

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix - Travail - Patrie*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES, DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,  
PÉDAGOGIE ET DE LA FORMATION BILINGUE

BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16

Site web : [www.enset-ebolowa.com](http://www.enset-ebolowa.com)

mailto:ensetebwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace-Work-Fatherland*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'  
TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF DIDACTIQUE OF  
DISCIPLINES, SCIENCES OF EDUCATION,  
PEDAGOGY BILINGUAL TRAINING

P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16

Site web : [www.enset-ebolowa.com](http://www.enset-ebolowa.com)

mailto:ensetebwa@gmail.com

## REPRESENTATION SOCIALE DE L'ÉCOLE ET DECROCHAGE SCOLAIRE : CAS DES BAKA DE BENGBIS (SUD CAMEROUN)

**FILIERE** : *Conseiller d'Orientation*

Mémoire rédigé et présenté en vue l'obtention du **Diplôme de Conseiller d'Orientation**  
(DIPCO)

**Par** :

**ODJO ODJO Yannick Michel**  
*Licence en Droit Privé Fondamental*  
**Matricule** : 19W1329



**Sous la direction de** :

**Pr. OTYE ELOM Paul Ulrich (Maître de conférences)**

**Année académique 2020 - 2021**

## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>4</b>
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	5
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE .....	12
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE</b> .....	<b>32</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE</b> .....	<b>33</b>
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL</b> .....	<b>37</b>
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS ....	38
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET RECOMMANADATION.....	46
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAPHIES</b> .....	<b>56</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>61</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>66</b>

A

La grande Famille EBONG-ETAME

## REMERCIEMENTS

Nous souhaitons exprimer ici notre profonde gratitude à tous ceux et à toutes celles sans qui cet itinéraire aurait simplement été sans fin. Nous pensons tout particulièrement :

A Monsieur le Professeur OTYE ELOM Paul Ulrich pour son encadrement diligent, sa patience, mais aussi pour son doigté.

A Monsieur le Professeur BINGONO Emmanuel notre Tuteur pédagogique. La chance de l'avoir comme Chef de Département à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), a laissé transparaître pendant notre formation, la simplicité et la grandeur de sa haute personnalité.

A Madame le Directeur de l'ENSET D'EBOLOWA, le Professeur NDJAKOMO ESSIANE Salomé qui, du lointain Panthéon a accordé une attention particulière à notre formation,

A tous les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Ebolowa, et particulièrement ceux du Département des Sciences de l'Education, pour leur encadrement, mais aussi de nous avoir permis de cerner une partie de la problématique de cette étude à travers les cours, la documentation et appuis multiformes,

Au Docteur OMGBA Serges Romain, Monsieur EKANGA Arnaud ; Monsieur ETOUA Maxime pour leurs précieux conseils accompagnés des encouragements.

A mes parents Monsieur ODJO MENDO Gervais et Madame BILO'O SOUA Denise, qui m'ont appris le sens du sacrifice,

Mes frères et Sœurs EBONGTAME Martial, EBENE ODJO Rodrigue Manassé, MENDOUA ODJO Boris Chamfort, MINKOULOU ODJO André Blériot, NTOSSO Léocadie, MINDJEME ODJO Inès Dorothée, MFOUMOU Michèle qui ont su respecter le principe de l'inviolabilité de mon espace de travail.

A mes enfants Sibelle, Maëlle, Yaëlle, Chris Valery, que j'ai abandonné depuis deux ans de formation, j'espère que vous comprendriez un jour pourquoi.

A mes grands-parents SOUA Marie, Mindjeme Dorothée

Mes Oncles EBO'O EBONG-ETAME Richard, Lieutenant NKONGO Robert Giscard pour le soutien

A Mes neveux le Lieutenant ZEH ELANGA Nathan, NTOSSO Gaby, NGUELE Nelly Martine, BILO'O Denise Tania, SOUA Loic, ODJO Yvan pour les encouragements,

A nos camarades la 3<sup>ème</sup> promotion de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Ebolowa notamment AKAMESSE Roseline Blanche, KAMGA Franck, GUEKEME et EBOLO Yann avec qui nous partageons quotidiennement la passion des Sciences de l'Education,

A mes amis BENGONO Carène, LIMFOP Samuel, BIYEE OLIANG Beaudix, MOUADOUME Michelle, MESSINA Gaëtan pour le soutien moral,

A mes défunts Frères et Sœurs BIYA ODJO Paul Ferdinand, AKONO ODJO Francine Valérie, BILO'O ODJO Sosthène Ariel, ODJO MENDO Odile Nadège.

