'inscrit dans le même sillage avec pour but de répondre aux besoins des filles marginalisées pour lever le goulot d'étranglement à leur scolarisation au cours de l'agenda post 2015. Face à cette situation, son souci majeur est de permettre au gouvernement camerounais et à tous les acteurs de l'éducation de mieux cibler les interventions axées sur l'accélération des progrès vers l'accès des filles dans le primaire au cours de cet agenda dans les ZEP afin d'atteindre l'émergence à l'horizon 2035.

Ainsi le cadre d'action du forum mondial de l'EPT tenu au Sénégal en 2000 avait comme objectif de préconiser pour l'année 2015 un accès libre et obligatoire des filles qui achèvent le cycle primaire et aussi d'éliminer les disparités de traitement des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire. Suite à ce forum, le Cameroun a entrepris de nombreuses actions visant à réaliser tous les objectifs de l'EPT particulièrement en termes d'expansion de l'accès à l'école, de réduction des disparités et de promotion de l'équité entre les sexes, tout en améliorant la qualité de la gouvernance éducative. Ce qui constitue des

stratégies pour encourager la jeune fille des ZEP à l'école et dont la mission de l'UNICEF est de prôner l'égalité des filles face aux garçons. L'une des raisons qui explique la réussite de la minorité de filles est l'aide que la communauté leur apporte par la sensibilisation de celles-ci, de leurs familles (parents et proches), la communication et la collaboration entre la communauté éducative et les différentes familles, puis la place que le gouvernement leur accorde dans la société. D'après Barbara Herz (2004) : « *éduquer les filles, leur confère des tels avantages à leur famille, à leur pays et à elles-mêmes.* » Ces actions sont en quelque sorte l'accès libre pour toutes à l'éducation, la formation et le renforcement des capacités des comités d'écoles dans le but de rapprocher l'école de la jeune fille des ZEP et partout où elles se trouvent. Comme autre facteur de réussite, nous avons le renforcement de la gratuité dans l'enseignement primaire, ceci permettant d'augmenter le taux d'accès, d'inscription, de rétention et de décrochage, la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles pour favoriser le maintien des filles à l'école, la détermination et le dévouement de celle-ci au travail scolaire. L'un des points de réussite pourra être l'affectation des enseignantes originaires de la localité. Tous ces éléments font partie non seulement des stratégies gouvernementales, mais aussi des dispositifs de l'Etat dans la lutte contre les inégalités sociales. Cette forme d'encouragement de la jeune fille entraîne ce que l'Etat appelle : « l'Education inclusive », celle qui respecte le préambule de la constitution camerounaise de 1996 et aussi le deuxième objectif des OMD de 2012.

1-2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

D'après le Document de Stratégie de la Croissance et de l'Emploi (DSCE, 2010) l'éducation de la jeune fille est un élément essentiel du développement durable de lutte contre la pauvreté et également un pilier majeur de la vision du pays en 2035. Malgré le fait qu'éduquer les filles leur confère de tels avantages à leur famille, à leur pays et à elles-mêmes, on se rend compte que leur droit à l'éducation n'augmente pas sensiblement leur taux d'inscription et de maintien dans les écoles. Les raisons de ce faible taux sont, entre autres, le manque de ressources financières des familles, la motivation et l'attitude des parents face à la scolarité de leurs enfants, la motivation et l'attitude des jeunes filles face à l'école, l'influence des enseignants sur les résultats scolaires, le vécu quotidien des jeunes filles et les violences scolaires sous toutes ses formes de la communauté locale et éducative qui n'arrivent pas à prendre de manière effective la charge liée à l'éducation des jeunes filles dans les ZEP. De plus, les facteurs environnementaux tels que le manque des voies de communication,

l'éloignement de l'école, la proximité d'avec les zones agropastorales, etc en seraient également à l'origine de ce déséquilibre. Nous pourrions ajouter à ces préoccupations, les pesanteurs sociologiques qui peuvent être un frein à l'éducation de la jeune fille dans ces zones.

Concernant l'éducation, voire la scolarisation de la jeune fille, on sait que le gouvernement camerounais au travers des OMD (2012) a distribué des bourses d'étude aux jeunes filles et enfants vulnérables pour réduire, à long terme, la discrimination suivant le genre où le phénomène semble le plus prononcé. On sait aussi que les organismes internationaux ont une forte main mise sur la scolarisation de ces dernières à travers la réalisation des projets « école clooster », celui du programme " Food for Education" de la Banque mondiale (BM) dans le département du Haut-Nyong et du Lom et Djerem, région de l'Est-Cameroun, ainsi que leur coopération avec l'Etat tend vers des mesures incitant les jeunes filles à l'école. On sait également que la société et la famille tirent de l'éducation de la jeune fille les avantages importants. Bien que tous les moyens aient été mis en œuvre pour favoriser l'inscription et le maintien des jeunes filles à l'école, on ne comprend pas toujours pourquoi le taux d'accessibilité, de rétention et d'achèvement du cycle primaire obligatoire des filles, comparé à celui des garçons, est toujours moins élevé.

En effet, toutes les études semblent aborder les difficultés scolaires auxquelles les filles de ZEP sont confrontées en se limitant à rendre compte, comme le soulignent les statistiques y relatives, du déséquilibre entre le taux de succès en faveur des garçons. Certes, même s'il est affirmé que le taux de scolarisation des garçons est plus élevé que celui des filles dans les ZEP, les études perdent cependant de vue que les statistiques ne disent rien de la minorité de filles qui réussit. Autrement dit, certaines filles parviennent à s'en sortir en s'inscrivant à l'école, à s'y maintenir et à terminer leur scolarité avec l'obtention du CEP pour le cycle primaire et d'autres vont plus loin et obtiennent le BEPC pour le cycle secondaire. Pourtant, rares sont les études qui se sont intéressées à celles-ci. Si de nombreuses études ont donc abordé la question de la difficile scolarisation des jeunes filles des ZEP, très peu ont cependant abordé cette question sous l'angle que nous abordons ici aujourd'hui. Les études passent sous silence les mécanismes qui expliqueraient le succès paradoxal de la minorité de filles des ZEP. En effet c'est ce qui expliquerait le succès de la minorité des filles dans un contexte de scolarité difficile qui nous intéresse et que, nous nous proposons d'étudier. Le problème de fond étant de savoir ce qui fait la spécificité de cette minorité, alors même qu'elle partage les mêmes difficultés avec la majorité d'où l'incitation à l'accès à l'école des

jeunes filles des ZEP, voire l'encouragement à se faire une place au sein la société dans le but de reconstruire leurs identités. Il manque donc des connaissances sur la manière donc certaines filles des ZEP se débrouillent pour produire du succès là où la majorité échoue, ou encore sur les moyens, outils et mécanismes que la minorité de filles met en œuvre pour réussir, contre toute attente, leur scolarité et par conséquent, éviter l'échec scolaire. D'où la question principale suivante : Comment rendre compte du succès de la minorité des jeunes filles dans les ZEP, alors même qu'on sait que la majorité qui s'inscrit ne parvient pas à s'y maintenir et à achever le cycle de scolarité obligatoire ? Cette question fait appel à une autre liée. Quels sont les mécanismes que cette minorité de jeunes filles des ZEP déploie pour réussir dans un contexte scolaire difficile ? Cette question de recherche admet deux questions de recherche spécifiques.

1. Qu'est ce qui expliquerait la réussite de la minorité des jeunes filles des ZEP en contexte de scolarité difficile, alors même que tous les pronostics montrent que la majorité des filles vivant dans un tel contexte ne parvient pas à s'inscrire et à se maintenir à l'école ? ;
2. Quels sont les moyens utilisés par la minorité des filles pour réussir leur difficile scolarité ?

1-3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dewey (1980, p.133), affirmait : « *avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention* ». Ceci dit l'objectif est le résultat attendu d'une action. Pareillement aux questions, nous aurons un objectif général et des objectifs spécifiques

1-3-1 Objectif général

L'objectif de cette étude est de rendre compte, à partir des entrevues individuelles (non directives), des discours des jeunes filles qui réussissent dans un contexte de scolarité difficile et de décrire en même temps la manière dont elles se débrouillent pour produire du succès scolaire, là où la majorité des filles vivant dans les Zones d'Education Prioritaire échoue. Cet objectif admet à son tour deux objectifs spécifiques :

1-3-2 Objectifs spécifiques

1. Rendre compte de la perception que, les jeunes filles ont d'elles-mêmes pour changer leurs images. Il s'agit pour cet objectif, de montrer la perception que les filles ont d'elles mêmes, dans un contexte défavorable caractérisé par les difficultés sociales et économiques. La finalité étant de décrire le vécu quotidien, les difficultés qu'elles rencontrent pendant leurs parcours.

2. Rendre compte du sens que les jeunes filles donnent à leurs actions durant leur parcours scolaire pour réussir leur scolarité difficile et reconstruire leur identité sociale. Pour cet objectif, ce sont les actions que posent la minorité de jeunes filles pour s'en sortir ou mieux réussir là où la majorité échoue face aux difficultés. Autrement dit, la finalité est de décrire les mécanismes que cette minorité développe pour produire le succès scolaire là où la majorité échoue.

1-4 L'intérêt de l'étude

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'importance, le profit, qu'on peut tirer de l'étude. Ainsi, notre étude présentera un grand intérêt pour la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéresse les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les jeunes filles des ZEP et pour une meilleure présentation, nous aborderons les intérêts au plan personnel, professionnel, familial, éducatif, social, et même d'envisager des nouvelles pistes pour le futur chercheur.

Au plan personnel : cette étude nous permet de comprendre la mise sur pied, les objectifs et l'importance des Zones d'Education Prioritaires par rapport à l'éducation et à la scolarisation des jeunes filles de par le monde.

Pour les professionnels des Sciences de l'éducation, cette étude est pour rehausser la position de la jeune fille en matière d'éducation voire de sa scolarisation, de valoriser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être et de l'encourager à aller plus loin dans ses études.

Au plan familial, cette étude interpelle les parents en tant que premiers éducateurs issus des zones et des origines sociales défavorisées, pour un encadrement et un suivi maximum de leurs filles car elles sont généralement sujettes à des difficultés scolaires et inégalités sociales. Si celles-ci ne sont pas suffisamment armées, protégées, elles succomberont et par conséquent abandonnerons le parcours scolaire.

Au plan éducatif, elle interpelle le personnel enseignant en situation d'enseignement-apprentissage, pour qu'ils favorisent tous les élèves sans discrimination et de cultiver chez les filles l'annihilation du complexe d'infériorité face aux garçons. Aussi de faire preuve d'une rectitude morale sans faille de justice sociale inébranlable et qu'aucune violence ne doit exister entre les deux sexes quant aux activités scolaire y compris le sport afin que celles-ci aient le gout de l'école.

Au plan social, cette étude amène la société toute entière à changer de mentalité, des préjugés sociaux face à la scolarisation des jeunes filles dans toutes les régions car l'école est un bien social qui appartient à tous. Son accès est obligatoire aussi bien pour les filles que pour les garçons ceci d'après l'EPT.

Pour les acteurs de la politique éducative et la communauté locale, cette étude a comme intérêt de réduire les inégalités sociales, d'établir l'impartialité dans la réussite et de promouvoir l'équilibre du genre, l'égalité, l'autonomisation de la jeune fille et également de rapprocher l'école vers les familles défavorisées, en améliorant davantage le cadre scolaire pour attirer un nombre aussi grand dans les écoles.

Pour le chercheur enfin, cette étude est un socle d'appui de base pour mener d'autres recherches dans le même domaine sous un autre angle.

1-5 DELIMITATION DE L'ETUDE

Dans le but de pouvoir mieux conduire nos investigations dans l'arrondissement de Bétare-Oya, nous avons trouvé opportun de délimiter cette étude sur le plan spatial, temporel et thématique en présentant brièvement la région de l'Est- Cameroun.

1-5-1 Délimitation spatio-temporelle

Au plan spatial, cette étude s'est fait dans la région de l'Est située dans le Sud-Est du Cameroun. Elle est limitée au Nord par les arrondissements de Meiganga, DIR et de Ngaoundal, au Sud par l'arrondissement de Ngoura, à l'Est par la République Centre-africaine (RCA) et l'arrondissement de Garoua-Boulai, à l'Ouest par les arrondissements de Belabo et de Yoko. Elle comporte quatre (4) départements et trente-trois arrondissements (33). Il s'est avéré judicieux de porter notre choix dans la Département du Lom et Djérem et précisément dans l'arrondissement de Bétare-Oya crée en 1955, ayant cinquante-neuf (59) villages regroupés en trois (3) cantons à savoir : le canton Lai, cantonYayoué et canton Mbitom et

s'étend sur une superficie de 12.600 km². Cet arrondissement à une population totale d'après l'enquête menée par le Centre d'Initiative pour le Développement Durable (CI2D) et la carte Administrative (2011) de 63.882 habitants. Notre public cible sont les jeunes filles estimées à 40 % de la population totale.

Au plan temporel, cette étude s'étend sur l'année académique 2015/2016 qui est la dernière année de notre formation en science de l'éducation. La recherche du problème à résoudre et l'élaboration du projet de recherche marquent le début de notre étude. Ce travail couvre donc la période d'avril à décembre 2015 et celle allant de janvier à Mai 2016.

1-5-2 Délimitation thématique

L'étude relève de la Socio-Anthropologie comme champ disciplinaire en ce sens qu'elle étudie le comportement ou les aspects, pouvant pousser les filles massivement à se scolariser dans un cadre bien précis à savoir les ZEP. Nous convoquons également la Pédagogie parce qu'elle est non seulement l'art d'enseigner, mais de mieux encadrer pour favoriser l'adaptation de la jeune fille en milieu scolaire. A ces deux disciplines, s'ajoute la psychologie parce que nous avons affaire aux jeunes adolescentes et étant donné une période sensible dans la vie des jeunes filles. Ces disciplines relèvent des Sciences de l'éducation comme option parce qu'il s'agit d'instruire d'encadrer et de maintenir la jeune fille à l'école afin que celle-ci puisse réussir sa scolarité difficile pour pouvoir s'insérer harmonieusement dans la société.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET APPROCHES THEORIQUES

2-1 DEFINITION DES CONCEPTS DE L'ETUDE

Pour mieux appréhender l'étude présentée ici, il va falloir définir les termes clés de l'étude à savoir la réussite scolaire, l'échec scolaire, la jeune fille, l'adolescente, puis la zone d'éducation prioritaire pour une bonne compréhension de notre étude. Ainsi la revue de littérature et les théories explicatives associées aux définitions constitueront le squelette de ce travail de recherche.

2-1-1 Réussite scolaire

Le phénomène de réussite part de la question qu'est-ce que réussir de nos jours dans une zone où les facteurs de la réussite ou l'échec sont un problème réel ? Que veut dire réussir dans un monde de plus en plus dominé par l'incertitude et la complexité où les filles sont contraintes de produire leur propre liberté, leur propre identité ou encore leur propre reconnaissance ? Réussir disait le sociologue Ehrenberg (1996) c'est, se poser en figure de commencement c'est-à-dire se faire soi-même. Se faire soi-même, selon Guichard (1998), c'est se construire, c'est donner une direction à sa vie de carrière. D'après le dictionnaire *Le Petit Larousse illustré* (2008, p 887), la réussite est un résultat favorable, un succès qu'on obtient à la fin d'un parcours. La réussite scolaire d'après Laferrière (2011, p. 161) est un concept polysémique et multidimensionnel, elle désigne un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité vu la diversification des apprenants d'une part, et les exigences économiques et sociales de la société du savoir, d'autre part (p. 164). La réussite scolaire peut prendre le sens du terme achèvement, voire de succès d'un parcours scolaire se manifestant par les résultats scolaires satisfaisants et par l'obtention d'une reconnaissance des acquis ayant pour indicateur les diplômes, les certificats, les attestations de fin d'étude. Elle est également, suivant le sens que lui attribue Sillamy (1980), la situation d'une personne qui a atteint le but qu'elle s'était fixé ou qui a réalisé la tâche qu'elle avait entreprise (...). Il y a réussite quand l'exécution atteint ou dépasse la ligne de but c'est-à-dire l'aperçu du sujet.

Mais sur le plan pédagogique, on dit d'un élève qu'il a réussi sa scolarité lorsqu'au terme d'une année scolaire, il a obtenu un succès qui lui permet d'aller en classe supérieure, après avoir mis en place certains mécanismes qui ont favorisé cette réussite. Alors le sentiment de

satisfaction éprouvé par un individu est le seul critère vraiment valable pour caractériser la réussite. Ainsi, d'après cette définition proposée par Sillamy, il n'y a de réussite qu'à partir du moment où le but escompté par l'individu est atteint ou dépassé, dans le cas contraire, il y a échec. Cela suppose que l'être humain a une conscience claire et nette de l'objectif à atteindre.

La réussite scolaire renvoie encore d'après St-Amant et Bouchard cité par Laferrière (2011, p.165) : « à l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est à dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire ». Par la suite, Antoine Baby cité par Laferrière (2011, p. 165) définit la réussite comme :

« L'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail » (CRIRES, 1992, p. 2).

Baby souligne alors les nuances qui font ainsi de la réussite scolaire une notion quelque peu ambiguë. L'auteur mentionne que, la définition que peut prendre la notion de réussite scolaire dépend de l'objectif des acteurs impliqués dans le système scolaire. En effet, pour lui, certains acteurs se situent à l'intérieur du cheminement scolaire et d'autres à son terme.

Pour ceux qui se situent à l'intérieur du cheminement scolaire, réussir signifie obtenir la note de passage, par exemple, à un niveau supérieur, afin d'aller en classe supérieure et non pour chaque matière. Ainsi, l'auteur propose une distinction entre la « réussite en cours de route » ou la « réussite scolaire proprement dite ». Tandis que pour ceux qui sont à son terme, réussir signifie obtenir un diplôme qui caractérise la fin d'un cycle d'étude. L'auteur parle alors, dans cette perspective, de « réussite en fin de compte ». Lorsqu'il s'agit de réussite scolaire, il est important de préciser de quelle réussite s'agit-il. Dans le cadre de ce travail, nous définissons la réussite scolaire comme l'atteinte d'un objectif éducatif, défini par les mécanismes mis en place par les jeunes filles des ZEP. Nous ne saurons définir réussite scolaire sans toutefois définir l'échec scolaire, car selon Tauvel (1990, p.9) « le débat sur l'échec scolaire a paru pour changer d'objet en devenant davantage un débat de réussite scolaire. »

2-1-2 Echec scolaire

L'échec est le fait d'échouer, c'est-à-dire de ne pas réussir à mener à bien une action éducative donnée jusqu'au bout. Cela arrive lorsque quelqu'un abandonne ses obligations et cesse de faire une quelconque activité qu'elle avait l'habitude de réaliser. L'adjectif scolaire, à son tour, désigne ce qui appartient ou est relatif à l'élève au sein d'une école. Ceci dit, l'échec scolaire dans notre contexte d'étude est un concept qui est employé pour faire allusion aux jeunes filles des ZEP, qui cessent de fréquenter l'école pour fuir un monde qui les paraît ennuyant et assez complexe. D'après Sillamy (1980) nous connaissons l'échec quand nous n'atteignons pas le but que nous nous étions fixés lorsque nos espérances sont déçues. Cette définition aborde l'angle général du concept d'échec. Mais ramené à la réalité scolaire, ce concept se définit par référence à la jeune fille et les moyens utilisés par celle-ci pour éviter l'échec scolaire. Dans le dictionnaire de l'évaluation de recherche en éducation, De Landsheere (1992, p.91) définit l'échec scolaire comme « *une situation où un objectif éducatif qui n'a pas été atteint* ». De cette définition, on peut comprendre la réussite scolaire comme un objectif éducatif qui a été atteint par les jeunes scolarisés.

2-1-3 Le jeune

Certains critères permettent de dire d'un individu qu'il est jeune lorsqu'il s'agit de voir en lui la naïveté et la jeunesse. Cependant, il faut reconnaître que la jeunesse est une période de la vie qui n'est pas facile de situer avec exactitude. Le jeune étant alors perçu comme celui qui a dépassé la période de l'enfance, mais qui, dans le même temps, n'a pas encore atteint l'âge adulte. Cette notion peut également être appréhendée sous plusieurs angles : biologique, psychologique, sociologique et culturel. Mais la conception psychologique se veut la plus compréhensive car, le jeune désigne une période d'adolescence donc l'âge varie entre 12-18ans et donc 18 ans est le terminal où celui-ci ne pourra plus grandir en taille. Zazzo (1972) cité par Hamrouni (1999, p 3) définissait l'adolescence comme : « *l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte* ». Il s'agit là de la vie qui s'échelonne généralement de 11- 12- 17 et 18 ans. Il dira plus loin : « *l'adolescence serait donc la période de l'épanouissement de l'enfant qui se transforme en adulte, afin qu'il devienne acteur responsable de son parcours personnel.* » La définition qui sera retenue dans cette étude est celle qui considère comme jeune (fille-garçon) toute personne qui indépendamment de son âge, ne peut pas encore se prendre en charge et ne jouissant pas de son autonomie aux plans social, économique et culturel.

2-1-4 La jeune fille

La jeune fille : selon dictionnaire *Le petit Larousse illustré* (2008, p 561), désigne la fille pubère, femme jeune non mariée. Elle désigne communément une jeune personne de sexe féminin et généralement ce concept est utilisé pour un enfant ou une adolescente. Ses synonymes sont : adolescente, jouvencelle, demoiselle, vierge, pucelle. D'après Mungah (1993, p 18) le concept de jeune fille désigne « *celle dont l'âge est compris entre 6-12 ans pour le primaire et 12-18ans pour le cycle secondaire. C'est encore une période de l'enfance et une période d'adolescence.* » Et c'est cette définition qui retiendra notre attention, car ce sont les jeunes filles du secondaire qui nous intéressent dans cette étude. En tant qu'adolescente, il sera plus judicieux d'expliquer en détail le concept d'adolescence qui est une période critique dans la vie de la jeune fille.

2-1-5 L'adolescence : une période dans la vie de l'individu

Du latin « *adolescere* » qui signifie l'être qui grandit ou qui est en train de grandir. L'adolescence constitue une importante période de transition dans le cours du développement humain. Elle est considérée comme une période centrale dans le développement de l'individu. Cette période se caractérise par de nombreuses et importantes transformations qui touchent tous les aspects du développement.

Dans ce chapitre consacré à la revue de la littérature, nous n'avons pas la prétention de présenter de façon détaillée les différents aspects qui caractérisent l'adolescence. Notre objectif sera de faire une présentation synthétique des différentes caractéristiques de cette période de la vie de l'individu. Pendant longtemps, principalement au cours des périodes précédant la Renaissance, le concept d'adolescence n'était pas utilisé pour décrire une période spécifique de développement. Dans la Rome antique par exemple, on ne retenait que trois étapes de développement de l'individu. Il s'agissait de l'enfance, de l'âge adulte et de la vieillesse. Il a fallu attendre la Renaissance, avec les travaux du pédagogue Comenius (1552-1670) pour voir apparaître dans la littérature le terme « adolescence ». En dépit du fait qu'au cours de la Renaissance, il y avait un certain intérêt pour l'adolescence, ce n'est qu'au 19^{ème} siècle, plus précisément avec la révolution industrielle lorsque le contrôle de la famille sur les adolescents se prolongea pour s'étendre progressivement jusqu'au mariage, qu'on allait voir apparaître dans la littérature la conception de l'adolescence telle que nous la connaissons aujourd'hui (Claes, 1983). Si l'adolescence est devenue à partir de la révolution industrielle

une préoccupation pour les scientifiques, il apparaît de façon très prononcée dans la littérature que ses définitions varient. Autrement dit, il est très difficile de trouver une nette définition exacte au concept d'adolescence. Les définitions varient selon que l'on se situe dans une perspective psychologique, sociologique ou biologique (Cloutier, 1982).

Sur le plan psychologique, Store & Church (1973, p. 21) présentent l'adolescence comme : « *Un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte* ». Dans une perspective psychanalytique, l'adolescence est vue comme une période où l'individu laisse les figures d'attachement infantile pour se tourner vers d'autres figures d'attachement (Blos, 1979). Dans la conception plutôt sociologique, Lutte (1988) considère l'adolescence comme une période de marginalisation et de subordination imposée à un groupe d'âge qui possède toutes les caractéristiques pour être vu comme adulte. Les différentes définitions que nous venons de mentionner montrent très clairement qu'il n'est pas aisé de trouver une définition exacte de l'adolescence. Dans le cadre de ce travail, nous retenons la définition que Bee (1989) donne à l'adolescence. L'auteur définit l'adolescence comme une « *Période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte* » (Bee, 1989, p. 248). Il importe par ailleurs de souligner que l'adolescence est aussi marquée par des changements au niveau des relations que les adolescentes entretiennent avec leur milieu (Claes, 1983, 2003). Elle représente donc une période où l'individu fait face à des réalités nouvelles sur le plan physiologique, psychologique et social.

En psychologie du développement, de nombreux auteurs (Claes, 1983; Cloutier, 1985) ont adopté le concept de « tâches développementales » pour rendre compte de ces nouvelles réalités. Lequel concept, comme le souligne Claes (2003), renvoie à l'idée que les jeunes filles ne sont pas des spectatrices passives des changements qui s'opèrent, mais des actrices engagées activement dans la construction de leur propre vie (identité) comme le cas de celles des ZEP. Dès lors, les différentes transformations qui s'opèrent chez les filles sur le plan physiologique, cognitif, identitaire et social permettent de voir que l'adolescence se situe aussi comme facteur de la réussite et également sur les nouvelles relations que celles-ci entretiennent avec leur milieu au cours de cette période.

Education : d'après la revue de sciences de l'éducation, « *l'éducation est un processus de socialisation qui permet de développer les potentialités individuelles* ». Ainsi l'éducation vise à la fois l'insertion de l'individu dans la société et la mise en valeur de son intérêt personnel. Dans Le vocabulaire technique et critique de la philosophie André Lalande (1926) pense que l'éducation peut se définir comme une suite d'opération par lesquelles les adultes (les parents) exercent sur les petits favorisant chez eux le développement de certaines tendances et de certaines habitudes. Selon l'académie française 1989, l'éducation peut s'entendre comme étant le soin que l'on prend pour l'instruction de l'enfant soit en ce qui concerne les exercices de l'esprit, soit en ce qui concerne les exercices du corps. Tsafak (1998, p.19) conçoit l'éducation comme étant « *l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement* ». Cette définition semble se rapprocher de celle qu'avait proposée Emile Durkheim (1911) pour qui « *l'éducation est l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou sur une génération adulte sur une génération jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral pour son intégration dans la société* ».