A tous ceux de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

## LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

<b>ASP</b>	:	Abandon Scolaire Précoce
<b>ECOM</b>	:	Enquête Congolaise auprès des Ménage
<b>ENSET</b>	:	Ecole Normale de l'Enseignement Technique d'Ebolowa
<b>HS</b>	:	Hypothèse Secondaire
<b>IGEN</b>	:	Inspection Générale de l'Education Nationale
<b>INS</b>	:	Institut National de Statistique
<b>MINAPYGA</b>	:	Minorités Autochtones indigènes et Pygmées du Gabon
<b>NC</b>	:	Noyau Central
<b>NEET</b>	:	Not in Education, Employment, or Training
<b>RS</b>	:	Représentation Sociale
<b>SC</b>	:	Système Central
<b>SP</b>	:	Système Périphérique
<b>VAE</b>	:	Valeur Ajoutée Economique
<b>VD</b>	:	Variable Dépendante
<b>VI</b>	:	Variable indépendante
<b>VMA</b>	:	Valeur de Marché Ajouté

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : Tableau récapitulatif des variables et hypothèses de l'étude.....	31
Tableau n° 2 : répartition des participants en fonction du genre.....	38
Tableau n° 3 : répartition des participants en fonction des tranches d'âge .....	38
Tableau n° 4 : répartition des participants en fonction du cycle fréquenté .....	39
Tableau n° 5 : répartition des participants en fonction du niveau de la mère .....	39
Tableau n° 6 : répartition des participants en fonction du niveau du père .....	39
Tableau n° 7 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de la pénibilité de l'école.....	40
Tableau n° 8 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de la rentabilité de l'école .....	40
Tableau n° 9 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de l'auto réalisation de l'école.....	41
Tableau n° 10 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle du décrochage scolaire .....	42
Tableau n° 11 : matrice de corrélation entre les représentations de la pénibilité de l'école et le décrochage de l'école. ....	42
Tableau n° 12 : matrice de corrélation entre les représentations de la rentabilité de l'école et le décrochage de l'école. ....	43
Tableau n° 13 : matrice de corrélation entre les représentations d'autoréalisation grâce à l'école et le décrochage de l'école.....	44
Tableau n° 14 : régressions linéaire des facteurs du décrochage .....	44

## RESUME

Malgré les efforts fournis par la politique éducative camerounaise, on observe que les Baka, comme la plupart des Pygmées sont dans un état de sous-scolarisation parce qu'ils décrochent contrairement aux autres bantous avec qui ils partagent la même école. L'étude des représentations sociales semble intéressante afin d'appréhender non seulement le sens que les parents baka élaborent sur l'école de leurs enfants, mais aussi de relever des positions culturelles spécifiques. En effet, comme le souligne Abric (1994a), les représentations sociales guident l'action. L'hypothèse générale qui se dégage donc ici est que, le décrochage scolaire des Baka de Bengbis est lié aux représentations sociales qu'ils se font de l'école. Ainsi, pour mieux saisir ces représentations sociales de l'école chez les baka, on a interrogé 153 élèves baka de sexe masculin et féminin, qui vivent en zone rurale. On a soumis les données à une analyse quantitative. De cette analyse il ressort que les représentations sociales de l'école chez les baka s'articulent autour de trois thèmes : la pénibilité, la rentabilité et l'autoréalisation de l'école. Des résultats obtenus notre hypothèse s'est avérée confirmée à savoir que les représentations sociales de l'école ont une influence considérable sur le décrochage chez les Baka.