La Zone est définie par *Le Petit Larousse* (2008, p 1088) comme une étendue de terrain, d'un espace, d'une région ou d'une ville. D'un point de vue strictement scolaire et toujours selon le petit Larousse Illustré, la **Zone d'éducation prioritaire** est une aire géographique circonscrite, caractérisée par les difficultés économiques et sociales où l'action éducative est renforcée pour lutter contre l'échec scolaire.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Toute recherche scientifique a comme caractéristique d'apporter une contribution à la connaissance dans un domaine précis. Tel est l'importance de la revue de littérature. Ainsi la revue de la littérature envisagée par Best cité par Amin (2005 p.138) est comme :

« un sommaire des écrits reconnus par des autorités identifiées et recherches précédentes qui fournissent l'évidence que le chercheur est familier avec ce qui est déjà connu et ce qui est encore inconnu et non essayé, la revue de la littérature consiste en un ensemble de travaux faits autour d'un même thème, sous forme de livres édictés, d'articles, de mémoires ». A cet effet, toutes les références qui seront évoquées donneront un aperçu de la réussite des filles dans les ZEP.

2.2.1 Les facteurs explicatifs de la réussite des jeunes filles

Parlant de la réussite des jeunes filles, les raisons qui expliquent leur succès émanent de plusieurs facteurs. D'après Tauvel (1990, p.4), ces facteurs sont : le projet éducatif familial, l'implication de l'élève ou de l'adolescente compte tenu de l'éducation dont elle a reçu également, c'est-à-dire la fille elle-même au cœur de ses savoirs par la motivation intrinsèque y compris sa volonté. A cela l'auteur ajoute qu'au sein de l'école, la famille peut se placer comme un autre facteur de réussite dans l'accompagnement de leur fille. Ce qu'on sait c'est qu'il existe une panoplie des facteurs contribuant à la réussite tant au niveau de la fille, de la famille, des pouvoirs publics par la mise sur pied des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, mais aussi ces facteurs varient en fonction du milieu économique et culturel. C'est dans ce même sillage que Samira Boufrahi, Marie Noël Arseneau & Robin Roy (2003) révélaient les facteurs clés du succès des filles au primaire. Ils expliquent ce succès à partir du capital social, dans le devenir social et le destin économique tout en s'appuyant sur quatre principaux facteurs de réussite : les facteurs moraux, les facteurs sociologiques, les facteurs économiques et les facteurs psychologiques.

En clair, la réussite d'un enfant est liée à la position sociale occupée par sa famille et nous pensons aux travaux de Bourdieu, (1980). Ces facteurs de réussite s'appuient également sur la génétique englobant le physique et l'intellect. Le social, quant à lui, fait appel aux apprentissages des rôles sexués, les stéréotypes, et l'économie interpellant la théorie de reproduction de Bourdieu (1984) qui s'inscrit dans le même sillage, pour montrer qu'il existe

un lien entre le niveau de vie des parents et le cursus scolaire des jeunes filles aussi, qu'il y a plus de chance de réussir et de s'engager dans de longue étude. C'est le contraire des parents défavorisés qui limitent les chances de réussite et par conséquent leur situation condamne leurs filles à l'échec scolaire puisque le capital culturel qui leur est transmis est faible. L'auteur montre que la réussite est possible quand le capital social et culturel est mise en place. Pour Beauvoir (1949), les facteurs de réussite sont : la motivation personnelle de l'élève, la participation des parents, la formation des enseignants et leur encadrement sur le terrain, le leadership des directeurs d'écoles, l'intervention du personnel de la santé, le rapport avec la communauté. Pour Talcott Parsons cité par Aletum (2005 p.18) « *tous les individus sont égaux au départ par conséquent, ils ont les mêmes chances de réussite car le processus de différenciation est largement indépendant du statut socio-économique de la famille.* » Parsons démontre ici la dépendance de la réussite émanant des dons, des aptitudes et des capacités.

Cependant, tous les auteurs suscités se sont attardés à mettre en exergue les facteurs conduisant au succès. Ce qu'ils ont omis de mentionner c'est que l'attitude des jeunes filles face à leur scolarisation compte aussi pour leur réussite le sens qu'elles donnent à leurs actions. Les facteurs qu'ils ont évoqués peuvent entraîner leur échec, car c'est dans un contexte difficile que la minorité de jeunes filles entre comme acteurs de leur devenir en entreprenant des mesures efficace de réussite. Hormis les facteurs sus-évoqués, l'un des facteurs en faveur de la réussite ou d'échec des filles est le rapport au savoir qui comporte deux dimensions à savoir épistémique et identitaire médiatisée par la dimension sociale. La première dimension concerne la question du savoir qui a son tour s'occupe du type et de la nature de l'activité que mène les jeunes filles dans les ZEP. La deuxième dimension c'est apprendre et entrer en relation avec les autres (enseignants et camarades) et se mettre en jeu en tant qu'individu en fonction de l'image de soi et en fonction de l'image que les filles veulent donner ou montrer aux autres. Ceci veut simplement dire que la deuxième dimension correspond à la façon dont le savoir prend sens par rapport à des attentes, à des repères identificatoires à la vie que celles-ci veulent mener.

2.2.2. La réussite de la minorité des filles dans les ZEP

Bayero (2006) démontre qu'il s'agit d'un succès atypique dans le cas des filles de Poredaka en Guinée qui, par leur persévérance face aux difficultés, parviennent à les surmonter pour pouvoir s'en sortir. Ce terme étant utilisé ici au sens où l'emploi Soulet (2006

p. 171) dans « *Faire face et s'en sortir* ». Ainsi, Bayero a mené son étude dans la logique de triangulation qui combine le questionnaire de quarante-deux élèves dans la dixième année du collège Poredaka, dont l'entretien semi-dirigé par vingt élèves, parents et enseignants. De cette enquête, il ressort que les parcours atypiques des filles s'expliquent par la mobilisation scolaire, locale des enseignants et des organismes locaux, une forte motivation de certains membres de la famille et de l'élève en vue de lutter contre la pauvreté. En plus, de ces facteurs, certaines filles développent des stratégies spécifiques telle la garantie du genre à ne pas déshonorer la famille avec une grossesse précoce hors mariage, la prise en charge personnelle d'une partie des dépenses pour leur éducation. D'après le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur en France, les raisons qui expliqueraient le succès de la minorité faisaient partie des injustices et des inégalités sociales qui entraîneraient la majorité des filles à fuir l'école d'où et par conséquent l'échec scolaire s'en suivait. Selon Barbara Herz (2004), « *les millions des filles dans les pays en développement ne fréquentent l'école que pendant quelques années ou du moins n'ont pas accès à l'éducation* ». Elle tente d'expliquer que sur soixante millions de filles inscrites à l'école, leur inscription n'est pas synonyme d'assiduité. Même avec l'éducation primaire universelle, rien ne garantit leur réussite académique à long terme d'où nombreuses vont à l'école mais toutes n'ont pas la chance d'aller plus loin face aux difficultés qu'elles rencontrent c'est pourquoi seule une minorité réussit malgré les difficultés. Les stéréotypes sociaux et les réussites scolaires entre garçons et filles de Bouchard (2008) ont démontré que depuis des années plusieurs études sur l'école secondaire ont montré qu'une prévalence de l'abandon chez les garçons expliquait que les filles réussissaient mieux à l'école mais décrochaient moins que les garçons. Elle le démontrait avec Jean-Claude à partir d'une vaste enquête menée auprès de 249 élèves des zones reculées. Baudalet et Establet (2007) et Chaponnière (2006) cité par Epiney (2013, p. 22) affirmaient :

« *Les filles réussissent mieux que les garçons à l'école et ce à tous les niveaux du système scolaire, mais face aux inégalités qu'elles subissent nombreuses sont obligés d'abandonner leurs études. C'est pourquoi seul un petit nombre réussit parce qu'elles intériorisent des normes scolaires* ».

Ehrlich (2001, P.2) cité par Pétrovic s'inscrivait dans la même logique pour dire : « *les filles semblent mieux adaptées aux études, étant plus studieuses, mieux organisées et plus assidues* ». Ceci dit la minorité qui réussit est celle qui s'engage réellement dans les études.

Il est judicieux de dire qu'il y a quand même une minorité de filles qui réussit bien que ce soit des facteurs déterminants du succès, mais les moyens et les mécanismes qu'elles mettent en place n'ont pas été dévoilés. Ces auteurs se sont penchés sur le succès des filles d'un établissement de Porédaka en Guinée, pour généraliser la minorité qui réussit. Ils ont expliqué cette réussite à partir d'un certain nombre de facteurs pour mieux comprendre ce phénomène, en démontrant que dans cet établissement en Guinée, les jeunes filles sont plus intelligentes que les jeunes garçons. Or, ce que ces auteurs ont omis de dire c'est que ces facteurs peuvent aussi contribuer à l'échec scolaire. Mais toutes fois que font concrètement les jeunes filles des ZEP filles pour réussir leur scolarité là où tout est difficile ?

2.2.3. Etat de lieu des filles en milieu défavorisé

S'agissant de la situation des filles dans les milieux défavorisés, la formation des filles est l'objet de débat dans l'opinion publique et les médias. Ainsi, P. Fonkoua Tchombe, Mapto, Matchinda & Nkonpa (2006) sont partis du constat selon lequel la scolarisation des filles est question d'actualité dans les pays en développement surtout en Afrique noire. Leurs recherches ont identifié comme entrave au développement de la scolarisation des filles : le poids de la culture délimitant la place de la femme au foyer, les tâches domestiques, la sexualité, les grossesses et les mariages précoces, les négligences des droits des filles à la scolarité, le comportement et les attitudes de la jeune fille face à leur propre scolarisation et aussi l'impact des pratiques culturelles et traditionnelles sur les filles. Bien avant cela, Tchombe (1993 p.32) démontrait alors que plusieurs filles traversaient des situations très difficiles si bien que leur accès à l'éducation n'était pas si aisé en milieu défavorisé. C'est ainsi qu'elle affirme : « *la situation défavorable des filles en matière d'accès ou de longévité scolaire constitue un problème majeur non seulement au Cameroun mais partout dans le monde* ». Elle ajoute par ailleurs que : « *la femme et la jeune fille représentent dans leur silence actif une des grandes ressources du continent* » (Tchombé, 1993, p.5). Selon elle, l'éducation de la fille est un élément essentiel du développement durable de lutte contre la pauvreté. A cet âge dit-elle, le concept de jeune fille se réfère à « la période de l'enfance » et celle « de l'adolescence ». C'est à cet âge que la jeune fille commence à prendre conscience d'où sa situation se dégrade du point de vue des parents par une surveillance du père et de la mère par rapport au jeune garçon. Epiney (2013) suivant la même logique évoque à son tour que les facteurs entravant la réussite des filles sont aussi nombreux dans les milieux défavorisés ce sont entre autre les mariages forcés et arrangés par les parents, les grossesses

en cours d'année scolaires, les perturbations d'ordre familial et la préférence des parents portée aux garçons.

Fonkoua (2006) a su démontrer à son tour, qu'il existe un grand nombre de variables explicatifs des déperditions et de la sous-scolarisation féminine dont les plus significatives sont les grossesses et mariages précoces, l'image peu valorisante de la femme en société, les travaux ménagers attribués aux jeunes filles, la marginalisation du rôle de la femme dans la dynamique du développement et l'éloignement de l'école. Il ajoute cependant que le degré d'aspiration des jeunes filles par elles mêmes, sur leur niveau d'étude à atteindre, soit le niveau de diplôme le plus élevé est malheureusement très bas. L'étude menée par le MINASCOF (1992) cité par cet auteur a montré que, 37,6% des filles qui vont à l'école n'aspirent pas franchir le niveau de la 3^{ème}. En clair, l'une des causes explicatives provient des facteurs personnels des filles. Matchinda va d'ailleurs confirmer cette cause qui se veut la première.

Plus loin, Matchinda et Tchombe (2006) vont insister dans leurs travaux sur l'attitude des filles face à leur scolarisation. Pour elles, il ressort que les filles inspirent elles-mêmes difficilement confiance lorsqu'il s'agit d'entreprendre et de terminer leurs études à cause de la paresse, du culte du moindre effort, elles se laissent influencer par l'entourage. C'est alors que l'interaction avec leurs parents influe sur plusieurs filles et par conséquent entrave leur réussite. Or le principe d'EPT 2009 est celui d'équité dans l'éducation. Tchombe (p.17) dira encore : *« les filles et les garçons doivent être éduqués dans cet esprit d'ambition, compétitif, de créativité personnelle ou individuelle »*. Ceci dit que seuls les facteurs psychologiques (stress et traumatisme) subis par les jeunes filles pourraient être à l'origine de leur échec scolaire. C'est ce que Djeumeni, (2013, p. 25) a prouvé dans ses travaux que, les principaux obstacles à la scolarisation des jeunes filles des milieux défavoriser sont les violences psychologiques faites à leur endroit à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, car il s'agit là des violences morales liées au non-respect de leur droit et ces violences contribuent à la fugue de l'école et les poussent à se rebeller de l'école. L'une des raisons explicatives de la situation de la fille, est la condition économique voire sociale des parents qui les décourage à aller plus loin dans leur étude.

Mapto (2006) dira cependant le contraire que les obstacles liés à l'accès des filles à l'école sont d'ordres institutionnels, socioculturels, éthiques, religieux économiques et géographiques venant de la famille et du système scolaire. Pour la famille et le système

scolaire, il faut conserver l'identité culturelle au détriment de l'école occidentale. Lautrey (1980) est parti du constat que la liaison entre le développement intellectuel des enfants et leurs origines sociales influence tant bien que mal la réussite de celles-ci. Il affirme : « *le statut socio-économique des parents déterminent dans une certaine mesure leur pratique éducative qui à leur tour influence sur le développement intellectuel de l'enfant* ». Cependant Heyneman (1975), Alexander & Simmons (1974), J.Y. Martin (1975) cités par Tsafak (1981, p. 46) « *le statut social a peu ou pas d'effet sur la réussite scolaire des élèves dans les pays en voie de développement* ». Quoique certaines études aient montré une corrélation substantielle et significative entre le statut social de la famille de l'élève et le nombre de redoublement qu'il a connu en cours d'étude primaire. Une analyse des effets spécifiques et les composantes de ce statut a conduit à cette conclusion selon Tsafak (1981, p 47) que « *les inégalités sociales n'influencent la réussite scolaire des élèves que dans la mesure où ces inégalités elles-mêmes sont dues à la scolarisation* ». Or pour Bourdieu, P. (1980) les inégalités sociales s'expliquent à travers la position sociale des parents qui précède la carrière scolaire de l'enfant. Il pense que l'école est une institution qui reproduit et conserve les inégalités sociales et que les chances de réussir à l'école sont inégalitaires. Pour lui, non seulement les inégalités se vit à l'école, mais au niveau du capital culturel et du statut sociale. Pour Duru-Bellat, M. (1995, p 33) les inégalités se vivent plus en milieu familial. Elle dit ceci : « *on observe effectivement que les clivages de parcours scolaires en fonction du sexe s'articule avec de fortes inégalités en fonction du milieu familial à valeur scolaire comparable* » Pour ce qui est de l'éloignement ou de la distance de l'école, Matchinda et Nkonpa (2006, P 87) disaient alors : « *l'isolement géographique par rapport au centre d'éducation et la longue distance qui sépare les villages des écoles constituent des raisons valables pour beaucoup de parents qui préfèrent assigner à résidence leur filles.* » Ces auteurs montrent comme causes des déperditions scolaires l'éloignement de l'établissement.

Toutefois, la littérature sus-évoquée a montré l'aspect global de l'état des lieux des milieux défavorisés en présentant les différents points qui jouent en défaveur des filles tels que les violences psychologiques, l'insuffisance des ressources financières des parents, les stéréotypes sociaux. Cependant aucun auteur n'est allé en profondeur pour étaler les difficultés rencontrées par les jeunes filles pendant leurs apprentissages et les moyens de sortir de celles-ci pour réussir dans les conditions difficiles.

2. 3. THEORIES EXPLICATIVES

Une théorie est « *un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène* » Tsafak (2004 p.4). Le Petit Larousse Illustré (2008 p.952) définit la théorie comme un ensemble relativement organisé d'idées, de concepts qui se rapportent à un domaine déterminé. Autrement dit, une théorie est un ensemble cohérent d'idées abstraites, de discours rationnels ou un ensemble d'arguments qui ont été ou qui sont proposés et pourront expliquer un phénomène donné. Les exigences de la recherche scientifique imposent à tout chercheur de toujours confronter son travail aux recherches et théories antérieures. C'est ainsi que nous allons présenter succinctement les théories explicatives suivantes et pour mieux comprendre notre sujet, trois théories nous intéresseront : la théorie des besoins et de la motivation d'Abraham Maslow, la théorie du changement social de Ogburn et la théorie de l'agir faible de Soulet. M-H (2006, P 17).

2.3.1 La théorie des besoins et de la motivation d'Abraham MASLOW

La théorie des besoins a été élaborée à partir des observations réalisées au cours des années 1940 par le psychologue Abraham Maslow sur la motivation. Elle s'inscrit dans un contexte d'entreprise représenté par une pyramide dans le domaine de la psychologie du travail dont il hiérarchise les besoins. Cette théorie des besoins de la motivation propose une conception systématique des besoins de l'être humain d'où le nom théorie humaniste. Maslow pense que les conduites humaines sont dictées par la satisfaction des besoins. Ainsi, l'homme est donc instinctif, biologique et fondamental. Il distingue donc cinq groupes de besoins à savoir :

- Les besoins physiologiques : le couvert, la survie, manger et boire, se vêtir ;
- Les besoins de sécurité : de protection, de la santé, de la propriété ;
- Les besoins sociaux : avoir des amis, de la famille et de l'intimité ;
- Le besoin d'autonomie et indépendance : de considération, de prestige ;
- Le besoin de réalisation de soi : de devenir tout ce qu'on est capable d'être, de s'épanouir.

Selon l'auteur, tout comportement est déterminé par la recherche de la satisfaction concernant un des besoins fondamentaux. Ainsi, la recherche des besoins est hiérarchisée et l'homme cherche d'abord à satisfaire les besoins fondamentaux pour s'élever ensuite. Toutefois les besoins du premier niveau sont absolus car, la réalisation de soi n'est possible

que si en premier lieu les besoins physiologiques ont été satisfaits. De plus, le besoin de réalisation de soi est plus large et est le dernier de la pyramide.

Maslow (1943) ne dit pas qu'un seul besoin est motivant à un moment donné mais plutôt qu'un seul besoin est dominant et relativise ainsi l'importance des autres. Cette théorie n'est pas en fait une théorie de motivation. Elle nous dit quels besoins peuvent être à la base d'un comportement mais ne dit pas quand, ni pourquoi, la personne opte pour un comportement spécifique pour satisfaire tel ou tel besoin, ni même à quel moment un besoin est suffisamment satisfait pour qu'elle s'en détourne au profit d'un autre. De plus, il est préférable que les besoins soient multiples et contradictoires. Ce sont les aspirations et désirs concrets qui déterminent la motivation et orientent le comportement. Maslow n'explique pas comment il est possible de rester démotivé alors que les besoins ne sont pas tous satisfaits ce qui est toujours le cas. Ce modèle possède l'avantage d'être immédiatement compréhensible et frappant, mais il possède des limites qui conduisent à sa réfutation. Abraham Maslow n'a étudié qu'une population occidentale et instruite pour aboutir à ce résultat. Dans d'autres modèles de sociétés, ce modèle peut ne pas être valide. Il s'agit de se questionner sur la légitimité du modèle en prenant en compte le contexte social de la population ou de l'individu.

En ce qui concerne ce travail de recherche partant de la pyramide des besoins, seuls les deux derniers besoins à savoir les besoins d'autonomie et d'indépendance et les besoins de réalisation feront l'objet d'explication de la situation des jeunes filles dans les ZEP.

S'agissant des besoins d'autonomie et d'indépendance, l'une des causes de l'absence et du non maintien des filles à l'école sont les violences psychologiques qu'elles subissent de part et d'autres. Les jeunes filles se sentent emprisonnées et la majorité dépend encore de leur famille, certaines ont besoin de prendre soin d'elle, d'être libre c'est pourquoi plusieurs abandonnent l'école pour se retrouver dans un foyer, pour la recherche du gain facile. C'est ainsi qu'a été mis sur pied dans la région de l'Est et précisément dans l'arrondissement de Bétare-Oya une organisation non gouvernementale (ONG) appelée Violence Basée sur le Genre, pour lutter contre le mariage précoces et mariages d'enfant avec pour objectif de reclasser les jeunes filles dans les petits métiers, pour celles qui ne veulent plus continuer leurs études. Ce programme se veut très important dans la mesure où il est l'un des piliers de motivation, un facteur incitant les jeunes filles à aller à l'école afin que celles qui sont

victimes des violences parviennent à s'inscrire, à s'y maintenir, et à avoir au moins avec le CEP pour se faire une place et dépendre d'elle même.

Pour ce qui est du dernier niveau à savoir les besoins de réalisation de soi, la minorité des jeunes filles des ZEP qui réussit veut voir ses rêves se réaliser. Pour cela elles ne peuvent pas les réaliser toutes seules si elles ne sont pas orientées. L'orientation est l'une des causes du fait qu'elles sont de moins en moins nombreuses à se maintenir à l'école. C'est dans cette lancée qu'un groupe de jeunes étudiants de l'Université de Ngaoundéré, ressortissant du Lom et Djérem dans la région de l'Est a trouvé judicieux d'être près des jeunes filles des ZEP pour lutter contre leur sous scolarisation, les venir en aide afin qu'elles puissent aller loin dans leurs études pour pouvoir enfin se réaliser.

De ces deux niveaux de besoins sus évoqués nous dirons que les jeunes filles n'aiment pas l'école mais avec les incitants mis sur pieds par l'organisation non gouvernementale (ONG) violence basée sur le genre et le groupe des étudiants luttant contre la sous scolarisation, elles s'engagent à aller à l'école. Ces programmes sont en quelque sorte les facteurs motivants car l'un des buts de ces projets est de maintenir les jeunes filles à l'école afin que celles-ci poursuivent leurs études jusqu'au niveau supérieur. C'est dans cette logique que nous disons avec Maslow que l'homme a des besoins et du moment que ces besoins sont satisfaits, il est motivé. La théorie des besoins et de la motivation nous a permis de comprendre le pourquoi les jeunes filles ne sont pas nombreuses à l'école. Cette théorie est mise en contribution à notre travail, pour établir le lien qui existe entre les besoins à satisfaire en général et la recherche de l'implication de celles-ci à l'école puis l'accompagnement des pouvoirs publics dans la lutte contre les inégalités de chances à l'école. La théorie de Maslow (1943) permet dans cette étude de classer les besoins et les aspirations des jeunes filles à pouvoir obtenir le CEP et le BEPC. En clair, cette théorie utilisée dans ce travail nous amène à mieux comprendre que la minorité qui réussit veut être autonome et indépendante, c'est pourquoi elles cherchent les voies et moyens pour pouvoir se réaliser soi même.

2.3.2 La théorie du changement social

Le concept de « changement social » a été utilisé pour la première fois par Ogburn (1954) pour remplacer des expressions utilisées auparavant telles que « dynamique social », « évolution social » ou « progression sociale ». Il a été employé dans plusieurs contextes, mais pour Aletum, (2008) on entend par changement social le changement qui se produit dans la vie d'un individu ou d'un peuple. Ces changements sont provoqués par les facteurs

multiples, tantôt endogènes tantôt exogènes. Le changement social consiste donc à toutes transformations dans un espace de temps.

Pour Maisonneuve (1973, p.40) partageant la même vision, le changement social est

« Notoire que l'introduction de changement et même des simples projets d'innovation, soulève initialement des résistances souvent considérables. Cela se produit aussi bien lorsqu'il s'agit de modifier certaines habitudes quotidiennes (d'ordre horaire ou alimentaire par exemple) ou de promouvoir de nouvelles méthodes de travail ou d'organisation. Quelle que soit l'influence éventuelle d'un courant déviationniste, la transition s'avère toujours difficile »

Le changement peut être observé dans un espace géographique ou socioculturel déterminé. Il est pour la plupart occasionné par un élément extérieur qui peut être soit la religion, les médias, l'école et les associations entre autres. A cet effet, il peut même bouleverser le système social et susciter des modifications. De nombreux travaux effectués ont montré que le changement social n'est ni immédiat, ni constant, ni facile à opérer il suit une transformation progressive. C'est un processus de remise en cause des habitudes et des repères, qui comprend plusieurs niveaux, que toute communauté engagée dans un processus de changement doit suivre d'une manière ou d'une autre des perturbations avant de se stabiliser. Telle la période d'adolescence qui perturbe les jeunes filles et leur fait désertier l'école. Il est donc nécessaire pour tout individu de comprendre la raison d'être, des comportements à risques, mais aussi et surtout de savoir pourquoi les individus vivant dans une société adoptent ou n'adoptent pas un comportement souhaité. L'analyse dynamique s'inscrit dans le champ de la sociologie dynamiste que Balandier (1971) appelle également « sociologie générative ».

Dans le cadre de notre étude, le changement est tributaire des besoins d'intégration des jeunes filles à l'école pour permettre leur épanouissement afin qu'elles puissent passer de la position marginale à celle reconnue de par leur capacité intellectuelle de voir leur identité s'améliorer. Les jeunes filles en général sont marginalisées et vulnérables aux yeux de tous. Cette marginalisation est persistante dans les zones reculées à savoir les ZEP au point qu'elles fuient le regard de la société en ce qui concerne l'école et par conséquent elles limitent leur scolarisation pour rester femmes au foyer. C'est ce qui réduit leur personnalité pour les rendre vulnérables par conséquent fragile. Dans le but de ramener les jeunes filles au même pied d'égalité que les jeunes garçons, la théorie du changement social s'inscrit comme un guide, un point de départ pour leur émancipation afin de les amener à être des acteurs sociaux pour

pouvoir s'imposer à certaines idées émanant des hommes et s'imposant aux lois. Cette théorie évoquée ici revient donc à changer le statut sociale des jeunes filles afin de les reconstruire une nouvelle identité c'est-à-dire celle de quitter de femme au foyer à celle instruite. Cette seconde théorie correspond également à notre travail dans la mesure où elle fait ressortir les causes qui perturbent les jeunes filles pendant l'adolescence et qui les empêche à poursuivre normalement leur scolarité. Elle permet d'appréhender les jeunes filles comme êtres vulnérables, fragiles et négligées aux yeux de leur communauté et à leurs propres yeux. Face à cette vulnérabilité, elles ont besoins de changer leur image, celle de quitter de la femme au foyer à femme capable d'agir, c'est pourquoi, elles font les efforts pour réussir là où la majorité échoue en situation enseignement-apprentissage.

2.3.3 La théorie de l'agir faible

La théorie de l'agir faible a été élaborée par Soulet en 1898. Tout d'abord, il part du terme « faible » pour mieux expliquer l'expression « agir faible » afin de comprendre les fondements de cette théorie. Ainsi, le terme faible ne qualifie pas le résultat de l'action, mais la nature de l'action dont il est supposé qu'elle se trouve altérée en raison d'un contexte particulier. Une action est entendue comme faible parce qu'elle n'atteint pas son but ou que les résultats obtenus soient de faible importance ou intérêt. Cette théorie cherche à interroger l'existence de formes spécifiques de l'agir dans un contexte de vulnérabilité. Elle part de la question en quoi une situation de vulnérabilité influe-t-elle sur la nature de l'agir ? La nature de l'agir faible conduit à la transformation de ce qui faisait justement le caractère vulnérabilisant de la situation vécue, en clair l'agir est transformateur car ce sont les acteurs qui se mettent en avant pour agir. L'agir faible est la puissance du faible à se dépasser, à surmonter les épreuves de la souffrance. La vulnérabilité selon Robert Castel cité par Soulet (2006, p16) est entendue comme une zone, un état intermédiaire entre intégration et exclusion dont l'importance est en croissance forte en raison de l'affaiblissement des protections sociales. Ainsi la vulnérabilité telle que perçue par Castel repose sur la tentative de clarification de l'agir faible qui est à concevoir dans une acception relationnelle mettant en rapport un individu ayant des caractéristiques particulières et des circonstances ayant elle aussi des caractéristiques propres. Il n'existe pas de vulnérabilité en soi mais des individus sont vulnérables devant certaines circonstances, dans certaines conditions. En clair, la vulnérabilité est au centre des transformations de l'intégration sociale (p.7).

Ramener dans notre travail de recherche, la théorie de l'agir faible est le fait d'aller au-delà des attentes du faible dans un contexte aussi vulnérable soit-il, aussi réduit et diminuer comme la zone d'éducation prioritaire. C'est le fait de réussir là où plusieurs échouent, là où la multitude ne parvient pas à s'en sortir. Il s'agit là des actions que posent les jeunes filles pour réussir dans les ZEP. Ce sont les filles qui sont faibles, fragiles et vulnérables au regard du poids de la tradition. Avec la théorie de l'agir faible, elles sont dans une position de faiblesse pendant leur apprentissage. C'est elles qui agissent et interagissent en bravant les inégalités venant de tous les côtés, par la conscientisation, la confiance, l'engagement et l'adaptation face aux difficultés d'apprentissages. Réussir dans ces conditions pour elles, est un fait d'exceptionnalité, une réussite extraordinaire. L'agir faible désigne encore la capacité des filles des ZEP à devenir fortes par les mécanismes qu'elles mettent en place pour réussir leur scolarité et sortir de la situation de vulnérabilité où elles étaient enclavées pour avoir une nouvelle identité. Ainsi, l'agir faible suppose en d'autres mot l'agir capable des filles à se dépasser, à susciter en elles la confiance, le goût de l'effort. Cette confiance est à la base du lien social c'est-à-dire la relation entre elles et leurs parents, leurs enseignants et entre elles mêmes. La confiance des filles suppose leur degré d'incertitude et c'est en fait les actions individuelles qui sont par nature incertaines dans leurs résultats. Quoique les jeunes filles des ZEP soient des êtres vulnérables, faibles et négligés aux yeux de leur communauté et à leurs propres yeux, nous comprenons par là qu'elles sont au cœur de leur apprentissage. Etant en position de faiblesse, elles posent des actes face aux difficultés rencontrées dans les différentes disciplines. Ce sont ces actes qui entraînent en elles la capacité et le pouvoir d'agir sur elles et sur leur environnement.

Tableau 1 : synoptique présentant de façon synthétique l'opérationnalisation des catégories et sous catégories d'analyse

Question principale	Objectif général	Objectifs spécifiques (OS)	Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse	Unités d'analyse
Comment rendre compte du succès de la minorité des jeunes filles dans les ZEP alors même qu'on sait que la majorité qui s'inscrit ne parvient pas à s'y maintenir et à achever le cycle de la scolarité obligatoire ? Quels sont les mécanismes que cette minorité de jeunes filles des ZEP déploie pour réussir dans un contexte scolaire difficile ?	Rendre compte à partir des entretiens individuelles (non directives), des discours des jeunes filles qui réussissent dans un contexte de scolarité difficile et de décrire en même temps la manière dont elles se débrouillent pour produire du succès scolaire, là où la majorité des filles vivant dans les zones d'éducation prioritaire échoue.	OS1 : Rendre compte de la perception que les jeunes filles ont d'elles mêmes pour changer leurs images (identité sociale).	Les filles en situation de vulnérabilité	-Expériences scolaire -Difficultés d'accès et d'inscription à l'école -Interruption scolaire et causes	-Vécue quotidien, influence environnemental et perception de soi -Sexualité ; grossesses et mariage précoces (stéréotypes sociaux) -Interruption volontaire et involontaire (statut défavorisé, conflit familial, ressources Culturels et économique)
		OS2 : Rendre compte du sens que les jeunes filles donnent à leurs actions durant leur parcours scolaire pour réussir leur scolarité et reconstruire leur identité sociale	Les filles en situation d'apprentissage	-Difficultés d'apprentissage -Mécanismes de réussite scolaire	-Liées au cours : mathématiques et de langue, -Liée à l'enseignant : violences psychologiques -Travail en groupe, cours de répétitions travail avec l'aide d'un aîné par l'application au travail, Correction des anciennes épreuves.

				<ul style="list-style-type: none"> -Obstacle au maintien -Facteurs motivationnels pour la reconstruction identitaire. 	<p>L'apprentissage est collaboratif. les tactiques mises en œuvre sont individuelles et collectives</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sexualité précoce ; grossesses et mariage précoce ; travaux de l'or. -Confiance, conscience, encouragement, adaptation, détermination, construction d'une nouvelle identité à partir des modèles de société, persévérance, désir de changement.
--	--	--	--	---	--

CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Toute recherche se définit par la démarche scientifique qu'elle suit pour collecter les données et vérifier, dans le cas où elle repose sur un devis de recherche quantitatif, les hypothèses. C'est dans cette logique que Grawitz (1990, p 73) dira : « *dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. On ne chasse pas les papillons avec les hameçons [...] Il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche. L'objectif à atteindre détermine le choix de la technique* ».

Dans ce chapitre qui porte sur les démarches méthodologiques, nous allons d'entrée de jeu, rappeler d'abord, l'objet d'étude, les objectifs et localiser le champ de notre investigation. Ensuite, nous procéderons à la description de la population d'étude et de l'échantillon, ainsi qu'à la présentation de la technique d'échantillonnage, et nous préciserons pour finir le type de recherche et l'instrument ou l'outil de collecte des données.

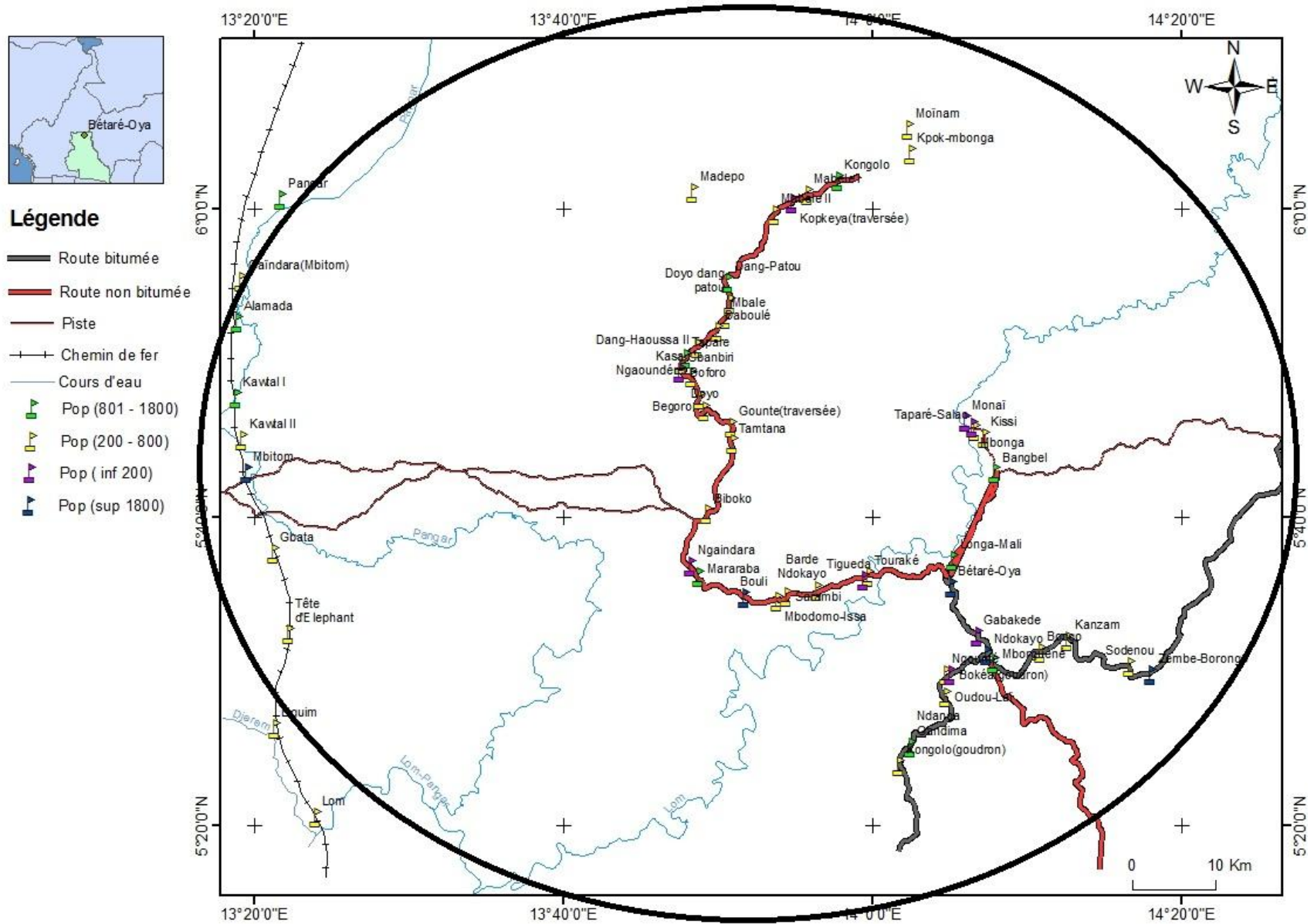
3.1. RAPPEL DES OBJECTIFS

Notre étude porte sur la réussite des jeunes filles dans les ZEP et répond à l'objectif principal de rendre compte du succès de la minorité de jeunes filles dans un contexte de scolarité difficile. L'enjeu étant, d'abord, de rendre compte de la perception que les jeunes filles ont d'elles même pour changer leur image ; en ensuite, de rendre compte du sens que les jeunes filles donnent à leurs actions durant leurs parcours scolaire pour réussir leur scolarité difficile et reconstruire leur identité sociale. Cette étude se veut qualitative et repose sur un paradigme compréhensif permettant d'expliquer les mécanismes favorisant la réussite de la minorité des filles dans les ZEP.

3.2. SITE DE L'ETUDE

Situé dans la région de l'Est-Cameroun et précisément dans le département du Lom et Djerem, l'arrondissement de Bétare-Oya constitue notre site d'étude. Il couvre une superficie de 12.600 km² et compte 63 882 d'après l'enquête mené par le Centre d'Initiative pour le

Développement durable (CI2D). Il est limité au nord par les arrondissements de Meiganga, Dir et Ngaoundal, au sud par l'arrondissement de Ngoura ; A l'est par la République centrafricaine (RCA) et l'arrondissement de Garoua-boulai ; à l'ouest par les arrondissements de Bélabo et de Yoko. L'arrondissement est traversé par la nationale n°1 qui va de Bertoua pour Garoua-Boulai. Un axe secondaire bitumé de 12 km reliant le chef-lieu de l'arrondissement à la nationale n°1 au lieu-dit Ndokayo. L'arrondissement de Bétare-Oya compte 59 villages regroupés en trois cantons. Il a été choisi comme lieu d'étude parce qu'il est un sous ensemble de la zone d'éducation prioritaire qu'est la région de l'Est où la scolarisation de la jeune reste un problème majeur malgré les ressources mise en place par l'Etat et les ONG pour la réduction de l'échec scolaire et les inégalités de chances face à l'école. La carte ci-dessous décrit clairement le site en montrant une vue globale de la localisation de l'arrondissement de Bétare-Oya.



Carte : Localisation de la commune de Bétaré-Oya

Réalisé avec l'appui du Centre D'initiatives pour le Développement Durable (CI2D, 2011)

3.3. POPULATION, ECHANTILLON ET ECHANTILLONNAGE

3.3.1. Population de l'étude

La population est l'univers des sujets dans lequel le chercheur veut mener ses investigations. Elle a des caractéristiques propres. D'après Angers (1992, p. 238), la population d'étude est « *l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* ». Les limites de cette population ainsi que ses caractéristiques sont définies en fonction de l'enquête. Selon H. Chauchat (1985), la population d'étude désigne : l'ensemble des individus concernés par une étude, le groupe dans lequel l'échantillon est tiré ou encore l'univers préalablement défini sur lequel se penche le chercheur. Selon Rongere (1979, p 63), la population est « *l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Pour Beaud et Weber (2010, p 18), la population désigne : « *un ensemble d'éléments ayant un ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* ». Pour eux, il s'agit d'une collection d'individu, d'objets c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse. Ainsi, le choix de notre population est porté sur l'ensemble des jeunes filles scolarisées précisément celles du lycée bilingue de Bétare-Oya.

3.3.1.1. Population cible

Dans le cadre de notre travail, la population cible est constituée des adolescentes dont l'âge varie entre 12-13 ans ayant le CEP, également celles de l'âge de 14 à 18 ans ayant obtenues le BEPC, dans l'arrondissement de Bétare-Oya. En tant que site de recherche, il regorge plusieurs filles inscrit dans le lycée dont le nombre est estimé à 225 dans tout l'établissement. En travaillant avec ces jeunes filles scolarisées, c'est pour inciter la majorité à aller davantage à l'école, à s'inscrire, à se maintenir aussi nombreuses soient-elles dans le grand ensemble ZEP et à achever leurs études. Notre choix se porte vers ces deux groupes parce que nous sommes dans un milieu défavorisé où les mentalités des populations sont contraires au règlement en vigueur, parfois tournées vers d'autres horizons et que dans ce contexte les jeunes filles réussissent quand même à braver un diplôme de fin de cycle. C'est de cette population que nous avons constitué notre échantillon.

3.3.1.2. Echantillon de l'étude

L'échantillon est une sous-population de la recherche, c'est-à-dire la fraction la plus représentative d'une population de recherche sélectionnée de manière à ce que les résultats soient généralisables à la population parente. Il est choisi en fonction des critères bien précis, il doit être assez représentatif dans une recherche quantitative, car les résultats obtenus seront inférés sur l'ensemble de la population. Selon P. Lievre (1998), l'échantillon est un groupe d'individus extraits sous certaines conditions d'une population donnée, aux fins d'être représentatif de la population mère. De Landsheere (1976, p.126) affirmait alors : « *l'échantillon c'est choisir un nombre limité d'individu dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière de laquelle le choix a été fait* ». En clair, c'est une petite partie de la population au sein de laquelle les informations sont recueillies. Mucchielli (1983), p.57) ira plus loin dans sa pensée pour définir un échantillon dans une recherche qualitative comme : « *une partie d'une quantité, permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose* ». En d'autres termes, c'est un sous ensemble de la population de recherche étant donné que notre devis repose sur un devis qualitatif. Nous avons travaillé avec 10 sujets comme échantillon pour les entretiens (entrevues individuelles) non-directives et notre enquête s'est déroulée dans l'arrondissement de Bétaré-Oya. Cet échantillon est représentatif en ce sens qu'il a constitué notre principale cible d'étude.

3.3.1.3. La technique d'échantillonnage

Selon Angers (1992, p 240) « *la technique d'échantillonnage consiste en un ensemble d'opération en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée* ». La technique d'échantillonnage est alors une méthode permettant d'extraire de la population, des individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. L'échantillonnage représente la méthode de constitution de l'échantillon. Puisque l'étude ne peut porter sur toute la population, il est question de ressortir un groupe représentatif de celle-ci, afin de dégager les caractéristiques étudiées et d'opérer une analyse adéquate des éléments obtenus. Nous nous sommes intéressés la minorité de jeunes filles de l'arrondissement de Bétaré-Oya, ayant réussi là où la majorité qui s'inscrit échoue. Pour cette étude, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage non probabiliste qui signifie que toutes les personnes de l'échantillon n'ont pas les mêmes chances d'être incluse dans l'échantillon. Le choix est en fonction des caractéristiques qu'on connaît dans l'individu. La technique d'échantillonnage est de

sélection, de convenance raisonné et intentionnelle car les personnes devant faire l'objet de l'enquête ont été identifiées à l'avance et présentent les caractéristiques que nous recherchons. Nous avons fait recours à cette méthode pour les jeunes filles de cet arrondissement parce que notre recherche les concerne directement.

3.4. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES

3.4.1. Type de recherche

La méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Il ne suffit pas de les connaître, encore faut-il savoir les utiliser comme il se doit, c'est-à-dire savoir comment les adapter, le plus rigoureusement possible, d'une part à l'objet précis de la recherche ou de l'étude envisagée, et d'autre part aux objectifs poursuivis. Autrement dit, les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail. Il est inutile de préciser que cela doit faire l'objet de justifications et d'argumentations serrées de la part du chercheur : pourquoi choisir telle méthode, telle technique, tel instrument (Aktouf, 1987, p.27). La démarche méthodologique adoptée à notre étude est l'analyse qualitative. Selon Dumez, H. (2011, p 49), elle consiste à déterminer la nature des éléments d'un corps et face à ce corps on cherche à identifier les éléments qui le composent. Ceci dit qu'en recherche qualitative, l'accent est mis sur les acteurs et non sur les variables. Elle a une visée compréhensive car elle tient compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier. Elle cherche à comprendre comment les acteurs parlent, comprennent et agissent.

Dans la recherche qualitative, le « pourquoi ? » et le « comment ? » sont les questions principales. Elle suppose selon Dumez que « *l'on voit les acteurs agir, parler, interagir, coopérer ou affronter et on doit percevoir dans le champ qualitatif les actions de vie quotidienne dans leur répétition, leur routine, leur créativité de manière paradoxale* ». Il ira encore plus loin (p. 53) en disant que : « *dans l'analyse qualitative, les descriptions doivent être riches et pleines de sens répondant au comment et au pourquoi dans le but de produire des hypothèses ou des théories que vont utiliser les recherches quantitatives* ». La recherche qualitative a une visée analytique, en ce sens qu'elle fait recourt dans la démarche théorique à des hypothèses rivales plausibles, c'est-à-dire discuter d'un ou de plusieurs hypothèses concurrentielles et plusieurs cadres théoriques rivales. Elle a un rapport particulier à la théorie

avec pour visée scientifique la généralisation analytique. Pour conclure, d'après Dumez, le questionnement du comment, donne lieu à une étude descriptive et le questionnement du pourquoi, donne lieu à une visée explicative. L'analyse qualitative est compréhensive parce qu'elle analyse finement et de manière détaillée les phénomènes dans leur aspect singulier et particulier avec une attention particulière à la description et à la narration. Elle présente les acteurs dans leur discours et interprétation à la mise en évidence des mécanismes sous-jacents. Nous avons opté pour la recherche qualitative parce que ce sont les jeunes filles des ZEP qui sont les acteurs de leur réussite par leurs actes et agissements. Ainsi, notre descente sur le terrain est pour voir comment elles s'organisent, comment elles agissent, interagissent et comment elles font pour réussir dans un contexte très difficile et pourquoi seul un petit nombre réussit parmi la majorité qui s'inscrit.

3.4.2. Technique et instrument de collecte des données

Parmi les multiples instruments d'enquête (questionnaire, guide d'entretien, guide de focus group discussion, grille d'observation, etc) qui sont utilisés selon les méthodes, pour recueillir les données brutes nous permettant de mener notre étude, nous avons choisi d'utiliser comme instrument et technique de collecte des données l'entretien. Ainsi, Angers (1992, p.130) définit la technique de recherche comme : « *l'ensemble de procédés et instruments d'investigation utilisés méthodiquement* ». Il s'agit entre autre des entretiens semi-structurés.

3.4.2.1. Les entretiens semi-structurés

Notre enquête sur le terrain privilégiant le point de vue des jeunes filles, a consisté à un focus group c'est-à-dire la discussion avec les jeunes filles scolarisées par une entrevue individuelle avec chaque fille ayant obtenues soit le CEP, soit le BEPC pour savoir comment elles sont parvenues à obtenir ces diplômes. Dans ce processus de collecte des données, l'entretien fait auprès du proviseur du lycée de Bétare-Oya nous a permis d'avoir un certain nombre d'information. Comme l'affirme Fortin (1996, p.243) l'entretien est « *un mode particulier de communication verbale pour recueillir des données relatives aux questions de recherche formulées* ». Cette technique nous a permis de préciser nos informations et de comparer les différentes réponses obtenues; cela dans le souci de rendre fiable l'information recueillie. Nous avons opté pour cet entretien pour connaitre davantage les causes d'abandon

ou du décrochage de certaines filles, le refus d'aller à l'école pour les unes et le désir d'aller plus loin pour d'autres tout en dévoilant les moyens de réussite.

3.5 LE GUIDE D'ENTRETIEN

L'entretien peut se définir selon Quivy et Campenhoudt (2006), comme une méthode de recueil des informations permettant au chercheur de retirer des entrevues avec des personnes rencontrées, des éléments de réflexion très riches et très nuancés. A l'inverse de l'enquête par questionnaire, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part. Il s'agit d'un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences et ses réactions. Par ses questions ouvertes, le chercheur facilite cette expression, évite que le sujet s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur.

Le guide d'entretien élaboré découle de la grille d'analyse et se constitue de deux rubriques. La première rubrique concerne les jeunes filles en situation de vulnérabilité et la deuxième rubrique fait intervenir les jeunes filles en situation d'apprentissage. Il faut noter qu'il y a des informations complémentaires sur le critère d'âge, le statut matrimonial, le lieu de résidence et le niveau d'étude des parents.

Thème I : les filles en situation de vulnérabilité

La vulnérabilité est ici à entendre par Aktouf, O. (1987) comme :

- a) Une notion potentielle. L'interrogation se situe à un double niveau : d'une part celui des conditions de production de la vulnérabilité; d'autre part, celui des conditions de réalisation de la vulnérabilité quand la vulnérabilité réalise ses potentialités, quand elle matérialise un risque de blessure, de désignation et/ou de relégation ;
- b) Une notion structurelle. Raisonner en termes de vulnérabilité plutôt qu'en termes d'exclusion, c'est souligner le lien intrinsèque qui unit un mode d'organisation et de représentation des rapports sociaux et les déficits qu'il génère. La vulnérabilité est un concept sans contraire, marquant le fait que l'on ne pense plus dès lors en termes de fractures, mais davantage en terme de potentialité commune à chacun, mais inégalement répartie, d'être atteint du fait même de la logique intrinsèque de déploiement de ce type de rapports sociaux ;

- c) Une notion relationnelle. La vulnérabilité est à saisir dans la relation entre un groupe ou un individu ayant des caractéristiques particulières (notamment un déficit de protection pour se garder de la potentialité à être blessé) et un contexte sociétal qui imprime la capacité à agir à partir de soi. Autrement dit, parler de vulnérabilité en soi n'a pas de sens dans la mesure où des individus singuliers sont vulnérables dans certaines conditions (variables et inégalement distribuées selon les individus) et dans celles-ci seulement.

En ce qui concerne notre étude, les jeunes filles sont considérées comme des êtres vulnérables et fragiles subissant des inégalités de sortes à l'école, comme au sein de la famille, à travers des stéréotypes sociaux et donc la perception qu'elles ont de soi. En ce qui concerne la notion de vulnérabilité, il s'agit de connaître le discours des filles par rapport leur vécue dans la zone défavorisée faisant appel à :

- 1- L'expérience scolaire et parcours qui est le vécue scolaire des filles dans la localité, ce qu'elles traversent et se qu'elles envisagent pour leur vie.
- 2- Les difficultés d'accès et d'inscription sont tout simplement celles liées aux jeunes filles les empêchant à aller et s'inscrire à l'école.
- 3- L'interruption scolaire et causes concernent uniquement celles qui ont arrêté leur étude en un certains moment avant de reprendre plus tard en s'attardant sur ce qui était à l'origine de cet d'interruption qui se veut volontaire et involontaire.

Thème II : les filles en situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage est le fait de voir les jeunes filles en action pendant qu'elles apprennent et ce qu'elles font face aux difficultés qu'elles traversent, comment elles les surmontent.

- 1- Les difficultés d'apprentissage se réfèrent aux différentes disciplines enseignées et dont les filles font affrontent avec peur. Ces disciplines sont en quelques sorte les mathématiques pour certaines et les langues pour les autres.
- 2- Les mécanismes de réussite ne sont rien d'autres que, les méthodes utilisées pour travailler dans le but de réussir leur scolarité.
- 3- Les obstacles au maintien à l'école sont tous les éléments qui empêchent les jeunes filles de se maintenir aussi longtemps à l'école.
- 4- Les facteurs motivationnels sont les éléments qui poussent les filles à réussir et aller plus loin dans leurs parcours.

Voilà présentés de manière succincte les thèmes et les sous thèmes composant le guide d'entretien sur le terrain.

3.6. DEROULEMENT DE L'ENQUETE

Le déroulement concerne ici l'enquête faite sur le terrain précisément dans l'arrondissement de Bétare-Oya le site d'étude. A notre arrivé sur le terrain, nous nous sommes rendu dans le bureau du proviseur du lycée bilingue de Bétare-Oya pour présenter l'objet de la visite. Cette visite s'est justifiée par la présentation de l'attestation de recherche qui a été délivré par le chef du département des sciences de l'éducation afin de prévenir les difficultés du terrain. Nous avons commencé par le proviseur parce qu'il est l'autorité la plus indiquée, celui qui maîtrise mieux les problèmes que traverse l'arrondissement en matière de scolarisation de la jeune fille et aussi pour qu'il sensibilise les jeunes filles par rapport aux entretiens. Nous avons travaillé pendant trois jours, du lundi 18 au mercredi 20 avril avec les filles qui étaient interpellé par le proviseur et le censeur aux heures de permanence. Nous avons réellement effectué les entrevues avec les jeunes filles du lycée bilingue de Bétare-Oya dans l'enceinte de l'établissement précisément dans la salle des professeurs pour donner du sérieux à notre travail car il fallait travailler dans un cadre calme pour mieux enregistrer nos informations.

3.7. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE DU CONTENU

Après avoir recueilli les données à partir des instruments tels que le guide d'entretien, et la grille d'analyse, nous procéderons au traitement et à l'analyse de ces données en utilisant l'analyse du contenu pour les entretiens. Il sera question dans cette partie de sortir les non-dits et les dits d'un discours (analyse de contenu), de fouiller, exploiter, analyser et présenter les résultats de notre enquête. Toutefois, il convient de dire que la plus grande partie des méthodes d'analyse des informations relève de deux grandes catégories : l'analyse statistique pour le devis quantitatif des données et l'analyse de contenu pour le devis qualitatif, (Quivy et Campenhoudt, (2006). L'analyse du contenu semble la méthode la plus appropriée pour cette étude.