**Mots clés :** Représentations sociales, Ecole, Pygmées, Décrochage Scolaire

## ABSTRACT

Despite the efforts made by the Cameroonian education policy, we observe that the Baka, like most Pygmies, are in a state of under-education because they drop out unlike other Bantus with whom they share the same school.

The study of social representations seems interesting in order to understand not only the meaning that Baka parents develop about their children's school, but also to identify specific cultural positions. Indeed, as Abric (1994a) points out, social representations guide action. The general hypothesis that emerges here is that the dropping out of school for the Baka of Bengbis is linked to their social representations of school. Thus, to better understand these social representations of school among the baka, we interviewed 153 male and female Baka students, who live in rural areas. The data were subjected to quantitative analysis. From this analysis it emerges that the social representations of school among the baka revolve around three themes: the arduousness, the profitability and the self-realization of the school. From the results obtained our hypothesis was confirmed that the social representations of school have a considerable influence on dropping out among the Baka.

**Keywords :** Social representations, School, Pygmies, School Dropout

## INTRODUCTION



La présente recherche porte sur *Les représentations sociales de l'école et décrochage scolaire chez les baka de Bengbis*. Elle a pour but d'apporter un nouvel éclairage sur la compréhension des problèmes que ce peuple rencontre face à l'école et l'éducation dans un monde dit « moderne » où l'intégration dans le tissu social passe par le biais de l'école. D'un point de vue sociologique, on peut définir l'éducation comme le processus qui permet à une société spécifique de transmettre un patrimoine social et culturel à ses descendants. Le but est de faciliter l'intégration à la vie sociale de l'individu. C'est un processus de socialisation propre à chaque société. Ce processus se fait à différents niveaux : la famille, l'école, etc. On parle d'éducation familiale, ou d'éducation scolaire. L'éducation scolaire se réfère à une éducation acquise dans le cadre institutionnel de l'école dont la mission est d'inculquer à l'individu un ensemble de valeurs et de compétences : savoir lire, savoir écrire, savoir compter, savoir calculer. Ce sont des connaissances de base qui aideront l'individu à mieux maîtriser le monde et ce qui l'entoure. Ces connaissances devront être utilisées plus tard dans sa vie courante. L'école est non seulement un moyen pour intégrer l'individu à la société, mais elle a aussi pour mission de former des hommes capables d'apporter leur contribution au développement économique, social et politique de leur société. Pour Grahay (2000), « l'école doit produire les individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent » (p. 20). Elle est devenue essentielle à tout processus d'émancipation et de développement pour tous les pays, en particulier ceux d'Afrique subsaharienne tels est le cas du Cameroun. Cependant, l'observation du vécu quotidien de certaines populations donne à penser que l'éducation scolaire au Cameroun ne touche pas toutes les couches sociales. C'est le cas des Pygmées du Bengbis. On dit d'eux que ce sont des peuples semi-nomades. Sous ce terme générique qui étymologiquement vient du grec « *pugmaois* » et signifie « haut d'une coudée » (Joliff, 1992), on regroupe un certain nombre de groupes d'individus qui, bien qu'ils aient une origine commune et les mêmes caractéristiques, demeurent différents d'un groupe à l'autre. Les Baka par exemple, ne correspondent pas à l'image typique des Pygmées puisqu'ils ne sont pas des individus qui vivent en petits groupes en forêt et dans les huttes en feuilles. Ces derniers vivent dans les mêmes espaces que les Bantous, encore aujourd'hui appelés les non-Pygmées ou les « Grands Noirs » (Bahuchet, 1985). En zones urbaines, ils habitent dans le même type d'habitation que leurs voisins bantous. Leurs enfants fréquentent les mêmes écoles que les enfants bantous. L'image véhiculée des Baka dans la société Camerounaise est celle d'exclus sociaux. En effet, ils sont exclus de la sphère politique, peu de fonctionnaires sont issus de leur communauté, et l'accès aux soins de santé demeure précaire. Les Baka sont un groupe marginalisé. Il s'agit de groupes qui, au niveau politique, social, économique ou culturel, sont

exclus ou bien opprimés dans la société ou dans leurs communautés. Sur le plan scolaire, l'accès à l'école demeure difficile pour les populations pygmées. Ils ont un taux de scolarisation faible à l'école primaire, peu d'entre eux atteignent le cap des études secondaires et l'enseignement supérieur demeure presque inaccessible.