3.7.1 L'analyse de contenu

La place de l'analyse de contenu est d'une grande importance dans la recherche en sciences sociales notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations recueillies sur le terrain, présentant un certain degré de profondeur et de complexité. Il existe ainsi trois grandes catégories de méthodes d'analyse de contenu selon que l'examen porte principalement sur certains éléments du discours. On distingue donc les analyses thématiques² ; les analyses formelles³ et les analyses structurales. De ces différentes variantes de l'analyse de contenu, ce sont les analyses structurales qui sont appropriées à notre étude, car elle consiste à mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours. En effet, ce sont celles qui mettent l'accent sur la manière dont les éléments du message sont agencés. Elles tentent de mettre à jour des aspects sous-jacents et implicites du message et se déclinent en deux orientations :

- a) L'analyse des co-occurrences qui examinent les associations de thèmes dans les séquences de la communication. Les co-occurrences entre thèmes sont censées informer le chercheur sur les structures mentales et idéologiques ou sur des préoccupations latentes.
- b) L'analyse structurale proprement dite dont le but consiste à mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours de manière indépendante du contenu même de ces éléments. Les différentes variantes de l'analyse structurale tentent de déceler un ordre caché du fonctionnement du discours, soit d'élaborer un modèle opératoire abstrait construit par le chercheur afin de structurer le discours et de le rendre intelligible.

² Ce sont celles qui tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours. Parmi ces méthodes on peut distinguer notamment : l'analyse catégorielle qui consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupés en catégories significatives ; l'analyse de l'évaluation qui porte sur les jugements formulés par le locuteur, la fréquence des différents jugements est calculée mais aussi leur direction (jugement positif ou négatif) et leur intensité.

³ Elles portent sur les formes et l'enchaînement du discours. Parmi ces méthodes on peut distinguer : L'analyse de l'expression qui porte sur la forme de la communication dont les caractéristiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitation) apportent une information sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques ; l'analyse de l'énonciation qui porte sur les discours conçus comme processus dont la dynamique propre est en elle-même révélatrice. Le chercheur est alors attentif à des données telles que le développement général du discours, l'ordre des séquences, les répétitions, les ruptures du rythme.

L'analyse du contenu se fait par l'exploitation des discours de chaque sujet et porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, ou des comptes rendus d'entretien semi-directifs. Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du discours et son développement constituent des sources d'informations à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance. L'analyse de contenu à un très vaste champ d'application et dans le traitement de nos données, elle se réalise en deux étapes : le recueil des données (transcription des interviews) et le traitement des données.

3.7.2 : Présentation de la grille d'analyse

Tableau 2 : grille d'analyse

thèmes	catégories	Sous-catégories
Thème I : Les jeunes filles en situation de vulnérabilité	Situation de vulnérabilité	-Expérience scolaire -Difficulté d'accès et d'inscription
	Perception de soi et identité sociale	-Interruption scolaire et causes
Thème II : Les jeunes filles en situation d'apprentissage	Réussite scolaire et reconstruction identitaire	-Difficultés d'apprentissage -Stratégie de réussite -Obstacle au maintien -Facteurs motivationnels

La grille d'analyse permet de lancer un regard au niveau des sous-catégories à partir desquelles les questions de l'entretien sont effectuées.

3.8. LIMITE DE L'ETUDE

Dans le cadre d'une recherche, aucune œuvre n'est parfaite, nous sommes conscients des imperfections et des insuffisances que ce document regorge alors depuis que nous nous sommes engagés dans cette difficile voie de la recherche, nous avons pu ressortir des limites. Ainsi, nous aurions pu avoir un deuxième instrument de collecte de données à savoir les récits de vies pour avoir plus d'information sur les émotions personnelles de chaque enquêtée. Mais compte tenue des circonstances rencontrées sur le terrain, nous nous sommes attardés sur le discours uniquement des jeunes filles et nous espérons que ces discours sont digne de foi.

Nous aurons souhaité étendre cette étude dans les trois régions du septentrion qui sont aussi rappelons le Zones d'Education Prioritaire du triangle nationale mais compte tenue du temps qui nous était imparti nous nous sommes limités dans la région de l'Est faisant partie des ZEP et précisément dans l'arrondissement de Bétare-Oya

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

4.1 IDENTIFICATION DES ENQUETES

Avant de procéder au traitement des informations recueillies sur le terrain, il est important de présenter chaque élément de notre échantillon. Cette partie consiste à présenter l'individu par le numéro du sujet, son âge, sa classe, son statut matrimonial et le niveau d'étude des parents. Tous les sujets ou enquêtées sont de sexe féminin fréquentant le lycée bilingue de Bétare-Oya.

- L'enquêtée n°1 est élève en classe de première A4 Allemande, est âgé de 19 ans, est déjà marié et les parents ont un niveau CEPE et BEPC, habite le quartier « ngandi ».
- L'enquêtée n°2 est élève en classe de troisième Espagnole, est âgé de 15 ans, célibataire les parents ont le niveau du CEPE, habite le quartier « mosquée ».
- L'enquêtée n° 3 est élève en classe de seconde A4 espagnole, est âgé de 18 ans célibataire les parents ont le niveau BEPC habite le quartier « mosquée ».
- L'enquêtée n°4 est élève en classe de première A4 Allemande, est âgé de 18 ans célibataire, les parents ont le probatoire et le BACC G2. habite le village « Ndokayo».
- L'enquêtée n° 5 est élève en classe de quatrième Chinois, est âgé de 17 ans célibataire, les parents niveau licence il s'agit de la mère uniquement, habite le quartier « mission catholique ».
- L'enquêtée n°6 est élève en classe troisième Allemande, est âgé de 16 ans, célibataire, le niveau d'étude des parents père BACC et mère sans niveau ; habite le quartier« ngandi ».
- L'enquêtée n°7 est élève en classe de seconde Allemande, est âgé de 16 ans, célibataire, les parents ont le niveau du CEPE, habite le quartier « Laido ».
- L'enquêtée n°8 est élève en classe de quatrième Allemand, est âgé de 14 ans, célibataire, le parent (mère) le niveau licence, habite le quartier « mission catholique »
- L'enquêtée n°9 est élève en classe de troisième Espagnole, est âgé de 16, fiancée, les parents ont le niveau CEPE ; habite le quartier « moïnam ».
- L'enquêtée n°10 est élève en classe de Terminale A4 Espagnole, est âgé de 19 ans et célibataire, les parents non instruits, habite le quartier « Laido ».

4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DU TERRAIN

Cette partie concerne la présentation des résultats. Ces derniers sont obtenus après transcription, lecture et examen des données des entretiens avec chaque fille. Ils s'articulent autour de deux thèmes principaux : les jeunes filles en situation de vulnérabilité et en situation d'apprentissage en contexte de scolarité difficile dans les ZEP. Mais, avant d'y arriver, nous allons d'abord présenter, comme le montre le tableau #3 ci-dessous, les informations biographiques des personnes qui ont participé à la recherche.

Tableau 3 : construction synthétique du tableau d'analyse des enquêtées

Enquêtés	classe	statut	âge	quartier	Niveau d'étude des parents
Enquêtée #1	PA4 All	mariée	19ans	Ngandi	CEPE / BEPC
Enquêtée #2	3 ^{ème} Esp	célibataire	15ans	Mosquée	CEPE
Enquêtée #3	2 ^{nde} ESP	célibataire	18ans	Mosquée	BEPC
Enquêtée #4	PA4 All	célibataire	18 ans	Ndokayo	Probatoire / BACC G2
Enquêtée #5	4 ^{ème} Chinois	célibataire	17 ans	mission catholique	Licence
Enquêtée #6	3 ^{ème} All	célibataire	16 ans	Ngandi	BACC
Enquêtée #7	2 ^{nde} All	célibataire	16 ans	Laido	CEPE
Enquêtée #8	4 ^{ème} All	célibataire	14 ans	Mission catholique	licence
Enquêtée #9	3 ^{ème} Esp	fiancée	16 ans	Moinam	CEPE
Enquêté #10	Tle A4 Esp	célibataire	19 ans	Laido	Non instruits

4.3 LES JEUNES FILLES EN SITUATION DE VULNERABILITE

Ici, nous allons présenter les résultats relatifs à trois situations éducatives qui caractérisent le quotidien des jeunes filles qui ont participé à la recherche. Cette situation permet de voir la jeune fille comme un être fragile qu'il faut prendre en charge. Ceci prend appui sur : l'expérience scolaire, les difficultés d'accès et d'inscription à l'école, les ruptures scolaires et ses causes pour mieux analyser et comprendre la situation des jeunes filles.

4.3.1. L'expérience scolaire

En ce qui concerne l'expérience scolaire dans la localité de Bétare-Oya, la majorité des filles ne termine pas le cycle primaire, voire le premier cycle secondaire. Dans leur processus de scolarisation, elles ont eu à braver leurs études en obtenant leur C.E.P. D'autres ont abandonné, alors que certaines réussissent à reprendre les classes grâce à l'aide ou au soutien que leur apportent les membres de leur famille ou encore le chef d'établissement. Il est observé également que, pendant leur parcours scolaire, elles sont confrontées à certains problèmes dans leur établissement notamment le manque d'eau, de cantine, de toilette et d'une bibliothèque pour étude. Partant de la question pourriez-vous me parler de votre expérience scolaire dans cette localité ? C'est dans ce sens que 3 enquêtés sur 10 ont affirmé que :

« Je suis en classe de PA₄ allemande j'ai commencé mes études à Bétare-Oya dans la classe de 3^{ème} où j'ai fais deux ans je suis allé en 2nd puis en PA4 où j'ai repris et je suis à ma 2^{ème} année également(...).A l'école primaire je n'avais pas de problème car j'ai obtenue mon CEP une fois, mais ma scolarité au niveau du secondaire n a pas été bonne au départ car je n'avais pas eu une bonne moyenne c'est pourquoi j'ai échoué mon BEPC ». Enquêté #1

« (...) mais le plus important c'est la cantine et à cause de cela nous sommes obligés de rentrer au quartier aux heures de cours pour nous ressourcer en eau et en nourriture. Pour cela c'est notre proviseur qui nous encourage à rester à l'école, il se peine tellement pour nous. En perdant ces heures c'est à notre risque d'échec pour nous car ventre affamé n a point d'oreille... mes parents se battent quand même pour m'envoyer à l'école. » Enquêtée #2

« Mon expérience scolaire est que je suis née ici, j'ai grandi ici commençant à la maternelle ensuite au primaire puis, j'ai eu mon concours d'entrée en 6^{ème} au lycée bilingue de Bétare-Oya et je compte terminer mes études ici. J'ai grandi auprès de ma grand-mère et ma mère étant absente de temps en temps. A la maternelle comme au primaire je n'ai pas eu trop de problème pour réussir car j'ai eu mon CEP une fois. Mais quand je suis allé au lycée ce n'était pas facile j'étais devenue une machine à fait tout à la maison. Il fallait associer les travaux domestiques et mes études, il est vrai que je suis déjà habitué et je fais avec malgré tout ». Enquêté #3

De ces trois discours, il en ressort que le vécu des jeunes filles en milieu scolaire est inhérent de l'appui du chef d'établissement, des parents et du contexte environnemental. Eu égard de ce qui précède, la jeune fille de Bétare-Oya reste un être vulnérable car ses besoins et aspirations augmentent au fil du temps. Les 7 autres enquêtées se focalisent sur les problèmes rencontrés par l'établissement à l'instar du manque d'eau, de cantine, de bibliothèque etc. Leur vécu porte essentiellement sur ces aspects susmentionnés.

4.3.2 Difficultés d'accès et d'inscription à l'école

Relativement aux difficultés d'accès et d'inscription, les jeunes filles de Bétare-Oya estiment qu'elles font face à de nombreuses difficultés qui entravent leur scolarisation. Ces difficultés concernent particulièrement les pesanteurs sociologiques entre autre la sexualité, les grossesses et mariages précoces, le gain facile, le faible niveau d'instruction de certains parents et les aléas climatiques. C'est à ce titre que 5 enquêtées sur 10 affirment que :

« Ce que je peux dire est que nous n'avons pas de bonne route pour venir à l'école et c'est cela qui nous fait, tous arriver en retard surtout pendant les saisons de pluie. Je parle de l'éloignement de l'établissement qui est retiré hors de la ville... Les difficultés d'accès liées à elles, sont simplement le fait qu'elles ne veulent pas aller à l'école volontairement, elles recherchent la vie facile comme aller habiter avec un homme qui prendra soin d'elles, avoir plusieurs partenaires sexuelles pour augmenter leur argent ». Enquêté #1

« A ma connaissance certaines filles n'arrivent pas à s'inscrire à l'école pas à cause des moyens mais lorsqu'elles sont enceintes. D'autres parviennent même à s'inscrire mais elles fuient d'aller à l'école parce qu'il y a déjà des garçons qui s'intéressent à elles ». Enquêté # 3

« Oui il y a des filles qui ne parviennent pas à s'inscrire à l'école quand bien même elles ont l'envie de fréquenter elles se renferment sur elles mêmes, parfois elles n'ont pas d'argent et n'ayant aucun moyen; elles préfèrent se lancer dans la débauche ». Enquêté #7

« Certaines filles n'arrivent pas à s'inscrire à cause du manque de moyen, des grossesses et des mariages précoces et le travail de l'or » Enquêté #9

« J'ai eu des difficultés parce que mes parents surtout mon père ne voulait pas que j'aille à l'école. Mais je me suis opposé à eux. Et me voici... » Enquête #10

De ces extraits de discours, il en résulte que toutes les difficultés d'accès et d'inscription des filles sont essentiellement axées sur elles mêmes et sur les pesanteurs sociologiques, ce qui rend de plus en plus les jeunes filles d'avantage vulnérables.

En ce qui concerne les enquêtées E #2, E#4, E #5, E#6 et E#8, la perception que les jeunes filles ont d'elles mêmes, est celle de la fille destinée au foyer, aux tâches ménagères dont les parents ont un faible niveau d'instruction ce qui est un frein au processus de scolarisation de cette couche sociale. C'est ce qui accentue leur vulnérabilité non seulement aux yeux de leur communauté mais aussi à leurs propres yeux.

4.3.3 Interruption scolaire et causes

Pour cette sous-catégorie, nous allons analyser le discours de celles qui ont interrompu et les causes liées à cette rupture. A cet effet, il existe deux grands types d'interruption scolaire : l'interruption volontaire et l'interruption involontaire. Les principales causes de la rupture involontaire sont entre autres les grossesses indésirées, le cas des viols, l'insuffisance des ressources financières. Pour le cas de rupture volontaire, ce sont les conflits familiaux, etc. Nous sommes partis de la question avez-vous connu des interruptions dans votre parcours scolaire ? Ainsi sur les 10 enquêtées de notre étude, cinq (5) ont interrompu leur parcours scolaire avant de reprendre plus tard. Voici ce que nous avons obtenu des verbatim :

« J'ai arrêté l'école en classe de 4^{ème} au lycée de Dimako quand j'ai conçu mon enfant, où j'ai connu des difficultés extrêmes j'avais la charge de mon enfant qui m'a dépassé car mes parents m'ont lâché ce n'était pas parce qu'il manquait de l'argent mais parce qu'ils voulaient que je sente le goût de mes erreurs et de ma déception ainsi ma vie n'était plus comme au départ. Après mes deux ans passés au quartier, je suis reparti à l'école au collège adventiste de Bertoua où j'ai décidé de continuer mes études sans plus faire d'erreur ». Enquête #1

« J'ai arrêté pendant trois ans (...). Les causes de mon interruption venaient de l'indécision de ma famille j'étais partagé entre ma mère mon père, ma mère et ma grand-mère si bien que je ne savais pas personnellement où je devais rester. J'étais toujours entraîné de voyager et toujours instable chacun voulait m'éduquer parce que mon père et ma mère sont séparés ». Enquête #4

« J'ai connu un arrêt brusque dans mes études l'année passée donc j'ai interrompu pendant un an parce que mon oncle a utilisé mon argent de pension avec sa famille et a préféré me laisser à la maison. C'est comme ça que je suis reparti à Bétare-Oya à retrouver ma mère ». Enquête #5

« J'ai connu un moment d'interruption en classe de 4^{ème} c'était pendant une courte durée et j'ai repris quelques temps après. La cause de mon arrêt brusque était que j'ai été violé par un homme sur la piste du marigot qui m'a mis un produit au nez et je me suis retrouvé sur le lit de l'hôpital je ne peux pas vous dire ce qui s'est réellement passé. J'ai donc fait deux mois de suivi médicale quand je me suis rétabli personne ne voulait que je continue mon école j'ai forcé et me voici je suis, je fais la classe de 2^{nde} allemande ». enquête # 7

« J'ai interrompu en 2000 mes études en 5^{ème} pendant dix ans par manque de moyens financiers j'ai pu surmonter cela par moi-même je ne baissais pas les bras je me disais toujours un jour je vais retourner l'école. C'est comme ça que j'ai rencontré un ami qui m'a dit de retourner à l'école car j'étais encore très petite et il a commencé à financer mes études depuis 2010 que j'ai repris mes études je suis arrivé en 4^{ème} au lycée de Bétare. Malgré que j'ai duré en 3^{ème} je crois que j'aurai mon BEPC cette année ». Enquête #9

A l'analyse de ces cinq extraits du discours des enquêtées, il apparaît que quatre ont interrompu involontairement et une volontairement. Pour le cas d'interruption involontaire, la sexualité précoce, les grossesses indésirées et l'insuffisance ou le manque des ressources financières en sont les causes. En ce qui concerne l'interruption volontaire, cela relève des conflits familiaux il s'agit de l'enquêtée #4. Le reste des enquêtées n'ont pas connu d'interruption dans leur cursus scolaire il s'agit de : E#2, E#3, E#6, E#8 et E#10.

4.4 : LES JEUNES FILLES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats relatifs aux mécanismes que les jeunes filles mettent en place pour réussir, soit en classe supérieure, soit à un examen. Pour cela, quatre points feront l'objet d'analyse de la situation dans l'apprentissage il s'agit : des difficultés d'apprentissage, les mécanismes de réussite, les obstacles au maintien et les facteurs motivationnels de la réussite.

4.4.1 Difficultés d'apprentissage

Les enquêtées ont rencontré des difficultés pendant leur apprentissage. Certaines ont rencontré des difficultés dans les matières scientifiques, d'autres dans les matières littéraires pour d'autres leurs difficultés sont liées à l'enseignant. Pour ce qui est des matières scientifiques, 6 sur 10 enquêtés ont dit ceci :

« Sans beaucoup bavarder, nous avons des difficultés au niveau des matières scientifiques... » Enquêté #1

« Ma difficulté d'apprentissage c'est beaucoup plus dans les matières scientifiques pour le reste je m'en sors ». Enquêté #2, #9 et #10

« Au niveau de l'apprentissage, ma seule difficulté se situe dans les matières scientifiques et les cours de langue ». Enquêté #3

« Pour moi, c'est la mathématique qui me dépasse. Je ne peu pas m'en sortir en maths, (...) ». Enquêté #4

Celles qui rencontrent des difficultés liées aux langues et aux enseignants.

« Ma difficulté se trouve au niveau des langues et il y a un trouble de professeurs dans cette classe pour la langue chinoise (...) ». Enquêté #5

« Les difficultés rencontrées dans ce lycée pendant mon apprentissage sont liées à la langue à cause du manque de professeurs de français et chacun qui passe a sa manière d'expliquer. D'autres n'expliquent pas bien leurs cours et quand on pose les questions il nous demande d'acheter le livre pour comprendre et à partir de seconde, on parle de littérature dont tout change. Or on peut avoir le livre sans rien comprendre, une comme moi, je dois me bâtir pour mon entrée en première j'ai plus

besoin des explications ce n'est pas tout le monde qui a l'argent pour s'acheter un livre ». Enquête #7

Celles qui ont des difficultés liées uniquement aux enseignants il s'agit de 2 Enquêtés sur 10

« (...) Mes difficultés sont multiples surtout du côté des professeurs je ne vais pas dire grande chose car il y a des brebis galeuses aujourd'hui, tel explique bien son cours et demain il ne le fait pas. On nous a remplacé en deux trimestres, quatre professeurs de français au point où nous sommes désaxés il y a également l'enseignant de mathématiques qui n'est pas gentil, quand on lui pose une question, il répond par les injures comment allons nous faire étant donné que nous sommes dans une classe d'examen. C'est donc pourquoi plusieurs fuient le professeur de maths et non le cours de mathématiques ». Enquête #6

« Ma difficulté est grande car nous n'avons pas encore fait la moitié du programme parce que les enseignants ne viennent pas, on se demande comment on va faire pour aller en classe supérieure. Chaque enseignant vient quand il veut pour moi c'est la mathématique qui est ma bête noire ». Enquête #8

En analysant ces discours, il ressort de là deux problèmes majeurs que les jeunes filles font face. A savoir les difficultés d'apprentissage dans les matières scientifiques et de langue et les difficultés liées à l'enseignant.

Pour ce qui est du premier cas, les enquêtées éprouvent d'énormes difficultés dans les matières scientifiques. A les entendre parler, la majorité ne s'en sort pas et cela est due à la non compréhension du cours soit de mathématique soit de langue. Il est vrai qu'en fonction du cycle et du niveau les cours changent et la possibilité de vite comprendre est moindre.

Pour ce qui est du deuxième cas, les difficultés des enquêtées sont liées à l'enseignant. Ainsi, il n'existe pas de bonne relation entre l'enseignant et l'enseignée car disent-elles que l'enseignant n'explique pas bien le cours ou encore l'explication du cours varie en fonction de son humeur. L'aspect le plus saillant de ces discours est le fait que les enseignants sont remplacés à tout moment dans les salles de classes et ce remplacement de trois ou quatre enseignants au cours d'un trimestre peut contribuer à l'échec des élèves surtout pour celles en classe d'examen. Ceci par une mauvaise adaptation au nouvel enseignant et l'image que celles-ci ont gardé du précédent enseignant.

4.4.2 Mécanismes de réussite

Pour cette sous-catégorie, nous analyserons les moyens, mis en place par les jeunes filles pour réussir là où tout est difficile, là où la majorité n'arrive pas à s'en sortir. Chaque enquêtée a sa manière de faire pour donner le meilleur d'elle. En parlant de mécanismes, il s'agit pour les enquêtées d'adopter la méthode d'étude la plus facile pour réussir à leur examen et aller en classe supérieure. Pour cela, certaines adoptent les répétitions, d'autres travaillent en équipe ou en groupe en traitant des épreuves, et d'autres s'en sortent avec l'aide des aînés. Pour le travail en groupe et la correction des épreuves nous avons posé comment avez-vous géré ces difficultés dans votre parcours, que faites vous concrètement alors 4 enquêtés sur 10 affirment qu'ils travaillent en groupe.

« (...) je commence le traitement des épreuves des examens passés pour avoir toutes les notions à garder pour l'examen. Ce travail va se faire dans un groupe de cinq élèves pour alléger la tâche pour les différentes épreuves ». Enquêté# 1

« Moi personnellement je corrige les anciennes épreuves j'ai mon groupe d'étude où on traite aussi les épreuves après les études et également les week-ends et je révise seule à la maison parce que ma mère n'a pas l'argent pour me payer les répétitions ». Enquêté# 2

« Pour moi je surmonte ma difficulté dans un groupe d'étude on corrige les épreuves des examens et celui qui comprend mieux que les autres explique aux autres. Le soir à la maison je traite tous les exercices qu'on a eu à travailler avec mon groupe pour voir si j'ai compris ». Enquêté #3

« De mon côté je dirai que je m'en sors avec l'aide des autres car dans notre classe c'est l'union qui fait la force. J'aide mes camarades dans les matières scientifiques et en retour elles me viennent en aide dans les matières littéraires. Après les cours on se réunit à cinq ou six pour débattre sur certains points qu'on n'a pas compris en salle ». Enquêté #5

En analysant leur discours, il n'y a que le travail en groupe qui apporte plus d'équilibre et de compréhension. Leurs discours, font comprendre une fois de plus que le travail en groupe avec correction des épreuves facilite la compréhension des matières difficiles auxquelles elles font face. Tout reste donc à croire que la notion d'entraide ou d'aide mutuelle fait aussi avancer le travail de groupe car l'une des enquêtées l'a si bien dit : « ... c'est l'union qui fait la force »

En ce qui concerne les répétitions, deux (2) enquêtées sur 10 préfèrent les répétitions que le travail en groupe. Elles se sentent plus à l'aise en travail avec un aîné qui remplace l'enseignant à la maison. Leur discours nous fait entendre :

« De mon côté j'ai mon beau frère qui me répète quand il est à la maison parce qu'on a le matériel le tableau, la craie et les livres. Je ne peux pas travailler en groupe parce que je comprends lentement ». Enquête# 9

« De 6^{ème} en 4^{ème} je m'efforçais à comprendre toutes les matières, mais en 3^{ème} il me fallait un répétiteur pour m'aider, car avoir les cours ne suffisaient pas parce qu'il y avait des jours que mon enseignant n'expliquait pas ses cours. J'ai pu avoir mon BEPC et mon probatoire grâce aux répétitions et je n'ai jamais aimé le travail en groupe. Quand on se rassemblait entre filles, c'était pour causer et non pour travailler ça ne me motivait pas je perdais en temps. Je fais ces répétitions parce que c'est moi-même qui paye cela avec mon petit commerce du soir ». Enquête #10

A l'analyse de ces discours, l'une des enquêtées parmi les deux a une compréhension difficile d'où elle préfère les répétitions. Pour l'autre, se faire répéter est la seule stratégie qui aide à pouvoir s'en sortir, à mieux comprendre et à réussir tant qu'en classe d'examen que dans les classes intermédiaires. Il en ressort pour les deux que le travail en groupe n'est pas d'un grand intérêt dans un contexte aussi difficile que celui de Bétare-Oya.

Pour ce qui est de l'aide des aînés, trois enquêtées sur 10 font appel aux aînés académiques et 3 enquêtés sur 10 sollicitent l'aide des aînés. Voici leurs discours :

« De mon côté je cherche un grand frère de Terminale pour m'aider rien que dans ce que je ne comprends pas et tout ce que je fais c'est d'étudier toutes les autres matières ». Enquêtee #4

« Pour moi je cherche les aînés au quartier pour m'expliquer ce que je ne comprends pas. Et pour les autres cours je m'arrange à travailler avec mes camarades après les cours. » Enquêtee #6

« Quand je ne comprends pas je me tourne pendant la récréation vers des aînés de Terminale pour qu'ils m'expliquent ce que je n'ai pas compris et le soir je vais m'exercer à la maison » Enquêtee #7

De tous ces discours, il en ressort des possibilités ou moyens de réussite par le travail en groupe, les cours de répétition et le travail avec l'aide des aînés. Pour ces trois possibilités, le travail individuel a aussi un grand apport celui de faire réviser chacun dans son domicile après le travail du groupe. Et dans le travail en groupe chacun a quelque chose à apporter pour compléter le vide des autres.

L'enquêtee #8, organise son travail manière personnelle, ni sous forme de travail en groupe, ni sous forme de répétitions encore moins avec l'aide des aînés. Mais cherche à rencontrer des enseignants pour les cours de remise à niveau afin de rendre plus compréhensif et plus clair ce qu'elle ne comprend pas. Sa tactique est de faire des recherches pour s'en sortir :

« Pour moi face à ces difficultés je m'organise si les enseignants ne sont pas là je fais mes petites recherches et quand je ne comprends pas vraiment je vais voir mes enseignants de l'année passée pour m'aider. Et pendant les cours de remise à niveau je pose toutes mes questions ».

4.4.3 Obstacles au maintien

Pour cette sous-catégorie, il est question d'analyser le discours des enquêtées afin de voir ce qui empêche les jeunes en générale et les filles en particulier de rester ou de se maintenir à l'école. Le problème majeur du non maintien n'est rien d'autres que l'encadrement familial, les mariages et grossesses précoces et le travail de l'or. Au niveau de l'encadrement familial, 3 enquêtés sur 10 disent ceci :

« Ce qui empêche les élèves de rester à l'école dans cette localité ce sont les parents qui n'encouragent pas leurs enfants, quand un élève rentre de l'école à 15h30 il ne trouve pas à manger et on lui demande encore d'aller porter les vivres au champ qui est bien loin ce n'est pas normal. Tout part de l'encadrement familial si le parent n'a pas l'amour pour l'école de leurs enfants, ceux-ci ne pourront pas rester à l'école. Enquêtée #1

« Pour moi ce sont les parents qui découragent leurs enfants à rester à l'école parce qu'ils disent que c'est un perd temps tout ceci c'est parce qu'ils ne sont pas allés loin dans leurs études comment pourraient-ils connaitre l'importance de l'école ? Dont ils préfèrent le mariage précoce pour leurs filles qui acceptent également ma camarade a arrêté son école au mois de janvier pour se marier avec un ami de son papa. Enquêtée #2

« (...) D'autres vivent avec les grand-mères qui sont une charge pour elles. Ces filles sont obligées de se départager entre l'école, les travaux champêtres et domestiques voir faire le petit commerce du soir pour prendre soin de leurs grand-mères. Elles portent des charges qui ne les appartiennent pas comment pourront-elles rester à l'école même si elles veulent continuer bien l'école ». Enquêté #6

De ces trois discours des enquêtées nous comprenons que le cadre familial joue en défaveur du maintien surtout quand il s'agit d'une famille défavorisée. Ainsi, les travaux de champs ôtent en l'élève le désir de se maintenir ou encore d'achever le parcours d'où les décrochages suivent. Nous pouvons conclure que la famille est à l'origine de cet abandon et se non maintien et également des charges qui ne sont pas compatibles à l'âge de l'adolescence comme celle de prendre soin d'une grand-mère, le fait d'être partagé entre l'école et la maison amènent plusieurs à abandonner leurs études. Ces surcharges constituent en réalité pour la jeune fille de cet âge un chemin rapide d'abandon des études.

Au niveau des mariages et grossesses précoces, 4 sujets sur 10 affirment ceci :

« Ce qui empêchent le jeunes de rester à l'école ce n'est pas l'argent c'est une question de volonté car chez nous à Bétare chaque fille veut être dans un foyer. Pour elles, le mariage c'est la fin de toute chose malgré qu'elles ne savent rien du foyer elles veulent quand même aller comme tout le monde ». Enquête #4

« Ce qui empêchent les jeunes filles de rester à l'école se sont les petits garçons qui les trompe avec les petites sommes d'argent et quand elles sont déjà enceintes rares sont celles qui reviennent ou qui traînent leur ventre pour venir à l'école. Il y a également l'exploitation de l'or qui est un problème majeur. » Enquête #8

« (...) Il y a également les grossesses précoces qui découragent certains parents à envoyer leurs filles à l'école.» enquête #9

« Ce qui empêche les jeunes filles à se maintenir à l'école c'est plus le mariage car les filles d'ici se marient précocement à partir de 12ans aujourd'hui même encore certains parents sont déjà conscients de la scolarisation de leur filles et même les responsables de l'établissement sont soucieux du devenir des filles.» Enquête #10

De ces extraits, l'une des raisons du non maintien est le mariage et les grossesses à cause de la naïveté de certaine. Et il en ressort de là que les filles n'ont pas la volonté de se maintenir quand bien même les possibilités leurs sont offertes. Parmi les 10 une a su mentionnée *« Il y a certaines filles qui préfèrent être femmes au foyer que de continuer de perdre le temps à l'école c'est comme ça que le deuxième et le troisième trimestre les filles sont peu nombreuses à l'école »*

Pour ce qui est du travail de l'or dans les chantiers des chinois, 5 Enquêtés sur 10 ont dit ceci :

« Ce qui empêche les filles de rester à l'école aussi longtemps possible dans cette localité c'est le travail de l'or car tous les enfants veulent seulement se rendre au chantier de l'or pour se faire de l'argent et ayant cet argent ils n'ont plus le désir de continuer leurs études, je parle là des filles et des garçons ... » Enquête #3

« Ce qui empêchent les jeunes filles de rester à l'école dans cette localité c'est d'abord l'or elles préfèrent se rendre au chantier des chinois pour laver les graviers...) enquête #5

Ce qui empêche les filles de rester à l'école ici c'est l'or, les filles comme les garçons fuient les cours pour se rendre dans le chantier de l'or. » Enquête #6

Ce qui empêche les filles de rester à l'école c'est l'or quand vous vous rendez au chantier de l'or des chinois, les filles sont plus nombreuses que les garçons. En leur posant la question elles vont vous dire qu'elles gagnent dix mil fois leur vie par jour qu'en restant à l'école cet argent est pour s'habiller simplement... » Enquête #7

« Ce qui empêchent les filles à rester à l'école c'est l'histoire de l'or car en début d'année les classes sont pleines mais vers la fin du premier trimestre il n'y a plus personne dans les classes les filles comme les garçons. ». Enquête #9

Ce que nous comprenons des ces extraits de discours est que l'élément centrale de ce non maintien est l'installation du peuple chinois dans l'arrondissement de Bétare-Oya pour l'exploitation de l'or qui accentue l'abandon de l'école et par conséquent le maintien est impossible. L'encadrement familial n'étant qu'un problème primaire, il y a aussi la volonté de la jeune fille qui compte et si celle-ci n'est pas disposée à suivre ses études pour le gain facile personne ne pourra l'en empêcher.

4.4.4 Facteurs motivationnels de la réussite

Ces facteurs sont ceux qui motivent les jeunes filles à poursuivre leurs études. Parlant de motivation elle peut être intrinsèque et extrinsèque. Pour la motivation intrinsèque, 3 enquêtées sur 10 veulent être autonomes et indépendantes elles affirment ceci :

« J'aimerais aller plus loin dans mes études car je veux après mon BACC être infirmière diplômée d'Etat. Ce qui me motive c'est ma propre vie subvenir à mes propres besoins sans toute fois compter sur quelqu'un. » Enquête #4

« J'aimerais aller plus loin dans mes études donc être colonel ce qui me motive c'est que j'aimerais être autonome et prendre soin de ceux qui sont dans le besoin. » Enquête #8

« J'aimerais aller loin dans mes études car mon but c'est de travailler et ce qui me motive c'est moi-même car l'école est bien, je veux sortir de ma pauvreté. » Enquête #9

De ces discours, il relève que les jeunes filles sont elles-mêmes engagées. Elles ont le souci de leur propre vie, d'être déterminée à réussir à prendre soins de leur famille et des autres. Elles veulent être autonomes sans toute fois dépendre d'un homme.

Pour la motivation extrinsèque, 7 enquêtées sur 10 sont motivées par leur entourage et des modèles de société mais nous allons nous intéresser aux discours de quatre car toutes sont dans la même logique. Elles disent ceci :

« J'aimerais aller plus loin dans mes études et ce qui me motive c'est mon enfant et mes parents je voudrais leur sortir de la pauvreté. Et aussi le fait de venir en aide aux autres. » Enquête #1

« J'aimerais m'arrêter après mon BACC car je ne suis pas seule et ma mère n'a pas les moyens pour me pousser loin à l'université. Ce qui me motive ce sont les femmes que je vois à la télé, les femmes ministres, les docteurs pour ce sont les modèles. » Enquête #2

« J'aimerais aller loin dans mes études et avoir ma licence pour être avocat. Ce qui me motive c'est ma mère je veux qu'elle soit fière de moi. Elle a rencontré trop de problème quand elle a eu à me concevoir en classe de 4^{ème}, elle ne s'est pas découragé elle a continué ses études et aujourd'hui elle est enseignante tout son histoire me donne la force. » Enquête #3

« J'aimerais aller loin dans mes études, j'aimerais avoir ma licence pour être avocate ce qui me motive c'est ma mère comme elle n'a pas fait d'école elle n'a pas de parole dans sa famille, mes grandes sœurs ne sont pas allées loin dans les études et c'est comme ça qu'elles sont étouffés dans leurs foyer et le dernier point c'est que je n'aime pas l'injustice. Je veux être une femme capable pour parler fort devant un homme être autonome. » Enquête #6

De la motivation extrinsèque des filles, elles sont encouragées, confiantes, courageuses elles veulent se dépasser et dépasser leur environnement c'est-à-dire aller au-delà de leur famille, être comme des grandes femmes d'affaires. Les deux motivations contribuent tout autant au succès ou à la réussite des filles. L'une des motivations vient de la jeune fille et l'autre de son entourage. Il ressort donc de ces facteurs que, la plus part de fille ont le désir de se faire une nouvelle identité partant de leur scolarisation difficile car la confiance qu'elles développent provoque en elles des émotions positives.

CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Il est question dans ce chapitre d'interpréter les résultats obtenus. Ainsi cette discussion s'organise autour de deux thèmes à savoir les filles en situation de vulnérabilité dans les ZEP et les filles en situation d'apprentissage dans les ZEP.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Après avoir rassemblé les données qualitatives et en avoir dégagé les idées, le chercheur à les interpréter. L'interprétation des résultats établit les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'enquête. Elle consiste à préciser les implications de la littérature, lesquels résultats nous permettrons de formuler quelques recommandations et suggestions. Nous avons deux approches en ce qui concerne l'interprétation qui sont : l'interprétation factuelle de (Wolcott 1994) et l'interprétation subjective de (Denzin, Lincoln 2005, Mucchielli (1991), Spiggle 1994) qui est l'approche avec laquelle les résultats seront interprétés. Selon Andreani (2001), l'interprétation dans la recherche qualitative a deux phases à savoir la phase de la déconstruction des données, c'est à dire l'explication des données du point de vue de la problématique et la phase de la reconstruction des résultats, qui sont les raisonnements et argumentation sur les résultats. Nous pouvons à présent interpréter les résultats obtenus à partir des objectifs de l'étude.

5.1.1 Les jeunes filles en situation de vulnérabilité dans les ZEP

Partant des résultats obtenus plus haut, nous avons pu constater que la situation des jeunes dans les ZEP prend appui sur l'expérience scolaire, le vécu quotidien, le parcours scolaire, les difficultés d'accès et d'inscription et les interruptions scolaires. Dès lors nous interpréterons la perception que les jeunes filles ont d'elle dans les ZEP c'est-à-dire le sens qu'elles donnent à leur propre corps et leur identité sociale dans les ZEP.

5.1.1.1. La perception de soi

Les filles des ZEP savent qu'elles ne sont pas faites pour les études car leur place est à la maison en tant que femme au foyer, mère, épouse, celle qui s'occupe des travaux

domestiques. Cette conception émane de la majorité des filles quand nous recensons les discours des enquêtées. Ceci sous entend que les jeunes filles se contentent du développement physique que subit leurs organismes pendant la période d'adolescence pour se qualifier de femme au foyer. C'est alors qu'elles sont exposées aux grossesses précoces, vu la fragilité et la sensibilité de cette période. C'est ainsi que dans la littérature, Saber Hamrouni (1999) définit l'adolescence comme la période d'épanouissement de l'enfant qui se transforme en adulte afin de qu'il devienne acteur responsable de son parcours personnel. Nous comprenons avec cet auteur que les jeunes filles sont les acteurs de leurs devenir. La perception qu'elles ont de leur corps n'est rien d'autres que les conséquences de l'adolescence qui a des répercussions psychologiques tel la fragilité intellectuelle, la vulnérabilité affective, la volonté influençable, l'affirmation de soi par déstructuration. Il faut également noter, la rupture avec le milieu familiale et ses valeurs, la période d'identification, de conflit et d'indépendance. L'auteur va résumer la perception en concept de soi, du développement de l'estime de soi et le concept de soi physique que les jeunes filles utilisent pour se faire une image de femme destinée au foyer.

Un autre aspect important de la perception de soi est que, dans les ZEP, zone étant caractérisée par les difficultés économiques et environnementales, les jeunes filles font face à des facteurs qui entravent leur accès et leur inscription à l'instar des stéréotypes sociaux. L'expérience des filles est leur vécue quotidien tant en milieu scolaire que familial avec les difficultés qu'elles rencontrent. Il faut toute fois dire que ce milieu joue en leur défaveur. Dès lors, Fonkoua, P. Tchombe, Mapto, Matchinda & Nkonpa (2006) ont fait un constat sur la scolarisation des filles dans les milieux défavorisés et leurs recherches ont identifié comme entrave à cette situation le poids de la culture délimitant la place de la femme au foyer, les tâches domestiques, la sexualité, les grossesses et les mariages précoces, les négligences des droits des filles à la scolarité, le comportement et les attitudes de la jeune fille face à sa propre scolarisation et aussi l'impact des pratiques culturelles et traditionnelles sur les filles. Nous pouvons noter que les propos des interviewées coïncident avec l'esprit de ces auteurs parce qu'elles ont si bien mentionné dans leur verbatim. Etre femme au foyer est la conception qu'elles ont d'elles mêmes dans les ZEP. C'est d'ailleurs ce qui s'est vérifié à la première intention de tous les enquêtées par le chercheur. Ces auteurs ont saisi les difficultés des jeunes filles sous l'angle des pesanteurs sociologiques et les stéréotypes sociaux. D'après Abessolo (2011, p 32), les déterminants des stéréotypes sociaux sont là l'une des raisons pour lesquelles les filles ne vont pas à l'école. Meunier cité par Abessolo (p. 33) dira à son tour : « *les*

stéréotypes sociaux sont un obstacle à la réalisation de soi, découlant des discriminations de tout genre. A cela s'ajoute la limitation des talents dû à l'influence de la société qui peuvent changer selon les situations sociales, économiques et culturels ».

En somme pour ces auteurs le fait que les filles soient reléguées au second plan que les garçons, limite leurs talents et par conséquent leur capacité à arriver jusqu'au bout. C'est ce qui s'expliquera d'avantage avec Tchombé (1993, p 54) quand elle affirme : *« ce qui est dramatique en Afrique est qu'on envoie les garçons à l'école et on laisse les filles à la maison alors qu'elles sont un potentiel »*. La perception est donc identifiée à tous les niveaux dans les travaux des auteurs sus-évoqués car chaque élément mentionné renvoie à l'image de la femme prédestinée aux tâches domestiques. Il faut dire que c'est là le point de départ des inégalités entre les filles et les garçons dans les zones reculées.

5.1.1.2 les inégalités face à l'école

Au regard des difficultés d'accès et à l'inscription à l'école dans les ZEP, les travaux Bachelet, M. (2012, p 27) se sont d'ailleurs penchés sur les difficultés liées aux jeunes filles comme les inégalités qu'elles subissent face aux garçons. Elle pensait alors que : *« la discrimination affecte la vie des filles et dès l'enfance jusqu'à l'âge adulte, elle contribue à une réussite scolaire faible »*. Ce qui veut dire que les inégalités dont les jeunes filles font face, dans leur famille, contribuent au niveau des écoles au moindre effort. C'est d'ailleurs ce que nous avons relevé avec l'enquête #10 *« (...) les garçons ont plus de chances d'aller à l'école que les filles et ceci vient des parents. Moi j'ai eu la chance d'arriver en classe de terminale parce que je m'imposais et à force de tenir tête à mes parents je passais mes nuits parfois derrière la porte à pleurer parce que mon père me demandait de retourner d'où je suis venu... »* Cette enquête est dans la même logique que Bachelet, qui veut montrer que s'il n'y a pas de discrimination entre les deux sexes, il y aura une forte possibilité d'avoir un nombre élevé de fille à l'école et par conséquent une forte réussite. Duru-Bellat, M. (1995, p 33) s'allie à cette pensée en notant que les inégalités se vivent plus en milieu familial. Elle constate ceci : *« on observe effectivement que les clivages de parcours scolaires en fonction du sexe s'articulent avec de fortes inégalités en fonction du milieu familial à valeur scolaire comparable »*. Ceci dit, que la famille est au centre des inégalités entre fille et garçon.

Partant des travaux, Matchinda & Tchombe (2006) dans la littérature sur les inégalités de genre, il ressort que les filles inspirent elles-mêmes difficilement confiance lorsqu'il s'agit d'entreprendre et de terminer leurs études à cause de la paresse, du culte du moindre effort,

elles se laissent influencer par leur entourage. Lequel entourage qui contribue à son échec comme le pensait De Landsheere (1992, p.91) quand elle définissait l'échec comme scolaire comme « *une situation où un objectif éducatif qui n'a pas été atteint* ». Mais il faut relever que le problème de l'éloignement ou de la distance de l'école se pose aussi. C'est dans cette logique que Matchinda et Nkonpa (2006, P 87) disaient alors : « *l'isolement géographique par rapport au centre d'éducation et la longue distance qui sépare les villages des écoles constituent des raisons valables pour beaucoup de parents qui préfèrent assigner à résidence leur filles.* » ces auteurs montrent comme causes des déperditions scolaires l'éloignement pendant certains auteurs voient en cela une inégalité du genre. Il faut tout autant relever que l'une des caractéristiques des jeunes filles des ZEP est la mauvaise volonté et le culte du moindre effort prenant appui des inégalités dont celles-ci font face. Sachant donc que la vulnérabilité est au centre des processus de transformation celles qui manifestent cette mauvaise volonté ne peuvent pas atteindre le processus de transformation qui est le fait de sortir de la situation de vulnérabilité. Ces auteurs voient dans ces inégalités, les filles comme responsables et acteurs de celles-ci parce qu'elles n'inspirent pas conscience aux parents.

5.1.1.3. L'identité sociale

Un autre volet dans ce travail de recherche concerne l'identité sociale au niveau des arrêts momentanés qui met en exergue les cas d'interruptions volontaires et involontaires pendant les parcours scolaires. Ces ruptures sont généralement issues des problèmes rencontrés par les filles à un certains moments de leur vie. Ça peut être un problème inattendu qui peut pousser certaines filles à prendre du recul, à abandonner définitivement l'école et d'autres à reprendre les études quelques temps après. Les facteurs de rupture volontaire étant nombreux, tels que les grossesses précoces l'insuffisance ou le manque de ressources financières. L'une des enquêtées a eu à interrompre pour cas de grossesse involontaire E#1 « *J'ai arrêté l'école en classe de 4^{ème} au lycée de Dimako quand j'ai conçu mon enfant...* » et l'autre a interrompu ses études pour manque de ressources E#9 : « *J'ai interrompu en 2000 mes études en 5^{ème} pendant dix ans par manque de moyens financiers...* ». Cette identité qui n'est rien d'autres que celle la pauvreté familial et le manque de ressources pour pouvoir avancer dans les études. C'est ainsi que nous donnons raison à Bourdieu (1980) quand il démontre sur le plan économique et social que, le niveau de vie des parents a une incidence sur le cursus scolaire de leurs enfants. Il s'agit là des les familles défavorisées dont le capital culturel et économique jouent en défaveur du parcours des enfants. Tsafak (1981) va se confronter à cette idée pour monter que le statut social des

parents n'a pas d'influence sur la réussite d'un élève. Nous réalisons que ces enquêtées ont interrompu leur parcours scolaire connaissant les causes mais cela n'a pas empêché qu'elles reprennent leurs études en espérant rattraper les années perdues par l'obtention du BEPC pour l'une d'entre elle. A force de ne pas baisser les bras, d'avoir une vision lointaine sur les études, la détermination étant l'un moyen permettant de se donner confiance et réussir. Mais pendant que d'autres s'efforce à reprendre, certaines abandonnent totalement leurs études accusant le facteur âge et comme le dit les travaux de Vergne (2010, P 12) sur les abandons scolaires qu'il a préféré au décrochage scolaire : « *le sujet est épuisé, asphyxié et le décrochage devient en quelques sorte un moyen de respirer et de reprendre son souffle.* » Pour cet auteur le décrochage n'est pas une fatalité d'autant plus que cela dépend de la volonté de la jeune fille. Celles qui reprennent leur étude veulent reconstruire une nouvelle identité afin de détruire l'ancienne identité donnée par la société. C'est-à-dire le passage de l'état défavorisé en situation favorisée.

En bref, les stéréotypes sociaux, les inégalités sociales et les pesanteurs sociologiques sont ceux qui, en réalité rendent les jeunes filles des ZEP vulnérables. Partant de leur vécu quotidien, des difficultés et le phénomène d'interruption, elles fragilisent leurs parcours et la période d'adolescence étant critique et problématique où les choix opérés ne sont pas totalement exactes, plusieurs dès lors perdent le goût de l'école. Ainsi la vulnérabilité sociale de la jeune fille, fragilise son pouvoir d'agir et par conséquent l'exclue de la société du point de vue de la perception qu'elle a de son corps.

5.1.2. Les jeunes filles en situation d'apprentissage dans les ZEP

Les aspects importants dans cette partie sont les mécanismes de réussite qui sont un ensemble de moyen utilisé pour aboutir au succès et les facteurs motivant conduisant à ladite réussite.

5.1.2.1 les mécanismes de réussite scolaire dans les ZEP

Dans cette deuxième partie, les résultats ont montré que les filles des ZEP travaillent en groupe pour réussir, d'autres font les cours des répétitions pour s'en sortir et certaines travaillent avec l'aide des aînés académiques pour aller en classe supérieur ou obtenir leur examen. Ces trois éléments constituent en réalité les mécanismes que les filles développent pour dans un contexte de scolarité difficile. En effet, ces mécanismes renvoient dans la littérature à des moyens mis en place par elles mêmes pour réussir. Ces moyens sont qualifiés par De Certeau (1990) de tactiques qui tiennent compte des règles du discours, qui relèvent

davantage des actes, des opérations, des usages. Les tactiques s'opèrent dans un espace régi par d'autres règles, avec les variables que des circonstances particulières leur imposent. Pour lui, les tactiques permettent aux filles des ZEP de quitter la posture qui les condamnait à femme au foyer pour se faire soi. Elles sont des manières de faire des styles propres à chaque individu dans un espace dans un contexte précis. Pour lui, dans un rapport de forces, le plus fort doit se contenter de l'élaboration de stratégies alors que le plus faible peut profiter de l'avantage du terrain, c'est-à-dire faire preuve de tactique. C'est en se référant à Clausewitz que De Certeau utilise le terme " ruses " qu'il traduit en ses termes par tactiques qui seraient vaines pour le plus fort, parce que les effets de tromperie seraient « dangereux » pour sa supériorité considérant tout ce qui devrait être mobilisé. Ces ruses ne sont rien d'autre que des habiletés utilisées dans une situation dramatique. Ainsi les filles des ZEP étant en position de faiblesse utilisent les tactiques qui sont des opportunités à saisir pour réussir. Lorsque Certeau propose les tactiques, c'est justement pour montrer qu'un rapport de pouvoir et de décision implique davantage qu'une forme discursive. Ainsi tout part de la décision et la détermination des filles face à leur destin et à leur devenir pour un changement d'identité.

Ces tactiques sont donc en réalité une forme d'agir qui montrent en réalité que les filles de Bétare-Oya sont capables de développer des moyens pour résister à l'échec. Le terme capable dans nos résultats renvoie à leur agir capable, leur agir compétent en contexte de scolarité difficile et vulnérabilité socioéducative. C'est dès lors que nous faisons appel à la théorie de l'agir faible de Soulet, M-H (2006) qui est celui de faire face et s'en sortir en situation de vulnérabilité. La minorité des filles qui réussit dans les ZEP font face à de nombreux difficultés et ces difficultés leur donne la force de se battre et d'aller jusqu'au bout. La théorie de l'agir faible est le fait d'aller au-delà des attentes du faible dans un contexte aussi vulnérable soit-il, aussi réduit et diminuer, aussi pauvre et difficile comme les zones d'éducation prioritaire. Il s'agit là des actions que posent la minorité de jeunes filles pour réussir, car malgré l'absence des professeurs, la mutation des enseignants, les violences psychologiques, les inégalités de tout genre, les difficultés d'apprentissage, elles sont mobilisées à travailler et à réussir à tout pris leur examen ou leur passage en classe supérieur. C'est ce qui nous amène à convoquer la théorie de Soulet, M-H (2003) qui démontre la capacité du faible à devenir fort, à se surpasser des difficultés. En clair, c'est le fait d'agir en situation de faiblesse, de vulnérabilité ou même de fragilité et qui suppose inscrire l'action de l'acteur faible, étant donné que la vulnérabilité sociale de l'individu fragilise son pouvoir

d'agir. Maffesoli (1979) trouve dans le terme tactique des réponses à des situations dans laquelle s'inscrivent les personnes vulnérables et qui ont cependant ont très peu de pouvoir d'action sur soi et sur son environnement.

Ainsi l'action que posent le petit nombre de fille est l'agir face à un examen qui est un processus de transformation du caractère de ce qui était vulnérabilisant (les filles en situation de vulnérabilité) en ce qui est fort. Ce sont les filles qui sont faibles, fragiles et vulnérables au regard du poids de la tradition. Avec la théorie de l'agir faible, elles sont dans une position de faiblesse pendant leur apprentissage qui les permet de se surpasser, de se dépasser là où on les attendait moins. C'est elles qui agissent et interagissent en bravant les inégalités venant de tous les cotés, par la conscientisation, la confiance, l'engagement et l'adaptation face aux difficultés d'apprentissage. Réussir pour celles-ci, consiste à mettre en place un ensemble de mécanismes, lesquels mécanismes les permettront de parler dans ces conditions de, réussite atypiques ou encore extraordinaire qui est un fait d'exceptionnalité. Malgré les inégalités de tout genre, elles sont mobilisées à travailler et à réussir à tout pris leur examen ou leur passage en classe supérieur Soulet lorsqu'il parle de la capacité du faible à devenir fort, à se surpasser des difficultés, il démontre que l'action que posent les jeunes filles est l'agir faible et quand elles réussissent à un examen c'est le processus de transformation du caractère de ce qui était vulnérabilisant.

Or ces filles (la minorité) démontrent en réalité au travers de ces tactiques, un engouement à se dépasser, à surmonter les épreuves de la vie, une certaine capacité à résister aux difficultés dont elles sont confrontées et cela permet de développer un agir : celui de l'agir sur elles mêmes et l'agir sur son environnement pour pouvoir se défier de la position d'affaiblissement. Ainsi, l'agir des filles permet donc de s'affranchir des déterminismes sociaux qui les condamnaient à la position d'échec. C'est ainsi que les tactiques qu'elles utilisent s'inscrit dans ce que Sloterdijk (2011) et Brahy (2012) ont appelé « l'existentialisme de défi » qui rejoint la théorie de l'agir faible de Soulet. Ces auteurs montrent que, en contexte de scolarité difficile, les filles en position de faiblesse utilisent des mécanismes voire des tactiques qui leur permettent de se dépasser alors même qu'elles ne possèdent aucun socle sur lequel elles peuvent s'appuyer pour affronter les difficultés.