L'objectif à atteindre dans cette étude est d'analyser le sens que les peuples autochtones en général et les Baka en particulier donnent à l'école. La question directrice de cette étude est d'ailleurs élaborée dans la perspective de comprendre ce que l'école représente pour eux. Spécifiquement, la question qui nous préoccupe concerne le lien social entre « *le décrochage scolaire et les représentations sociales de l'école* » chez les baka : que se passe-t-il lorsque les acteurs sociaux sont amenés à vivre en mettant en marge de tout processus éducatif, pourtant vivant en rapport avec ce système ? Autrement existe-t-il un lien entre représentation sociale de l'école et décrochage scolaire chez les Baka de Bengbis ? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse suivante : Le décrochage scolaire des Baka de Bengbis est lié aux représentations sociales qu'ils se font de l'école.

Pour ce faire, nous avons organisé le travail en trois parties : la première partie présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude menée, plus précisément dans le premier chapitre nous présenterons le contexte de l'étude, la position et la formulation des objectifs et des intérêts et la délimitation de l'étude. Ensuite dans le deuxième chapitre, nous nous attelons à clarifier les principaux termes reliés à la question de recherche, présenter la littérature existante sur ce sujet, les hypothèses et les questions qu'elles soulèvent seront enfin présentées. Dans la deuxième partie relative au cadre méthodologique, il sera présenté le troisième chapitre qui explique la méthodologie utilisée afin de répondre aux questions et hypothèses retenues dans le cadre de ce travail. Dans la troisième partie qui présente le cadre opératoire, il sera exposé dans le quatrième chapitre l'identification des cas à l'étude et l'analyse thématique des résultats obtenus selon une approche quantitative et enfin dans le cinquième chapitre il sera question d'interpréter les résultats obtenus.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est entendue comme étant une construction conceptuelle et thématique, un questionnement sur les phénomènes.

### 1.1. Contexte

Tout pays soucieux de son développement doit mettre un accent particulier sur son éducation, sur la qualité de celle-ci et même du savoir qu'on doit transmettre de génération en génération car, tout développement humain passe par une bonne éducation. Ainsi, pour améliorer la qualité de l'éducation et lutter contre l'abandon scolaire, la plupart des pays en Afrique ont ratifiés les lois pendant les conférences mondiales de l'éducation de Jomtien et de Dakar.

La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et son complément dans le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, qui ont été adoptés à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, mars 1990), se sont avérés des repères utiles pour le gouvernement, les organisations internationales et les spécialistes de l'éducation ou du développement lorsqu'ils conçoivent et appliquent des politiques ou stratégies visant à améliorer les services d'éducation de base. Il est clair que la conférence de Jomtien a marqué un tournant dans le dialogue international sur le rôle de l'éducation dans les politiques de développement humain ; le consensus réalisé à cette occasion à relancer le combat mené partout dans le monde pour universaliser l'enseignement primaire et éliminer l'analphabétisme des adultes. Il a également incité à s'efforcer d'améliorer la qualité de l'éducation de base et à trouver des méthodes d'un meilleur rapport coût efficacité pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de diverses catégories défavorisées.

Dix ans après la conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien, le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar a fourni l'occasion de faire le bilan des réalisations, de mettre les expériences à profit, d'examiner les échecs de la « décennie de Jomtien » et d'en tirer des conséquences en ce qui concerne les efforts à faire pour perpétuer la vision élargie de l'éducation et l'agenda de Jomtien en ce 21<sup>e</sup> siècle naissant.