Cette étude nous autorise à dire avec De Certeau, Sloterdijk, Brahy et Maffesoli que les mécanismes donnent naissance aux tactiques qui sont des ruses « anthropo-

situationnistes » et « anthropotechniques » du défi que chaque fille met en place pour réussir là où un grand nombre échoue. Il s'agit là de définir comment les pers en situation de vulnérabilité et fragiles tentent de s'en sortir face aux épreuves de la vie. Les tactiques qu'elles déploient sont des ruses pour faire face et s'en sorti. Nos résultats dès lors se rapprochent de la théorie de l'agir faible de Soulet (2003) en ce sens que ce sont les filles des zones défavorisées, celles issues des familles également défavorisées qui ont fait l'objet de cette étude. Il s'agissait là de voir la capacité du faible qu'est la jeune fille à se dépasser face aux difficultés de la vie pour reconstruire leur identité par la mise en place de certains mécanismes de réussite.

5.1.2.2 Les facteurs motivant de la réussite scolaire dans les ZEP

5.1.2.2.1 La motivation extrinsèque

Les résultats démontre que certains facteurs dans l'agir des filles les motive à réussir et à se maintenir davantage. Certaines développent la motivation extrinsèque et cette motivation vient de l'entourage qui peut désigner les parents, les proches. Les travaux de certains auteurs dans la littérature l'ont d'ailleurs démontré. Backman (1968) cité par G. Tsafack (1981, p 48) affirmait : *« le niveau d'aspiration scolaire des parents mesures l'ambition de ces derniers pour le niveau qu'ils veulent voir leur enfants atteindre. De telles ambitions se traduisent par toutes sortes de pressions de réussites sur l'élève et il est probable qu'elles affectent les aspirations personnelles de l'élève ainsi que son succès scolaire »*. C'est justement ce que l'enquêtée #3 a su montrer *« ... ce qui me motive c'est ma mère je veux qu'elle soit fière de moi »* et de ces motivations, sortent les exemples de modèles de société l'enquêtée #5 a pris pour parent son modèle *« Ce qui me motive c'est ma mère elle titulaire d'une licence et je me dis pourquoi pas moi »*.

5.1.2.2.2 La motivation intrinsèque des jeunes filles

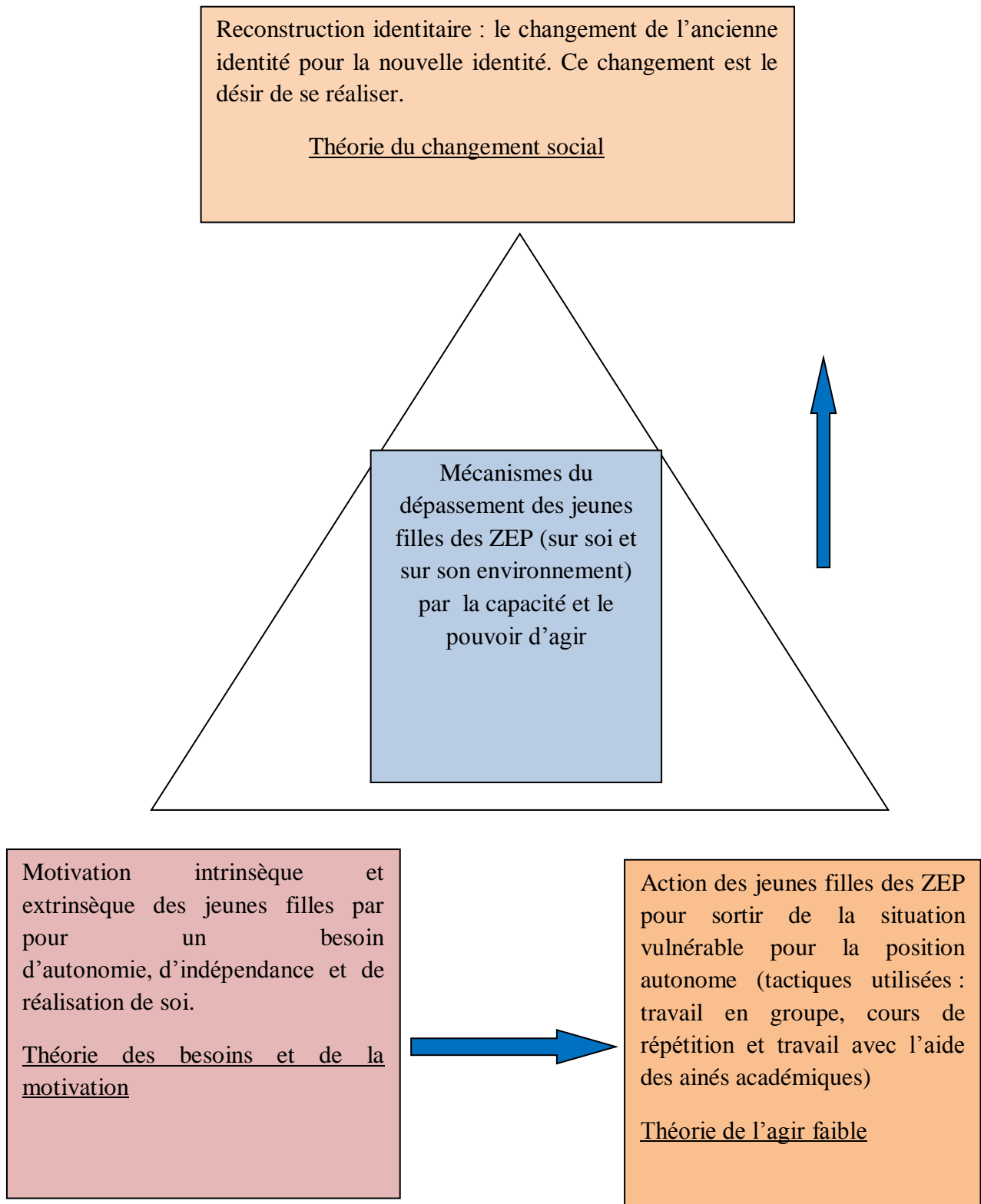
La motivation intrinsèque, elle part des aspirations, qui émanent des actions que posent les jeunes filles où chacune veut se valoriser et sortir de la situation vulnérable pour être autonome d'où nous avons évoqué la théorie de changement social de de Maisonneuve et Ogburn (1954) qui se veut tributaire de développement ou encore des besoins d'intégration. La minorité qui réussi non seulement utilise les tactiques mais dans ces tactiques il y a une force interne qui pousse à l'action du surpassement, du dépassement. Il s'agit donc pour les filles de passer de la position marginale à celle reconnue et ayant des capacités intellectuelles

dans me but de voir leur identité changer, améliorer et le désir du changement est une forme de reconstruction identitaire. L'enquêté # 9 dira « *J'aimerais aller loin dans mes études car mon but c'est de travailler et ce qui me motive c'est moi-même car l'école est bien, je veux sortir de ma pauvreté* » dans la logique de Ogburn, il s'agit du changement de position. Dans la même idée Tsafak, p 49 dira : « *l'élève qui a des aspirations scolaires progresse plus vite dans ses études* ». Chombart de Lauwe (1995) cité par Tsafak (1981, p 28): vont compléter cette idée « *les aspirations expriment la personnalité toute entière de l'individu telle qu'elle s'est formée dans la société* »

Toutes ces motivations contribuent à la réussite de la minorité de filles dans les ZEP d'où nous concluons avec la théorie d'Abraham Maslow qui s'apparente à la théorie du changement de Maisonneuve que, la minorité qui réussit veut être autonome et pouvoir se réaliser soi même . Bien que Matchinda (2006) affirme que les filles inspirent elle même difficilement confiance, il y a quand même celle qui inspirent entièrement confiance parce qu'elles veulent être autonome dans le futur. La confiance en soi qu'elles développent est le seul socle sur lesquels elles se basent pour atteindre leurs objectifs qui est réussir. Ces deux éléments qui sont d'ailleurs les dernières étapes de la pyramide de Maslow (1943). Toutes ces théories sont étroitement liées, en ce sens qu'elles se rapprochent les une des autres de notre étude en mettant sur pieds des pistes qui peuvent permettre à celle qui traversent encore des situations difficiles de s'affranchir dans l'espoir de changer l'identité sociale en identité culturels.

Le schéma ci après résume en quelque sorte les résultats au regard de la situation des filles. Celui-ci suit un cheminement en montrant que les jeunes filles qui réussissent sont tout d'abord motivées dès le départ c'est-à-dire quand elles sont confrontés à de difficultés d'apprentissage elles ne désespèrent pas. Voulant sortir de ce statut, de cette position, elles se mettent au travail et c'est ce qui désigne leurs action en position de faiblesse si bien qu'elles déversent tout leurs énergies pour sortir de la position de femme au foyer qui les condamnait à la maison en tant que épouse dévouée au foyer. La finalité de cette réussite est pour se réaliser et être autonome, vivre la vie rêvée et en toute liberté. C'est ce qui donne lieu au changement d'identité et une reconstruction identitaire.

Schéma récapitulatif des résultats



5.2 DIFFICULTES RENCONTREES

Aucune recherche scientifique ne saurait se dérouler sans difficulté. Ainsi, nous avons été confrontés à quelques problèmes mineurs sur le terrain. La première difficulté était la critique du guide d'entretien à travers l'idée de départ intitulée : « *la réussite des jeunes filles dans les zones d'éducation prioritaire* » par le chef d'établissement qui a failli nous désorienter sur les objectifs fixés dans ce travail de recherche. La proposition de son idée à lui était celle de travailler sur la sexualité et mariage précoce en milieu scolaire selon la situation actuelle de l'arrondissement de Bétare-Oya, que nous n'avons pas rejeté mais adopté pour des pistes de recherche future.

Une autre difficulté était liée à la mobilisation des jeunes filles pour les interviewer car s'était la période des examens sportifs au point où, la majorité des filles était absente dans les classes. Parmi les filles avec qui nous avons pu travailler, rares étaient celles qui acceptaient l'interview volontaire. Il fallait l'intervention du chef d'établissement pour faciliter en quelque sorte l'interview car plusieurs filles fuyaient. Par la présence de monsieur le proviseur, pendant ces moments, nous avons pu obtenir le maximum d'informations recherchées. Nous pouvons donc dire que c'est à force d'instance que nous avons pu obtenir l'échantillon présenté.

Il était également difficile de mener nos entretiens dans l'enceinte de l'établissement car le cadre était très bruyant et qu'il fallait à chaque fois attirer l'attention de l'entourage pour apporter du sérieux à ce travail qui se voulait enregistrer. Ainsi, nous avons constaté qu'au cours de nos différentes entrevues, certaines questions posées n'étaient pas comprises par les enquêtées même après avoir rendu celles-ci plus claires. D'où nous avons eu du mal à comprendre certaines réponses car le niveau d'étude en français était très bas.

5.3 SUGGESTIONS

Nous ne pouvons aborder les implications professionnelles sans toute fois apporter des suggestions à ce travail pour améliorer les conditions des jeunes filles dans les ZEP, en les maintenant en aussi grand nombre à l'école et même de susciter le désir de reprendre l'école pour celles qui ont abandonnée. Ainsi, ces suggestions seront globales mais il faut toute fois noter que tout un chacun est concerné tant les acteurs de la politique éducative que les acteurs de terrain. Alors comme proposons de :

- D'affecter les enseignants et conseillers d'orientation, originaires de la localité dans les zones où les disparités de genre sont importantes ;
- prendre en compte les problèmes spécifiques du genre ;
- Faire de l'école une option pratique et la rendre accueillante et attrayante pour les filles ;
- Fournir du matériel et manuels didactiques de base en dotant les établissements scolaires des bibliothèques ;
- Renforcer les capacités des comités d'écoles ;
- Institutionnaliser les cours continus pour les filles des milieux défavoriser ;
- Renforcer le programme d'éducation à la parenté responsable et créer des comités de suivi de la scolarisation des jeunes filles ;
- Mettre en place des partenaires pour la protection et la rétention des filles en milieu scolaire.

Pour conclure nous suggérons enfin :

- Aux parents que, envoyer les jeunes filles à l'école ne suffit pas il faut s'investir en temps dans leur apprentissage, leur redonner confiance pour qu'elles puissent s'affirmer ;
- Aux enseignants, de dispenser les cours de manière pratique et s'assurer qu'au moins 90% de filles ont compris le cours du jour sinon remédier par des cours continus. De conseiller de temps en temps les jeunes filles sur leurs devenir ;
- De veiller également à ce que les travaux de groupe fonctionnent bien et que les élèves s'en sortent ;
- De faire de ces mécanismes qu'ont utilisé les jeunes filles pour s'en sortir un travail sérieux et important non seulement à leurs yeux mais aux yeux des autres enseignants ;
- Aux autorités locales enfin, de prendre des dispositions sérieuses pendant les jours de cours en veillant à ce qu'aucun(e) élève ne soit en divagation aux heures de cours, à la mesure du possible de surveiller de près les chantiers de l'or ceci dans une parfaite collaboration avec les peuples chinois vivant dans cette localité.

5.4 IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Le dictionnaire en ligne définit l'implication comme étant l'action par laquelle on attribue à une personne un certain rôle, une affaire. Elle peut désigner par ailleurs, une relation logique entre deux phénomènes tels que la vérité ou la réalité de l'un, fait connaître avec certitude la vérité de l'autre. En clair, l'implication d'une étude renvoie à la contribution des résultats obtenus pour l'amélioration des approches théoriques. Ainsi, deux types d'implication feront l'objet de cette partie à savoir : l'implication théorique et l'implication pédagogique.

5.4.1 Implication théorique

Les approches théoriques utilisées dans ce travail ont un impact positif au travers des résultats que nous avons obtenus. Nous sommes parties de la théorie d'Abraham Maslow (1943), du changement social de Maisonneuve et de l'agir faible de Soulet pour monter la contribution de ceux-ci dans ce travail. Chaque théorie a eu comme apport et de ces trois théories nous avons, le dépassement de l'individu sur lui-même et sur son environnement. La question de recherche étant comment rendre compte du succès des filles des ZEP, nous pouvons à présent dire avec certitude que, pour réussir face aux difficultés, les jeunes filles se mobilisent par le travail en groupe, les cours de répétitions et le travail à l'aide des aînés. La théorie de l'agir-faible a utilisé les termes du pouvoir et la capacité d'agir en position de faiblesse pour démontrer qu'en situation de faiblesse, l'on peut se surpasser. L'ensemble de ces mécanismes mis en place sont en quelques sorte des ruses que les jeunes filles ont utilisées et cela a été désigné par De Certeau (1990) comme tactiques pour signifier l'art de faire. Ce terme donne ainsi naissance au changement d'identité ou encore une reconstruction identitaire. Ce changement à son tour entraîne ce que Sloterdijk a appelé l'existentialisme du défi.

Toutes ces théories convergent vers un point commun celui du défi du faible. Avec ces approches théoriques, même le plus faible et vulnérable peut être le plus fort ou encore le dernier peut devenir le premier tout dépend de la situation dans laquelle un individu se trouve et la capacité à ne pas se laisser dominer. Ainsi tout se crée en fonction de la position qu'occupe l'être. C'est ce qu'ont fait d'ailleurs les jeunes filles des ZEP par les différentes actions qu'elles ont posées pour sortir de leur situation de vulnérabilité. Dans le cadre de réussite atypique comme le cas des filles ZEP, les théories utilisées forme le triangle et donc le sommet constitue la réalisation de soi. Ce triangle cité plus haut constitue le modèle par

excellence que les enseignants doivent prendre en compte pour encourager et à former les jeunes filles des milieux défavorisés à aimer l'école, à aller plus loin pour relever leur famille de la pauvreté. L'enseignant doit par conséquent être le premier facteur motivant des jeunes filles en clair, être en collaboration avec leurs familles pour montrer leur valeur aux yeux de leur famille comme le cas de l'ONG « lutte contre la violence faites aux filles ».

5.4.2 Implication pédagogique

Cette implication prend appui sur les théories évoquées plus haut par rapport à la situation des filles des ZEP qui veulent sortir de la de la position marginale et changer leur identité c'est-à-dire quitter de l'identité d'emprunt à l'identité authentique. La recherche sur les jeunes filles des ZEP a permis à déceler certains problèmes au niveau du processus enseignement/apprentissage tel que les comportements de certains. Les résultats obtenus sur le terrain montrent donc qu'il y a encore un coup de pouce à faire dans ces zones pour stabiliser les jeunes filles à l'école. Parmi le grand nombre qui s'inscrit, seule une minorité parvient à se maintenir et à s'en sortir tant dans l'avancement pour les classes supérieures que pour la réussite aux examens.

Malgré les difficultés économiques et les aléas climatiques que l'on ne peut changer, les filles qui réussissent mettent en place le travail en groupe, les cours de répétitions et le travail avec l'aide des aînés académiques (les pairs), la participation de l'enseignant est moindre de par leurs absence dans ces différents travaux. Mais il serait judicieux que l'enseignant utilise cette ruse à son profit pour aider les filles à réussir en masse.

Au regard de ce qu'elles font pour réussir et étant donné que le travail en groupe, celui des répétitions et le travail avec les aînés, ce sont en quelque sortes des méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage. Il serait judicieux d'institutionnaliser voire de vulgariser ces mécanismes dans tous les établissements des zones d'éducation prioritaire. En rentrant dans les discours des enquêtées, l'une disait en d'autres termes, qu'avoir les cours ne suffisait pas mais qu'il fallait que l'enseignant mette l'accent sur les explications pour davantage comprendre afin de mieux se préparer pour les examens. Dès lors, nous sommes atteler à voir que, si ces mécanismes sont mis en place ou exploiter par une majorité, l'échec dans les ZEP ne sera qu'un lointain souvenir.

Pour une réussite efficace des jeunes filles et précisément celles des milieux défavorisés, le travail en groupe ne doit plus être pris en compte seulement par un petit groupe mais par les enseignants, et l'administration scolaire pour que celles qui abandonnent puisse voir en cela du sérieux. En ce qui concerne les filières scientifiques, dicter le cours n'est pas une solution mais l'enseignement doit s'organiser en petit groupe homogène qui est une méthode et technique d'enseignement et procéder par des explications des formules au lieu d'attendre les cours de remise à niveau qui dure peu temps et dont les heures sont parfois insuffisantes pour que les filles apprennent mieux. Cette méthode qui a d'ailleurs des avantages. Le chef d'établissement doit prendre cet aspect en considération et veiller à ce que les adolescentes ne soient plus abandonnées à leur sors pour ce qui est des filières scientifiques. L'approche par les compétences voudrait que ce soit les apprenants qui soient au cœur des apprentissages mais cela n'arrive pas à être possibles parce qu'il y a manque d'enseignant, de conseiller d'orientation et mutation à tout moment des enseignants en cours d'année. Si la plupart de filles interrogée affirme que le travail en groupe est bénéfique pour elle, cette technique peut être applicable dans toutes les disciplines et à tous les niveaux afin de réveiller le désir d'étudier, d'aller plus loin en chacune et même celle qui avait perdu espoir.

Au regard des mécanismes de réussite que sont : le travail en groupe, les cours de répétitions et le travail avec l'aide des aînés. Nous adoptons ces mécanismes comme modèle par excellence pour les filles des ZEP. Pour le travail en groupe, Bipoupout, Boutamba Randrambac (2010 p 290) ont su mentionné que : « *le travail en groupe est une technique efficace dans la mesure où elle permet à chaque élève de progresser* ». C'est d'ailleurs ce que Meireu, (1991) a appelé la pédagogie du groupe, les filles qui travaillent en groupe pratique en réalité la pédagogie de groupe pour réussir. Nous comprenons que ces mécanismes développent chez les jeunes filles, un esprit critique, d'innovation et un génie créateur car ce sont là les avantages. Ainsi, celles qui font les répétitions ont une faible capacité de rétention il s'agit là du travail avec les pairs et cela peut être appliquée par l'enseignant au niveau des travaux dirigés on parlera donc du tutorat. Le travail avec l'aide des aînés, fait également partie des techniques de travail avec les pairs ou tuteur. Ce moyen est pour celles qui manquent de ressources financières pour se faire des répétitions mais l'enseignant peut tirer parti, pour mettre sur pied avec l'ensemble du personnel enseignant d'un établissement un collectif de guide d'étude et assistance aux élèves démunis. De ces différentes formes de travail, l'enseignant doit s'inscrire en tuteur en insistant sur les

techniques d'enseignement car il peut pratiquer pour la réussite efficace la pédagogie de groupe.

En sommes, les résultats de ce travail peuvent être utiles aux enseignants pour aider les jeunes filles qui s'inscrivent dans le même contexte de scolarité difficile et qui traversent les mêmes difficultés. Ces résultats peuvent être utilisés pour former les enseignants en contexte des ZEP car le type d'enseignement à pratiquer dans les ZEP doit être plus pratique.

CONCLUSION GENERALE

Parvenus au terme de cette étude, il était question dans ce travail de rendre compte, dans une perspective compréhensive, de ce que font certaines jeunes filles (minorité) des ZEP pour réussir, et de décrire les mécanismes qu'elles mettent en place pour produire paradoxalement le succès, là où la majorité des filles de ZEP échoue. Force a été de constater que la majorité de fille ne se maintient pas à cause de la recherche du gain facile pour certaines et à d'autres le désir d'être dans un foyer et qu'à l'école, seule une minorité se bat pour s'en sortir. C'est ce qui a conduit à la question de savoir : Comment rendre compte du succès de la minorité des jeunes filles dans les ZEP, alors même qu'on sait que la majorité qui s'inscrit ne parvient pas à s'y maintenir et à achever cycle de la scolarité obligatoire ? Cette question a fait appel à une autre : quels sont les mécanismes que cette minorité de jeunes filles des ZEP déploie pour réussir dans un contexte scolaire difficile ? Nous sommes ainsi partis des travaux de Samira Boufrahi, Marie Noël Arseneau, Robin Roy (2003) qui expliquaient les facteurs clés du succès des filles au primaire à partir du capital social, dans le devenir social et le destin économique tout en s'appuyant sur quatre principaux facteurs de réussite : les facteurs moraux, les facteurs sociologiques, les facteurs économiques et les facteurs psychologiques mais ce n'était qu'un aspect basé sur position sociale. C'est ce qui a permis de s'attarder sur les travaux de Bayero qui a mené son étude dans la logique de triangulation et a combiné le questionnaire de quarante-deux élèves dans la dixième année du collège Poredaka, dont l'entretien semi-dirigé par vingt élèves, parents et enseignants. De cette enquête, il a trouvé que les parcours atypiques des filles s'expliquent par la mobilisation scolaire, locale des enseignants et des organismes locaux, une forte motivation de certains membres de la famille et de l'élève en vue de lutter contre la pauvreté. Nous avons également ajouté à ces travaux, la situation des jeunes filles en milieu défavorisé dont, les auteurs tels Tchombe, Mapto, Machinda, Nkonpa (2006) ont identifié comme entrave au développement de la scolarisation des filles : le poids de la culture délimitant la place de la femme au foyer, les tâches domestiques, la sexualité, les grossesses et les mariages précoces, les négligences des droits des filles à la scolarité, le comportement et les attitudes de la jeune fille face à leur propre scolarisation et aussi l'impact des pratiques culturelles et traditionnelles sur les filles. Tous ces éléments sus évoqués ont fait l'objet d'attention particulière des auteurs. Nous avons à cette effet choisit une recherche qualitative qui a porté sur un échantillon de 10 sujets de sélection par choix raisonné. Après collecte des données, sur le terrain, nous avons procédé

par l'analyse de contenu des discours de chaque enquêtée pour aboutir à des résultats suivants : les trois premières sous catégories d'analyse ont révélé que les jeunes filles des ZEP restent encore vulnérables parce que la perception qu'elles ont d'elles mêmes est celle de femme au foyer. Les quatre autres sous-catégories ont démontré que la minorité des filles qui réussit travaille en groupe, certaines font des répétitions et d'autres cherchent l'assistance ou l'aide des aînés. Et pour cela, elles sont déterminées à pour suivre leurs études pour changer leur image de femme au foyer à celle de femme ayant un statut social considérables d'où la reconstruction identitaire. Les résultats ont montré que les filles utilisent trois types de mécanisme à savoir : le travail en groupe, les cours de répétitions et le travail avec les aînés académiques. Ces mécanismes sont en réalité des tactiques qu'elles mettent en place pour réussir face aux difficultés d'apprentissage suivant l'intuition de De Certeau, "l'art de faire", ces tactiques seraient toutes les actions sociales que les stratégies ne sauraient contrôler. En effet, les résultats auxquels nous sommes aboutis comportent un certain nombre de concepts que les filles ont utilisé et qui permettent d'élargir la base conceptuelle des mécanismes qui met en lien le pouvoir et la capacité des personnes en situation vulnérable. Là est la contribution empirique de l'étude. L'autre contribution se veut théorique par l'utilisation des nouveaux concepts qu'ont utilisé les enquêtées permet d'élargir la base théorique des modèles théoriques en lien avec l'analyse de la production de la réussite en contexte de fragilité des difficultés scolaires. De ces mécanismes, nous pouvons à présent considérer le succès de la minorité comme des réussites atypiques. Les limites de cette étude sont des nouvelles avenues de recherche qu'on pourrait explorer pour cerner les capacités et le pouvoir d'agir des personnes vulnérables sur la place scolaire en donnant la possibilité aux générations futures d'étendre les pistes de ce vaste champ pour compléter ses insuffisances.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Sellery : presses universitaire du Québec.
- Aletum, T.M. (2008). *Introduction à la sociologie générale*. Bamenda : Edition Patoh Publishers.
- André Lalande, (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 2, (2) (154)
Paris : Alcan.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal, canada : Centre Educatif et Culturel Inc.
- Bachelet, R. (2012). *Recueil, analyse et traitement des données : l'entretien*. Ecole centrale de Lille, France : Villeneuve d'Ascq.
- Barbara H (2004). *Eduquer les filles : les Solutions qui marchent*. Repéré à [http://www. Le monde. fr / société /article /2014 / 01/16/ reformer- l'éducation prioritaire](http://www.lemonde.fr/société/article/2014/01/16/reformer-l'éducation-prioritaire) .publié par Vincent Peillon. Site visité le 15/07/2015
- Baudelot & Establet (1971). *L'école capitaliste*. Paris : Maspero
- Bayero, B. (2006). *Les parcours scolaires atypiques du collège de Porédaka en Guinée : approche comparative*. In: revista dialogo educacional. Curitiba, Brésil : pontificia universidad catolica do parana.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte collection.
- Bipoupout, JC. Boutamba, B. Randrambac, Y. Rogiers, X. (2010). *Méthodes et Techniques d'enseignement-apprentissage*. Niamey : Collaboration des élèves inspecteurs de l'école normale.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des classes. In : *actes de la recherche en sciences sociales*. (2) (52-53).
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice; les inégalités devant l'école et la culture. In : *revue française de sociologie*. 7 (325-347)

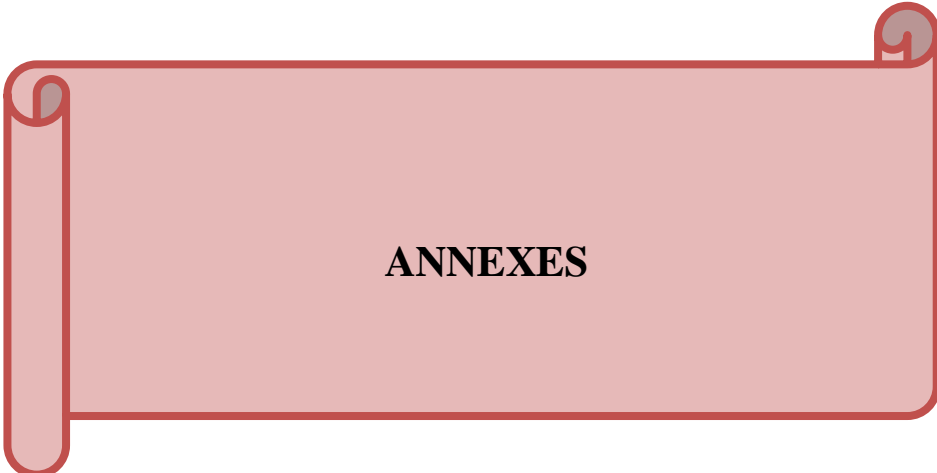
- Brahy,R. (2012) « se réaliser comme sujet dans un atelier-théâtre pour tenter de s'en sortir », théorie et recherches. URL : [http://sociologie .revues.org/3964](http://sociologie.revues.org/3964).
- Bruno, C. (1996). *Les zones d'éducation prioritaire origines, projets, mise en place*. Paris I : CRMMSS
- Calice Abessolo Asseko (2011). *Le Genre Expérience camerounaise*. Yaoundé : Edition Harmattan.
- Cameroun : Education de base/ Unicef (2009). *Rapport d'analyse des données scolaires dans les Zones d'intervention du programme de coopération Unicef-Cameroun 2006/2007/2008-MINEDUB, annuaire statistique 2007/2008-MINEDUB, L'Education de Base en chiffre*. Editions 2008.
- Campenhout & Quivy (2006) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Centre d'Initiatives Pour le Développement Durable (CI2D) Bétare-Oya. : *Financement PNDP/IDA*. BP e-mail : CI2D@gmail.com
- Colloque International sur l'éducation : le chemin de la réussite. 4 – 5 octobre 2013. Casablanca : Fondation Zakoura Education du roi Abdoul- Aziz & al.
- Constitution Camerounaise de 1996.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien « Arts de faire »*. Paris : Gallimard
- De Lansheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand colin.
- Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.
- Dewey, J. (1980) *Démocratie et éducation*. Paris : Edition du scarabée, Presse Universitaire de France.
- Dina Sensi & Altey Manco (2009). *L'axe formation dans l'affranchissement des modèles de sexe en vue d'une meilleure réussite scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Djeumeni Tchamabe, M. (2013) « Rapport études des textes lois et convention sur les violences faites à la jeune fille à l'école et en dehors de l'école ». Plan International Cameroun ; (27-33).

- Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009). *Cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période (2010-2020)*.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le libellio d'Aegis*, 7, (4). (47-58). CNRS : école polytechnique.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Québec, Canada : collection "Les classiques des sciences sociales".
- Duru-Bellat, M. (1995). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : Edition l'Harmattan.
- Fonkoua, Mapto, Tchombe, Matchinda, Nkonpa & Tsafak (2006). La sous scolarisation des filles au Cameroun, jalons repères et perspectives. *Cahiers africains de recherche en éducation*. 2, (4). Paris : Édition L'Harmattan.
- Erik Erikson, (1950). *Les théories de développement chez l'adulte : les stades de développement psychosocial*. Paris : Norton et company.
- Erikson, E. (1960). *Identité, jeunesse et crise*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Fonkoua, P. (2006). *Femme et éducation au Cameroun : de la logique d'un état à l'état d'une logique*. In : la sous scolarisation des filles au Cameroun Cahiers africains de recherche en éducation 2, (5-16) Paris : Edition L'Harmattan.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Edition Dalloz
- Grawitz, M. (2000). *Lexique des sciences sociales*. Paris, France : Edition Dalloz .
- Heurdier, L. (2001). *La politique d'éducation prioritaire : un projet construit hors du champ politique* Paris.
- Heurdier, L. (2008). *Vingt ans de politiques*, paris : Descartes. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/99/76/PDF/thA_se.pdf 2008 site visité le 17 juillet 2015 à 16h.
- Institut National des Statistiques (2012). *Rapport National des progrès des Objectifs du Millénaire pour le Développement*.
- Kanouté, F. (2006). *Point de vue des parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant*. 9, (2). Canada : Université de Montréal.

- Laferrière, T. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico-culturelle de l'activité d'un centre de recherche. Le CRIRES. *Education et francophonie*. 10, (19). Canada : Université de Laval, Québec.
- Lautrey (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Lafontaine, Goffin, Franssen, Lenel, A. Gravray ; Manco, (2011). *Le genre à l'école* (IRFAM).
- Le Petit Larousse Illustré, (2008). *Chronologie universelle*. Paris : Cedex.
- Lieury, A. (1997) : *Manuel de psychologie générale : la théorie de la motivation d'Abraham Maslow*. (52). Paris : Dunod
- Maffesoli, M. (1979). *La conquête du présent*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Maffesoli, M. (1985). La connaissance ordinaire: Précis sociologique compréhensive. *Revue française de sociologie*. 28, (1). Paris : Les librairies des méridiens
- Matchinda, B. Nkonpa, R. (2006). *Motivation intrinsèque et scolarisation des filles à l'Ouest Cameroun*. Cahiers africains de recherche en éducation 2, (4) (81). Paris : Edition L'Harmattan.
- Mapto, V. (2006). *Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en développement et en Afrique*. Cahiers africains de recherche en éducation 2, (2 -17). Paris : Edition L'Harmattan
- Meireu (1991). Inventaire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe. *Chronique sociale*, Lyon : cahiers pédagogiques N°86 septembre.
- Mémoire EPINEY, J. (2013) *(In) égalité filles – garçons à l'école primaire*.
- Meunier, (2015) *Fille et garçon à l'école : comment sortir de l'inégalité ? Analyse FAPEO 2015/7/15 Fédération des associations des parents d'enseignement officiel-ASBL : Bruxelles N°57 novembre*.
- MINEDUB (2001). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun*.
- MINJEC (2012). *Référentiel de l'Education Civique au Cameroun*. (14-15)

- MINEPAT (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation*, (2013-2020).
- Mouafondjontu, H. (2013). *La notion de Zone d'éducation prioritaire au Cameroun : Entre penser, bricolage et formalité*. Hdrstats.undp.org/fr/pays/Profils/CMR.htm.
- Mouchère, M-A. (2014). *Education prioritaire*. L'établissement concernés en Grande-Bretagne Publié le 17/12/2014 | 11:47, mis à jour le 17/12/2014 | 16:47, site visité le 04/03/2015
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines* Paris : Presse Universitaire de France.
- Mucchielli, A. (1991), *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Perrenoud, P. (1970). *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale*. Genèse Droz
- Petrovic, C (2001). Filles et garçon en éducation. Les recherches récentes (2^{ème} parties) *carrefours de l'éducation*.
- Prost, A. (2005). L'origine des zones d'éducation prioritaire in : « *le monde de l'éducation* ».
- Rapport de l'EPT (2009). *Indice du développement de l'éducation pour tous*.
- Rapport national des progrès des Objectifs du Millénaire pour le Développement 2014 :
 Evaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des OMD. *Analyse de la position commune africaine sur le programme de développement pour l'après 2015*.
 Commission économique pour L'Afrique.
- Rapport Parce que je suis une : la situation des filles dans le monde 2012. *Apprendre pour la vie*.
- ROCARE (2014) Proposition technique. En réponse à l'avis de consultation (republication) de l'Unicef (Cameroun) 17 décembre.
- Tchombe, TM. (1993), *L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*. Bureau régional d'UNESCO pour l'éducation en Afrique BREDA BP 3311, Dakar, Sénégal.
- Saber Hamrouni, (1999), *La psychologie de l'adolescent*. Tunis : ISSEP

- Sillamy, (1980). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Seuil
- Soulet M-H. (2006), *Faire face et s'en sortir, vers une théorie de l'agir faible*. Fribourg : Editions universitaires.
- Soulet M-H. (2003), *Agir es situation de vulnérabilité*. 1, (52) (214). Quebec : les universitaires de Laval.
- Tchombe Mungah, T. (1993), *L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*, Paris : Edition L'Harmattan.
- Tsafack, G (1985) : statut social, aspiration scolaire et redoublement des élèves en cours d'étude primaire. *Littérature et sciences humaines* 1, (47-48). Yaoundé : Syllabus publication de l'ENS
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, Yaoundé : Edition harmattan.
- Quivy & campenhoudt (1988). *Manuel de recherche en sciences sociale*. Paris : Dunod
- Unesco. (2002). Forum sur l'éducation. Education pour tous : tenir son engagement collectif. Dakar, Sénégal 26-28 avril.



ANNEXES

Annexe 2

Formulaire de consentement aux entrevues individuelles

Sujet de recherche : Etre jeune fille, faire face aux difficultés et réussir sa scolarité dans les zones d'éducation prioritaire

Chercheur : NAMOUKI BAWE Edwige, élève professeur à l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé.

Filière : Sciences de l'éducation

J'accepte de participer à la recherche menée par NAMOUKI BAWE Edwige, élève professeur à l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé. La finalité étant d'encourager davantage, d'inciter en aussi grand nombre, les jeunes filles des zones d'éducation prioritaire à l'école afin que celles-ci puissent sortir de la situation de vulnérabilité et reconstruire une nouvelle identité. Ma participation se limite essentiellement à intervenir dans une session celle des entretiens individuels. Les minutes seront déterminées selon notre mutuelle entente.

Le chercheur m'a garantit que les informations à fournir ne laisseront pas apparaitre mon identité, tout étant codifié et les entrevues seront dans un lieu limité. Et seront détruits quelques temps après. Cette recherche m'offre des possibilités de connaitre comment les filles des ZEP font pour réussir leurs scolarité dans un contexte difficile comme celui-ci.

En sommes, ma signature atteste que j'ai appréhendé des renseignements concernant ma participation à cette recherche indiqué, j'accepte d'intervenir comme répondant.

Mon implication approuve que j'ai le droit de connaitre les résultats et que je peux demander des éclaircissements ou des informations complémentaires pendant ou après mon investigation.

Signature du chercheur

signature du répondant

Date

Date

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE
YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE OF YAOUNDE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

Annexe 3

GUIDE D'ENTRETIEN

I- Généralités

- 1 Quel âge avez-vous ?
- 2 Êtes-vous marié ?
- 3 Quel est le niveau d'étude des parents ?
- 4 Quelles est votre lieu de résidence ?

II- Questions pour l'entretien

Thème I : Les jeunes filles en situation de vulnérabilité (perception de soi)

- 5 Vous vivez à Bétare-Oya vous y fréquentez le Lycée, pourriez-vous me parler de votre expérience scolaire ?
- 6 Pourriez-vous me parler de votre scolarité du début jusqu'aujourd'hui ?
- 7 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrés pendant votre accès à l'école ?
- 8 Quelqu'un vous a-t-il aidé ?
- 9 Si oui, qui ? comment ?
- 10 Ya-t-il des filles qui ne parviennent pas à s'inscrire à l'école ?
- 11 Avez-vous connu des interruptions dans votre parcours ?
- 12 Si oui quelle en étaient les causes ?
- 13 Comment les avez-vous surmontés ?
- 14 Si vous avez interrompu votre parcours, comment se présente cette interruption chez vous et chez les autres ?
- 15 Dans quelle classe êtes-vous ?

Thème II Les jeunes filles en situation d'apprentissage : les mécanismes de réussite

- 16 Quelles sont les difficultés rencontrées pendant votre apprentissage?
- 17 Pouvez-vous me dire que font vos camarades lorsqu'elles sont confrontées à ces mêmes difficultés ?
- 18 Et vous personnellement, comment les avez-vous géré dans votre parcours scolaire?
- 19 que faites-vous concrètement pour réussir ?
- 20 Pourriez-vous me parler de ce qui empêche les enfants de rester à l'école dans votre localité ?
- 21 Aimerez-vous aller plus loin dans vos études ?
- 22 Qu'est-ce qui vous motive à aller plus loin ?

Annexe 4

Transcription des données sur le terrain

Thème I : Les jeunes filles en situation de vulnérabilité

Cette thématique admet des sous thèmes tels que : l'expérience scolaire des jeunes filles, leurs difficultés d'accès et d'inscription puis les interruptions et ses causes.

1- l'expérience scolaire, pour cette expérience, nous sommes partis des questions suivantes : vous vivez à Bétère-oya, vous fréquentez le lycée pourriez-vous me parler de votre expérience scolaire ? Pourriez vous me parler de votre parcours du début jusqu'à nos jours ?

E-1 Je suis en classe de PA₄ allemande, j'ai commencé mes études à Bétère-oya dans la classe de 3^{ème} où j'ai fait deux ans je suis allé en 2nd puis en PA4 où j'ai repris et je suis à ma 2^{ème} année également. J'ai eu un bon parcours mais au niveau de Bétère-oya il y a tellement de difficultés que nous rencontrons bien qu'elles s'améliorent au fil du temps certaines persistent comme le problème d'eau et d'énergie qui nous décourage. Il y a aussi un problème d'insécurité par manque de clôture comme les serpents, le manque de toilette si bien que les élèves défèquent partout dans les herbes et sa pollue l'environnement scolaire.

A l'école primaire je n'avais pas de problème car j'ai obtenu mon CEP une fois, mais ma scolarité au niveau du secondaire n'a pas été bonne au départ car je n'avais pas eu une bonne moyenne c'est pourquoi j'ai échoué mon BEPC. J'ai essayé de m'appliquer la deuxième fois, par la correction des anciennes épreuves avec l'appui des enseignants qui nous ont beaucoup aidé en nous offrant des répétitions parfois gratuits, la correction de épreuves des examens antérieurs et l'encadrement même du chef de l'établissement voilà tous les paramètres qui m'ont permis d'avoir mon BEPC au lycée bilingue de Bétère.

E-2 Ce que je peux dire c'est qu'il y a beaucoup de chose qui nous manque mais le plus important c'est la cantine et à cause de cela nous sommes obligés de rentrer au quartier aux heures de cours pour nous ressourcer en eau et en nourriture. Pour cela c'est notre proviseur qui nous encourage à rester à l'école, il se peine tellement pour nous. En perdant ces heures c'est à notre risque d'échec pour nous car ventre affamé n'a point d'oreille.

Je ne suis qu'à ma deuxième année dans ce lycée, ce n'est pas trop difficile et mes parents se battent quand même pour m'envoyer à l'école. C'est vrai que je suis arrivé en classe de 3^{ème} où j'étais consciente que j'étais très faible et je savais que je ne pouvais pas m'en sortir mais malgré mon bulletin qui n'avait pas de bonnes notes, j'ai pu avoir une place avec l'aide de ma mère qui a payé ma scolarité.

E-3 Mon expérience scolaire est que je suis née ici, j'ai grandi ici commençant à la maternelle ensuite au primaire puis, j'ai eu mon concours d'entrée en 6^{ème} au lycée bilingue de Bétare-Oya et je compte terminer mes études ici. J'ai grandi auprès de ma grand-mère et ma mère étant absente de temps en temps. A la maternelle comme au primaire je n'ai pas eu trop de problème pour réussir car j'ai eu mon CEP une fois. Mais quand je suis allé au lycée ce n'était pas facile j'étais devenue une machine à fait tout à la maison. Il fallait associer les travaux domestiques et mes études, il est vrai que je suis déjà habitué et je fais avec malgré tout

Pour ma scolarité je n'ai pas eu à faire à grande chose parce que ma mère et ma grand-mère qui s'occupe de tout depuis le primaire. Ce sont elles qui me motivaient à aller à l'école

E-4 Ce que je peux dire c'est qu'au lycée de Bétare-Oya, chacun se camoufle dans son coin et personne n'est sociable. En ce qui concerne l'éducation ici, mes frères et sœurs n'aiment pas vraiment l'école ils préfèrent se lancer dans une autre vie autre que l'école et c'est là le problème majeurs. D'autres vont à l'école par moment surtout quand ils sont dans le besoin d'argent, ils abandonnent d'abord l'école pour aller chercher de l'argent. Pour moi ce qui me dérange c'est qu'il y a trop du laisser-aller coté des parents et du coté des responsables de cet arrondissement. Si je n'aimais pas l'école je serai déjà en mariage ou mère célibataire à l'heure où nous parlons.

J'ai commencé l'école à Bafoussam où j'ai eu mon CEP et le cycle primaire n'était pas un problème pour moi. Le secondaire je l'ai commencé au lycée de Bétare-Oya et la seule classe qui m'a secoué c'était la 4^{ème} je me croyais au haut niveau avec la puberté c'est comme ça je ne voulais plus aller à l'école car j'avais déjà trop fait. Et mon problème était que je ne lisais pas j'attendais seulement les compositions avant de lire mon cahier.

E-5 Depuis mon arrivé dans ce lycée, ce n'est pas comme partout ailleurs où on trouve tout le confort comme la bibliothèque, si je peux m'arrêter là. Ce lycée manque plusieurs choses il manque d'eau, manque de cantine, il manque des salles où nous pouvons étudier à des heures

libres sans problème. Il y a également certains professeurs qui nous manquent de respect en nous mettant mal à l'aise.

J'ai commencé mon école maternelle dans le privé puis je suis allé à l'école annexe ici à Bétare-Oya j'ai fait le primaire de la SIL jusqu'au CE2. Suite au décès de ma grand-mère je suis reparti dans cette école privée qui était son école où j'ai eu mon CEP et j'étais première de mon centre je n'ai repris aucune classe. Ma mère étant fonctionnaire à Yaoundé, elle m'a inscrite dans l'enseignement technique j'ai fait trois ans de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année au collège saint- augustin de Yaoundé. Quand on a affecté ma mère à Bétare, j'étais obligé de la suivre où je me suis inscrite au lycée bilingue en classe de 5^{ème} et comme j'étais une technicienne il fallait apprendre les langues ce qui était déjà très difficile pour moi j'étais en retard l'idée d'abandonner l'école me tentait. L'année qui suivait, je suis allé à Garoua-boulai où je devais faire 4^{ème}, je suis revenue à Bétare reprendre la classe de 4^{ème} chinois où je suis actuellement. Quand je suis revenue j'ai été bien accueilli. Mais ce qui me marque le plus c'est l'utilisation du fouet par certains enseignants voilà l'un des points qui font en sorte que les filles fuient l'école.

E-6 Il n'y a pas une meilleure vie que celle du vécu scolaire peu importe ce que l'on traverse. Ce que je peux dire à propos de mon expérience scolaire depuis deux ans que je suis dans cette ville, c'est que ce lycée a besoin des toilettes car elles sont inconfortables, il y a manque d'eau, il faut aller loin en brousse pour chercher une source pour se soulager à défaut rentrer au quartier, les tableaux sont déjà dégradés on ne voit pas bien ce que l'enseignant écrit dessus. Je m'arrête pour dire que ça n'encourage vraiment personne à aller à l'école et si moi je suis là c'est parce que je me suis déjà fixé mes idées. Il n'y a pas de cantine les repas sont exposés pour ce qui concerne nos heures libres, il n'y a pas de coin où on peut aller se concentrer

J'ai fait la maternelle le primaire à Yaoundé le secondaire je l'ai commencé à Bertoua au lycée bilingue en suite je suis venue passer mes vacances chez ma grande sœur qui avait accouché et je suis une fois resté même comme l'environnement ne m'avait pas plus au départ, à cause de son éloignement de la capitale et ses différents problèmes mais je me suis adapté avec le temps. Quand je suis arrivé à Bétare je me suis lancé dans la musique dans la danse si bien que j'ai repris la classe de 4^{ème} et comme je suis en classe de 3^{ème}, je vais tout faire pour réussir à mon examen.

E-7 Le lycée de Bétare-Oya est un endroit calme, accueillant et très simple malgré qu'il rencontre beaucoup de difficulté. C'est un lieu qui rassemble plusieurs ethnies, peuples et ne met pas de différence entre les filles et les garçons. Se sont les filles qui se déshonorent elles même en se prostituant, en menant une vie pas normale, une vie de facilité. Et quand je vois tout cela ça me frustre beaucoup. Quand il y a la possibilité d'aller à l'école, faisons-le car tout le monde n'a pas cette chance là. Ici par exemple le proviseur permet à toute personne de faire l'école, moi j'aime l'école et si les moyens me permettront j'irai jusqu'au bout.

J'ai commencé par la maternelle où j'ai fais mes trois années complètes puis je suis allé au primaire et là je vivais comme une nomade aujourd'hui dans une maison et demain dans une autre maison. Cela ne m'a pas empêché d'avoir mon CEP une fois. J'ai eu mon entrée en 6^{ème} à Bertoua à cause de certains problèmes rencontré dans ma famille dont l'affectation de mon grand frère à l'Extrême nord, ma mère à décider que j'aille continuer mes études à Bétarè et depuis ce temps je suis là je fais tout pour me conformer.

E-8 Ici à Bétare il y a trop de problème qu'on rencontre et mes camarades ont déjà tout cité si bien même si on veut bien faire l'école ça encourage pas vraiment en tant que fille on doit avoir des toilette pour notre propre sécurité.

J'ai commencé mon école à la maternelle puis je suis allé au primaire où j'ai eu mon concours et mon CEP. Pour accéder au lycée je n'ai eu aucune difficulté car mon père s'est chargé de tout.

E-9 Bétarè-oya est une ville où il y a trop d'activité qui emporte les jeunes et ceux-ci fuis l'école. Moi j'ai fréquenté de la maternelle au primaire à Bertoua. J'ai eu mon entrée en 6^{ème} je suis allé au lycée de Bertoua rural. De 5^{ème} en 3^{ème} à Bétare-oya ce n'était pas facile au départ mais comme je suis venu avec l'idée de poursuivre mes études, je ne me suis pas laissé emporter par les mouvements de mon lycée

Depuis que je suis à l'école je n'avais jamais repris une classe. Ce n'est que la classe de 3^{ème} qui m'a secoué c'est pourquoi j'ai triplé ce sont les matières scientifiques qui me dérange un peu.

E-10 Le lycée de Bétare est l'un des meilleurs lycées que j'ai connu dans la région de l'Est. Pour ce qui est de mon expérience scolaire dans cet arrondissement, c'est qu'il y a encore trop d'inégalité en ce qui concerne l'éducation. Les garçons ont plus de chances d'aller à l'école que les filles et ceci vient des parents. Moi j'ai eu la chance d'arriver en classe de

terminale parce que je m'imposais et à force de tenir tête à mes parents je passais mes nuits parfois derrière la porte à pleurer parce que mon père me demandait de retourner d'où je suis venu. J'ai commencé l'école tardivement au primaire où j'ai obtenu mon CEP puis je suis allé au secondaire où j'ai eu mon Bepc et mon probatoire je crois que J'aurai le BACC si je me mets au travail

1- Les difficultés d'accès et d'inscription à l'école : la difficulté ici est liée à la jeune fille car elles ont facilement accès à l'école et s'inscrivent sans problème dans l'établissement mais la difficulté évoquée ici est du point de vue interne c'est-à-dire ce que la jeune fille éprouve pour l'école, la volonté d'y aller.

Nous sommes partis des questions quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pendant votre accès à l'école ? Y a-t-il des filles qui ne parviennent pas à s'inscrire ?

E-1 Ce que je peux dire est que nous n'avons pas de bonne route pour venir à l'école et c'est cela qui nous fait, tous arriver en retard surtout pendant les saisons de pluie. Je parle de l'éloignement de l'établissement qui est retiré hors de la ville. Pour accéder dans ce lycée je suis passée par un recrutement où le proviseur a trouvé tous mes papiers, mes archives passées correctes c'est dans cette mesure que j'ai pu avoir une place et surtout par l'aide de mon grand frère proviseur d'un autre établissement.

A ma connaissance il n'y a pas de fille qui veut s'inscrire et on refuse même étant enceinte toutes les filles ont accès au lycée car à Bétare on cherche les filles pour aller à l'école. Les difficultés d'accès liées à elles, sont simplement le fait qu'elles ne veulent pas aller à l'école volontairement, elles recherchent la vie facile comme aller habiter avec un homme qui prendra soin d'elles, avoir plusieurs partenaires sexuelles pour augmenter leur argent.

E-2 Oui il y a certaines filles qui n'arrivent pas à s'inscrire parce qu'elles courent derrière les garçons et derrière l'argent et abandonnent l'école. Je n'ai pas connu d'interruption dans mon parcours et je suis en classe de 3^{ème} espagnol.

E-3 La seule difficulté était juste de réussir à mon examen dont il fallait se mettre au travail dont quand j'ai réussi ce n'était plus difficile pour moi. Le soir quand je rentre je vais aider ma grand-mère dans les travaux domestiques. Le lendemain je retourne à l'école c'était comme ça tous les jours.

A ma connaissance certaines filles n'arrivent pas à s'inscrire à l'école pas à cause des moyens mais lorsqu'elles sont enceinte. D'autres parviennent même à s'inscrire mais elle fuit d'aller à l'école parce qu'il Ya déjà des garçons qui s'intéresse à elles.

E-4 Pour accéder au lycée de Bétare ce n'était pas facile pour moi je n'avais pas de transfert car le proviseur d'avant étai un peu compliqué. Celui qui ma aider c'était l'ami de mon voisin il a juste pris mon dossier et est allé voir le chef de l'établissement.

A ce que je sache toutes les filles qui veulent fréquenter au lycée ont une place quelqu'un soit sa situation le proviseur actuel se charge lui-même des inscriptions pour les voir dans les salles de classe.

E-5 Mon accès au lycée n'était pas si aisé on demande le transfert venant de l'enseignement privé ou technique c'est difficile d'accéder facilement. Et comme j'avais perdu mon bulletin il fallait l'intervention d'une connaissance de ma mère il m'a été demandé de rédiger moi-même une demande au proviseur mentionnant ma note du bulletin perdu.

A ma connaissance, seules les élèves turbulents qui n'arrivent pas à s'inscrire ; il y a également certains enseignants qui ont des rancunes envers les élèves qui refuse leur avances qui se permettent de nuire celles-ci quand elles viennent s'inscrire au lycée d'où certaines préfèrent abandonner. Ce qui n'est pas normale quand on veut que les filles aillent l'école on doit tout mettre en œuvre pour qu'elles soient nombreuses. Les gens disent que les filles de l'Est n'aiment pas l'école ils ne savent pas ce qu'elles subissent dans leur coin

E-6 Je n'ai pas eu de problème pour entrer dans ce lycée j'ai suivi la procédure normale on a pris mon transfert à Bertoua et on a envoyé au proviseur d'ici qui n a pas compliqué et mon accueil était chaleureux. La difficulté liée a moi pour mon accès était celui de l'emportement à cause de la puberté je suivais les mauvaises compagnies. Personne ne m'a aidé pour entrer dans ce lycée à la maison ma sœur chassait souvent mes copines des grandes vacances de peur qu'elles détournent mon attention vers l'école.

Certaines filles qui ne parviennent pas à s'inscrire, c'est la mauvaise volonté, elles se considèrent comme femme au foyer et il y a aussi les grossesses qui les empêchent de s'inscrire à l'école.

E-7 J'ai eu des difficultés à accéder dans ce lycée parce que c'était le deuxième trimestre ma famille voulait que j'attende l'année qui suit pour continuer mes études j'ai refusé. C'est

mon grand frère qui a intervenu pour moi en payant ma scolarité même comme c'était avec pénalité.

Oui il y a des filles qui ne parviennent pas à s'inscrire à l'école quand bien même elles ont l'envie de fréquenter elles se referment sur elles mêmes, parfois elles n'ont pas d'argent et n'ayant aucun moyen; elles préfèrent se lancer dans la débauche.

E-8 Seul le proviseur de l'année passée qui compliquait l'entrée à l'école pour tout le monde et les filles profitaient alors pour abandonner l'école. Je fais 4^{ème} allemand je n'ai jamais interrompu mon parcours.

E-9 Mon accès dans ce lycée n'était pas facile car j'ai repris l'école après dix ans à Bertoua je n'avais pas un document pour justifier mon admission mais avec l'aide de mon beau frère j'ai eu la place au lycée de Bétare, il a expliqué ma situation au proviseur.

Certaines filles n'arrivent pas à s'inscrire à cause du manque de moyen, des grossesses et des mariages précoces et le travail de l'or. Pour le cas du lycée le proviseur de l'année passée a demandé à toutes les filles de couper leur cheveux et les filles n'ont pas supporté cela elles sont rentrées au quartier. C'est cette année que certaines filles sont revenues parce que l'ancien proviseur est décédé et le nouveau accepte toutes les filles peu importe leur situation.

E-10 j'ai eu des difficultés parce que mes parents surtout mon père ne voulait pas que j'aille à l'école. Mais je me suis opposé à eux. Et me voici...

2 - interruption scolaire et causes

Pour ce qui est de l'interruption, il s'agit des filles qui ont arrêté leur étude face à un problème avant de recommencer. Nous sommes donc partis des questions :

Avez-vous connu des interruptions dans votre parcours ?

Si oui quelles étaient les causes ?

Comment les avez-vous surmontées ?

E-1 J'ai arrêté l'école en classe de 4^{ème} au lycée de Dimako quand j'ai conçu mon enfant, où j'ai connu des difficultés extrêmes j'avais la charge de mon enfant qui m'a dépassé car mes parents m'ont lâché ce n'était pas parce qu'il manquait de l'argent mais parce qu'ils voulaient que je sente le goût de mes erreurs et de ma déception ainsi ma vie n'était plus comme au

départ. Après mes deux ans passés au quartier, je suis reparti à l'école au collège adventiste de Bertoua où j'ai décidé de continuer mes études sans plus faire d'erreur.

J'ai pu surmonter mes difficultés par moi-même je me battais par moi en cherchant mon propre argent pour nourrir mon enfant et même le père de mon enfant me soutenait. Mes grandes sœurs et mes frères ont continué à financer mes études parce qu'ils veulent me voir aller loin. Après le collège adventiste je suis allé au collège TEPAP de Bertoua puis je me suis rendu à Bétare-Oya.

E-2 je n'ai jamais arrêté mes études depuis qu'on m'a envoyé à l'école

E-3 Je n'ai pas connu d'interruption à l'école car mon parcours a été sans arrêt. Je suis en 2nde A4 espagnole

E-4 J'ai arrêté pendant trois ans parce qu'il fallait faire la différence entre le bien et le mal. Je n'étais pas consciente et je n'avais personne qui pouvait m'orienter. Les causes de mon interruption venaient de l'indécision de ma famille j'étais partagé entre ma mère mon père, ma mère et ma grand-mère si bien que je ne savais pas personnellement où je devais rester. J'étais toujours entrain de voyager et toujours instable chacun voulait m'éduquer parce que mon père et ma mère sont séparés. A un certain moment de ma vie je me rendais compte que je commettais une grave erreur en restant à la maison quand je voyais les autres aller à l'école je me disais pourquoi pas moi c'est comme ça que le désir de retourner à l'école est revenu en moi. Je peux dire que j'ai surmonté mon interruption par moi en convoitant les autres qui allaient à l'école surtout mes cadets. J'ai donc recommencé à aller à l'école malgré que mes camarades étaient plus petite en âge que moi et que j'avais un grand écart avec les autres, ça ne m'a pas du tout découragé.

Les causes venait de l'indécision de ma famille j'étais partagé entre ma mère mon père ma grand-mère si bien que je ne savais pas personnellement où je devais rester. J'étais toujours entrain de voyager et toujours instable chacun voulait m'éduquer parce que mon père et ma mère sont séparés.

E-5 J'ai connu un arrêt brusque dans mes études l'année passée donc j'ai interrompu pendant un an parce que mon oncle à utilisé mon argent de pension avec sa famille et a préféré me laisser à la maison. C'est comme ça que je suis reparti à Bétarè retrouver ma mère.

Chaque fois que je voyais mes voisine aller à l'école ça me décourageait tout m'énervait et j'étais mal alaise j'ai pensée un mois à pleurer après cela j'ai commencé à supporter et je m'habituais déjà au quartier je m'adaptais peu à peu.

E-6 Je n'ai jamais arrêté mes études même comme un moment je ne voulais plus aller à l'école. Je suis en classe de troisième allemande.

E-7 J'ai connu un moment d'interruption en classe de 4^{ème} c'était pendant une courte durée et j'ai repris quelques temps après. La cause de mon arrêt brusque était que j'ai été violé par un homme sur la piste du marigot qui m'a mis un produit au nez et je me suis retrouvé sur le lit de l'hôpital je ne peu pas vous dire ce qui s'est réellement passé. J'ai donc fait deux moi de suivi médicale quand je me suis rétabli personne ne voulait que je continue mon école j'ai forcé et me voici je suis, je fais la classe de 2^{nde} allemande.

E-8 je n'ai pas connu d'interruption dans ma vie

E-9 J'ai interrompu en 2000 mes études en 5^{ème} pendant dix ans par manque de moyen financier j'ai pu surmonter cela par moi-même je ne baissais pas les bras je me disais toujours un jour je vais retourner l'école. C'est comme ça que j'ai rencontré un ami qui m'a dit de retourner à l'école car j'étais encore très petite et il a commencé à financer mes études depuis 2010 que j'ai repris mes études je suis arrivé en 4^{ème} au lycée de Bétare. Malgré que j'ai duré en 3^{ème} je crois que j'aurai mon BEPC cette année.

Chez moi j'étais très frustré car mes camarades avec qui on a commencé avaient un grand pas en avant sur moi quand je les voyais partir à l'école j'allais pleurer aux pieds de mes qui qui me conseillaient et me disaient qu'ils ne peuvent pas aller voler de l'argent pour m'envoyer à l'école. Comme je vous ai dit je fais troisième espagnole et c'est ma troisième année

E-10 Je n'ai pas interrompu mon parcours.

A ces interruptions, s'ajoute la question de savoir : si vous avez interrompu votre parcours, comment se présente cette interruption chez les autres ? Là il s'agit uniquement du discours de celles qui ont interrompu et ce qu'on fait celle qui était dans leur situation Cette question nous oriente dans le principe d'abandon de certaines filles étant dans la même situation que les enquêtés qui ont arrêté pour un moment face à leur difficulté ainsi, nous avons eu comme réponse :

E-1 Les filles qui étaient dans la même situation que moi certains ont pu continuer par l'aide l'encouragement de leurs famille et d'autres n'ont plus continué par manque de ressources financières, elles se sont découragées, pour d'autres c'était la honte de revenir continuer leurs études en tant que mère. Ainsi ce n'est pas facile de recommencer l'école quand on a perdu complètement les notions de l'école mais on se réadaptait à nouveau et pour celles qui ne parviennent pas, elles abandonnent.

E-4 Certaines filles se découragent totalement soit à cause du mariage, de la prostitution d'autres ont décidé par elles même de retourner à l'école afin de changer l'histoire de leur vie. Celles qui ont vraiment pris leur vie en main après leur arrêt ont fin par être 1ère dans leur classe jusqu'à obtenir le BEPC et le Probatoire la même année.

E-5 Celle qui ont abandonné je ne vous cache pas ça ne leur dit rien elles sont fières de ne rien faire. Celles avec qui j'ai abandonné l'année passée, certaines ont accouché, d'autres sont allées en mariage et pour les inconscientes elles se prostituaient tous les soirs. Deux ont repris l'école avec moi ici au lycée bilingue

E-9 Il y a des filles qui ont abandonné par découragement et d'autres à cause de l'âge elles avaient dépassée l'âge normal de l'école et aujourd'hui plusieurs sont dans des foyers.

E-10 comme je n'ai jamais arrêté je ne sais pas je sais seulement qu'il y a les filles qui ont accouché dans ma classe et qui s'en sortent mieux que moi.

Thème II : les filles en situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage ici est l'état dans le lequel les filles évoluent, le comment elles apprennent, et comment elles font face aux difficultés les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour réussir, et l'obstacle à leur maintien à l'école.

1- les difficultés d'apprentissage sont les problèmes auxquels les filles font face. Nous sommes partis de la question : quelles sont les difficultés rencontrées pendant votre apprentissage ? Et ce que nous avons obtenu c'est :

E-1 Sans beaucoup bavarder, nous avons des difficultés au niveau des matières scientifiques mais avec l'augmentation des professeurs de mathématiques depuis la classe de 3^{ème} que je suis ici. Les cours se passent bien et les professeurs sont ponctuels mais le problème est alors au niveau de l'explication.

E-2 Ma difficulté d'apprentissage c'est beaucoup plus dans les matières scientifiques pour le reste je m'en sors.

E-3 Au niveau de l'apprentissage, ma seule difficulté se situe dans les matières scientifiques et les cours de langue.

E-4 Généralement c'est la mathématique qui me dépasse. Pour les autres ce qu'elles font c'est travailler dans des groupes de répétition pour comprendre. De mon côté je me suis fait une idée que la mathématique est difficile même si on fait comment je ne peu pas m'en sortir en maths, donc je ne fais rien j'étudie tout sauf les maths

E-5 Ma difficulté se trouve au niveau des langues et il y a un trouble de professeurs dans cette classe d'abord la dame du chinois qui est allée en congé de maternité et n'est plus jamais revenue, celui du français qui ne vient plus on a vu l'administration qui nous a envoyé un autre enseignant de français qui est venu une seule fois et n'a plus jamais mis son pied en 4^{ème} chinois. Il y a également le professeur d'anglais qui est allée en congé de maternité et n'est plus jamais revenue, celui du français qui ne vient plus on a vu l'administration qui nous a envoyé un autre enseignant de français qi est venu une seules fois et n'a plus jamais mis son pied en 4^{ème} chinois. Il y a également le professeur d'anglais qui ne vient pas bref on s'en fou de nous c'est comme depuis octobre et chacun qui passe dit sa part au point que nous sommes tous troublés. Il n y a que trois professeures fidèles dans notre classe généralement c'est en 4^{ème} qu'on commence à préparer l'examen de BEPC mais à cette allure comment allons nous faire l'année prochaine en troisième on jette le tort sur les élèves ans savoir ce que ces élèves subissent vraiment.

E-6 Mes difficultés sont multiples il y a trop de concurrence entre nous, personne ne veut venir en aide aux autres. Je me suis retiré dans mon coin j'ai justes deux amies avec qui je marche. Du côté des professeurs je ne vais pas dire grande chose car il y a des brebis galeuses aujourd'hui, tel explique bien son cours et demain il ne le fait pas. On nous a remplacé en deux trimestres, quatre professeurs de français au point où nous sommes désaxés il y a également l'enseignant de mathématiques qui n'est pas posé quand on lui pose une question il répond par les injures comment allons nous faire étant donné que nous sommes dans une classe d'examen. C'est donc pourquoi plusieurs fuis le professeur de maths et non le cours de mathématique.

E-7 Les difficultés rencontrées dans ce lycée pendant mon apprentissage est liée à la langue à cause du manque de professeurs de français et chacun qui passe a sa manière d'expliquer. D'autres n'expliquent pas bien son cours quand on pose les questions il nous demande d'acheter le livre pour comprendre et à partir de seconde, on parle de littérature dont tout change. Or on peut avoir le livre sans rien comprendre, une comme moi, je dois me bâtir pour mon entrée en première j'ai plus besoin des explications ce n'est pas tout le monde qui a l'argent pour s'acheter un livre.

E-8 Ma difficulté est grande car nous n'avons pas encore fait la moitié du programme parce que les enseignants ne viennent pas on se demande comment on va faire pour aller en classe supérieure. Chaque enseignants viennent quand il veut pour moi c'est la mathématique ma bête noire.

E-9 Les difficultés que nous rencontrons en 3^{ème} sont beaucoup plus au niveau des matières scientifiques les autres je m'en sors. On a fait les cours de remise à niveau pendant trois jours avec certains et cela a allégé nos peines.

E-10 Ma difficulté dans les matières scientifiques remonte depuis la classe de 5^{ème} suite au décès du professeur de mathématique. On a passé une année sans professeurs et c'est ça que je n'ai plus jamais compris cette matière car je me bas à mon petit niveau

2- stratégies/mécanismes de réussite

Parler de stratégie, il s'agit de ce que les jeunes filles font concrètement pour réussir leur scolarité difficile et avons eu à poser comme questions : pouvez vous me dire que font vos camarades lorsqu'elles sont confrontées à ces difficultés ? Et vous personnellement, comment les avez-vous géré dans votre parcours ? Que faites-vous ?

Nous avons pu obtenir ceci des différents enquêtés:

E-1 Face aux difficultés que d'autres rencontrent, certains étudient individuellement et d'autres en groupes par le traitement de toutes les épreuves sous leurs mains et d'autres abandonne.

Pour moi je me suis fixé des objectifs celui de lire tous mes cahiers jusqu'en fin avril comme ça en mai je commence le traitement des épreuves des examens passés pour avoir toutes les notions à garder pour l'examen.

E-2 Certaines filles face à ces difficultés font des répétitions chez les professeurs, d'autres traitent les épreuves, d'autres travaillent en groupe en s'aidant mutuellement.

Moi personnellement je corrige les épreuves j'ai mon groupe d'étude où on traite aussi les épreuves après les études et également les week-ends et je révise seule à la maison parce que ma mère n'a pas l'argent pour me payer les répétitions

E-3 Elles n'abandonnent pas elles persévèrent en travaillant avec certains professeurs, entre elles après les cours et le soir chacune va réviser chez elle d'autres font les répétitions. Devant toutes les difficultés chacune cherche à comprendre à se rapprocher des aînés.

Pour moi je surmonte ma difficulté dans un groupe d'étude on corrige les épreuves des examens et celui qui comprend mieux que les autres explique aux autres. Le soir à la maison je traite tous les exercices qu'on a eu à travailler avec mon groupe pour voir si j'ai compris.

E-4 De mon côté je cherche un grand frère de T1e pour m'aider rien que dans ce que je ne comprends pas donc ce que je fais c'est d'étudier toutes les autres matières

E-5 Dans ma salle de classe tous mes camarades aiment l'école ce sont des travailleurs face au problème qu'on fait face ensemble, ils cherchent les aînés pour les aider à comprendre personne n'abandonne certains créent des groupes et d'autres font des répétitions. D'autres font les recherches car tout le monde dans ma classe a ses fournitures scolaires et chacun cherche à savoir plus.

De mon côté je dirai que je m'en sors avec l'aide des autres car dans notre classe c'est l'union qui fait la force. J'aide mes camarades dans les matières scientifiques et en retour elle me vient en aide dans les matières littéraires. Après les cours on se réunit à cinq ou six pour débattre sur certains points qu'on n'a pas compris en salle.

E-6 Certaines filles face à ces difficultés préfèrent se balader aux devoirs de cours de maths certains préfèrent avoir la note de 00/20.

Pour moi je fais avec je cherche les aînés au quartier pour m'expliquer ce que je ne comprends pas. Et pour les autres cours je m'arrange à travailler avec mes camarades après les cours.

E-7 Certaines filles quand elles sont confrontées à ces difficultés certaines démissionnent et d'autres vont se plaindre à la haute hiérarchie qui prend le problème en main.

De mon côté je me remets à Dieu le matin avant d'aller à l'école. Quand je ne comprends pas je me tourne pendant la récréation vers des aînés de Tle pour qu'ils m'expliquent ce que je n'ai pas compris et le soir je vais m'exercer à la maison.

E-8 Certaines filles ne supportent pas les punitions quand on les punies elles préfèrent reprendre la classe. Pour d'autres elles abandonnent tout court sans se gêner.

Pour moi face à ces difficultés je m'organise si même les enseignants ne sont pas là je fais mes petites recherches et quand je ne comprends pas vraiment je vais voir mes enseignants de l'année passée pour m'aider. Et pendant les cours de remise à niveau je pose toutes mes questions.

E-9 Ce que mes camarades font lorsqu'elles sont face à ces difficultés elles travaillent en groupe d'autres ont des répétiteurs à domicile.

De mon côté on j'ai mon beau frère qui me répète quand il est à la maison parce qu'on a le matériel le tableau, la craie et les livres. Je ne peux pas travailler en groupe parce que je comprends lentement.

E-10 De 6^{ème} en 4^{ème} je m'efforçais à comprendre mais en de 3^{ème} il me fallait un répétiteur pour m'aider, car avoir les cours ne suffisaient pas parce qu'il y avait des jours que mon enseignant n'expliquait pas ses cours. J'ai pu avoir mon BEPC et mon probatoire grâce aux répétitions et je n'ai jamais aimé le travail en groupe car quand on se rassemblait entre filles, c'était pour causer et non pour travailler ça ne me motivait pas je perdais en temps. Je fais ces répétitions parce que c'est moi-même qui paye cela avec mon petit commerce du soir

3- obstacles au maintien

Les obstacles au maintien sont ce qui empêche les jeunes filles à rester aussi longtemps à l'école partant de la question pourrez-vous me parler de ce qui empêche les enfants de rester à l'école dans votre localité ? Nous avons pu recueillir :

E-1 Ce qui empêche les élèves de rester à l'école dans cette localité ce sont les parents qui n'encouragent pas leurs enfants, quand un élève rentre de l'école à 15h30 il ne trouve pas à manger et on lui demande encore d'aller porter les vivres au champ qui est bien loin ce n'est pas normal. Tout part de l'encadrement familiale si le parent n'a pas l'amour pour l'école de leurs enfants, ceux-ci ne pourront pas rester à l'école.

E-2 Pour moi ce sont les parents qui découragent leurs enfants à rester à l'école parce qu'ils disent que c'est un perd temps tout ceci c'est parce qu'ils ne sont pas allés loin dans leurs études comment pourraient-ils connaître l'importance de l'école ? Dont ils préfèrent le mariage précoce pour leurs filles qui acceptent également ma camarade a arrêté son école au mois de janvier pour se marier avec un ami de son papa.

E-3 Ce qui empêche les filles de rester à l'école aussi longtemps possible dans cette localité c'est le travail de l'or car tous les enfants veulent seulement se rendre au chantier de l'or pour se faire de l'argent et ayant cet argent ils n'ont plus le désir de continuer leurs études, je parle là des filles et des garçons. Il y a certaines filles qui préfèrent être femmes au foyer que d'aller perdre le temps à l'école c'est comme ça que le deuxième et le troisième trimestre les filles sont peu nombreuse à l'école.

E-4 Ce qui empêchent le jeunes à aller à l'école ce n'est pas l'argent c'est une question de volonté car chez nous à Bétare chaque fille veut être dans un foyer pour elle les mariages c'est la fin de toute chose malgré qu'elles ne savent rien du foyer elles veulent quand même aller comme tout le monde.

E-5 Ce qui empêchent les jeunes filles de rester à l'école dans cette localité c'est d'abord l'or elles préfèrent se rendre au chantier des chinois pour laver les graviers. D'autres cherchent le raccourci pour se faire de l'argent avec plusieurs partenaires. C'est comme ça que plusieurs abandonnent d'autres se lancent dans le « nguérè » c'est-à-dire la prostitution.

E-6 Ce qui empêche les filles de rester à l'école ici c'est l'or les filles comme les garçons fuient les cours pour se rendre dans le chantier de l'or. D'autres vivent avec les grand-mères qui sont une charge pour elles. Ces filles sont obligées de se départager entre l'école, les travaux champêtres et domestiques voir faire le petit commerce du soir pour prendre soin de leurs grand-mères. Elles portent des charges qui ne les appartiennent pas comment pourront-elles rester à l'école même si elles veulent continuer bien l'école.

E-7 Ce qui empêchent les filles à aller à l'école c'est l'or quand vous vous rendez au chantier de l'or des chinois c'est plus les filles qui sont nombreuses. En leur posant la question elles vont vous dire qu'elles gagnent dix mil fois leur vie par jour alors qu'en étant à l'école ce n'est pas facile de l'avoir. Et cet argent est pour s'habiller simplement. Il y a un autre cas qui est le manque d'argent venant des filles orphelines vivant avec les oncles qui préfèrent les laisser à la maison ou les amener au champ.

E-8 Ce qui empêchent les jeunes filles de rester à l'école se sont les petits garçons qui les trompe avec les petites sommes d'argent et quand elles sont déjà enceintes rares sont celles qui reviennent ou qui traînent leur ventre pour venir à l'école. Il y a également l'exploitation de l'or qui est un problème majeur

E-9 Ce qui empêchent les filles d'aller à l'école c'est l'histoire de l'or car en début d'année les classes sont pleines mais vers la fin du premier trimestre il n'y a plus personne dans les classes filles comme garçons. Il y a également les grossesses précoces qui découragent certains parents à envoyer leurs filles à l'école.

E-10 ce qui empêche les jeunes filles à se maintenir à l'école c'est plus le mariage car les filles d'ici se marient précocement à partir de 12ans aujourd'hui même encore certains parents sont déjà conscience de la scolarisation de leur filles et même les responsables de l'établissement sont soucieux du devenir des filles.

4 jeunes filles ambitions futures et leurs motivations.

Nous sommes partis des questions : aimeriez-vous aller plus loin dans vos études ? Qu'est-ce qui vous motive ? Nous avons pu avoir :

E-1 J'aimerais aller plus loin dans mes études et ce qui me motive c'est mon enfant et mes parents je voudrais leur sortir de la pauvreté. Et aussi le fait de venir en aide aux autres.

E-2 J'aimerais m'arrêter après mon BACC car je ne suis pas seule et ma mère n'a pas les moyens pour me pousser loin à l'université. Ce qui me motive ce sont les femmes que je vois à la télé, les femmes ministres, les docteurs pour ce sont les modèles

E-3 J'aimerais aller loin dans mes études et avoir ma licence pour être avocat. Ce qui me motive c'est ma mère je veux qu'elle soit fière de moi. Elle a rencontré trop de problème quand elle a eu à me concevoir en classe de 4^{ème}, elle ne s'est pas découragé elle a continué ses études et aujourd'hui elle est enseignante tout son histoire me donne la force.

E-4 J'aimerais aller plus loin dans mes études car je veux après mon BACC infirmière diplômé d'Etat. Ce qui me motive c'est ma propre vie subvenir à mes propres besoins sans toute fois compter sur quelqu'un. Il y a aussi ma mère qui me pousse à aller plus loin je ne veux plus que ma mère souffre.

E-5 J'ai voulu bien aller plus loin dans les études mais ce n'est pas possible quand on n'a pas de soutien donc ce que je veux c'est avoir mon BEPC pour faire le concours de la gendarmerie.

Ce qui me motive c'est ma mère elle titulaire d'une licence et je me dis pourquoi pas moi

E-6 J'aimerais aller loin dans mes études j'aimerais avoir ma licence pour être avocate ce qui me motive c'est ma mère comme elle n'a pas fait d'école elle n'a pas de parole dans sa famille, mes grandes sœurs ne sont pas allées loin dans les études et c'est comme ça qu'elles sont étouffées dans leurs foyer et le dernier point c'est je n'aime pas l'injustice. Je veux être une femme capable pour parler fort devant un homme être autonome.

E-7 J'aimerais aller plus loin dans mes études si Dieu me prête vie et que j'ai aussi les moyens parce je sors d'une famille qui n'a pas de niveau scolaire et par conséquent pauvre dont je veux sauver l'honneur de mon père afin qu'il soit fier de moi.

E-8 J'aimerais aller plus loin dans mes études donc être colonel ce qui me motive c'est que j'aimerais être autonome et prendre soin de ceux qui sont dans le besoin.

E-9 J'aimerais aller loin dans mes études car mon but c'est de travailler et ce qui me motive c'est moi-même car l'école est bien, je veux sortir de ma pauvreté.

E-10 j'aimerais avoir mon BACC et faire un concours pour pouvoir travailler c'est quand j'aurai déjà mon propre argent que j'irai poursuivre mes études à l'université. Ce qui me motive c'est d'abord mes parents je veux leur faire sortir de la pauvreté.

- Ages, statut matrimonial, niveau d'étude des parents et lieu de résidence des enquêtés

E1- J'ai 19 ans et je suis déjà marié, ma mère a un CEPE et mon père un BEPC, j'habite au quartier « GANDI »

E2- J'ai 15 ans je ne suis pas mariée, ma mère a un CEPE et mon père également il n'a pas pu continuer ses études parce que sa famille n'avait pas les moyens. J'habite le quartier mosquée

E3- J'ai 18 ans je ne suis pas encore marié ma mère est directrice dans une maternelle j'habite au quartier mosquée.

E4- J'ai 19 je ne suis pas encore marié ma mère a son probatoire et mon père son BACC G2 mon quartier est le village Ndokayo où je quitte chaque matin pour me rendre au lycée de bétare quoique c'est pénible je m'efforce à être à l'heure le transport c'est 600 par jour.

E5- j'ai 18 ans je ne suis pas encore marié, comme je vous l'ai dit ma mère a sa licence et travaille actuellement au Ministère des eaux et forets. J'habite au quartier mission catholique.

E6- J'ai 16 ans, je ne suis pas marié mon père s'est arrêté au BACC ma mère n'a pas fait d'école j'habite au quartier « ngandi »

E7- J'ai 16 cette année, mon père a eu son BACC et a fait dans la communication ça n'a pas marché il est rentré travailler son champ pour nourrir sa famille, ma mère a le CEPE. J'habite au quartier « laido »

E8- J'ai 14 ans je ne suis pas marié ma mère a une licence mon père je ne l'ai pas connu. J'habite au quartier mission.

E9- Mon âge normal c'est 23 ans mais je fréquente avec 16 ans je ne pas encore mariée le niveau d'étude des parents c'est le CEPE j'habite au quartier « moïnam »

E10- j'ai 19ans je ne suis pas encore marié mes parents ne sont pas instruits

Leurs différentes classes

1-Je suis en classe de PA4

2-Je suis en 3^{ème} Esp

3-Je fais 2^{nde} Esp

4-Je suis en PA4 All

5-Je suis en 4^{ème} Chinois

6-Je fais 3^{ème} All

7- Je fais 2^{nde} All

8-Je suis en 4^{ème} All

9-Je fais 3^{ème} Esp

10-Je suis en TleA4 Esp