L'importance de l'éducation qui est évidente ; c'est un droit fondamental. Aucun pays n'a pu prospérer sans éduquer son peuple ; l'éducation est la clef de voûte de la croissance et

de la réduction de la pauvreté (Wolfensohn). Elle aide à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde. Elle favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale (Matsuura). C'est probablement le seul moyen efficace de mettre un frein à la croissance démographique, de réduire le taux de mortalité infantile, d'éradiquer la pauvreté et de garantir la démocratie, la paix et un développement durable. L'éducation permanente et l'apprentissage de compétences reposent sur l'éducation élémentaire qui est la base, le fondement de l'éducation et non son « plafond ».

D'un point de vue sociologique, on peut définir l'éducation comme le processus qui permet à une société spécifique de transmettre un patrimoine social et culturel à ses descendants. Le but est de faciliter l'intégration à la vie sociale de l'individu. C'est un processus de socialisation propre à chaque société. Ce processus se fait à différents niveaux : la famille, l'école, etc. On parle d'éducation familiale, ou d'éducation scolaire. L'éducation scolaire se réfère à une éducation acquise dans le cadre institutionnel de l'école dont la mission est d'inculquer à l'individu un ensemble de valeurs et de compétences : savoir lire, savoir écrire, savoir compter, savoir calculer. L'école est non seulement un moyen pour intégrer l'individu à la société, mais elle a aussi pour mission de former des hommes capables d'apporter leur contribution au développement économique, social et politique de leur société. Elle est devenue essentielle à tout processus d'émancipation et de développement pour tous les pays, en particulier ceux d'Afrique centrale tels le Cameroun. Ainsi, investir dans l'éducation revient à investir dans l'Homme camerounais, peu importe son origine sociale, son origine ethnique, son sexe, etc. Les raisons souvent avancées par les chercheurs sur le cheminement scolaire difficile des enfants pygmées en général et des enfants baka en particulier sont : l'inadaptation de l'école à la vie du jeune pygmée, la rigidité, les exigences de l'institution scolaire, la discrimination subie au quotidien par cette clientèle et le fait que l'école ne rencontre pas réellement l'assentiment des parents pygmées (Musilikare, 2000; Oyabana, 2013; Paulin *et al.*, 2009). Face à ce problème, les textes de droit international suggèrent la mise en place d'une éducation adaptée à cette population et qui tient compte des aspirations sociales, économiques, culturelles de ce peuple (OIT, 1989; ONU, 2008).

Malgré tous les efforts consentis par les gouvernements et organismes pour promouvoir une éducation pour tous et de qualité, le décrochage scolaire demeure toujours au cœur des préoccupations de plusieurs pays qui visent une scolarisation à 100%.

Sur le continent africain, plus précisément en Afrique Subsaharienne, environ 89 millions de jeunes âgés de 12 à 24 ans sont hors du système scolaire. Dans les dix prochaines années, 40 autres millions de jeunes auront probablement quitté l'école pour se retrouver confrontés à un avenir incertain, faute de qualifications professionnelles et des compétences pratiques (Banque mondiale, 2015). Ceci dit, la plupart des jeunes hors du système scolaire ont abandonné leurs études avant le cycle secondaire et nombreux d'entre eux n'ont jamais mis un pied à l'école. L'Unesco(2013) estime que 57 millions d'enfants ne sont pas scolarisés et que 774 millions d'adultes dont une majorité des femmes sont analphabètes. Par ailleurs bon nombre d'enfants n'atteignent pas un niveau de connaissances conforme à leur niveau de scolarité (Unesco 2018).

Selon une étude de la Banque Mondiale, l'Afrique est aux prises avec une « grave crise de l'apprentissage » qui mine sa croissance économique et nuit au bien être de sa population. La région a réalisée des progrès importants en matière de scolarisation dans le cycle primaire et le premier cycle du secondaire, mais quelque 50 millions d'enfants reste sans scolarisation et la plupart de ceux fréquentant l'école n'acquièrent pas les aptitudes de bases nécessaires pour leur réussite dans la vie (Banque Mondiale, 2018). Ce fort constat n'évince en aucun cas le Cameroun car d'après le rapport sectoriel de la mise en œuvre de la stratégie de l'éducation (2011) et le RESEN : le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est de 21% (sous système francophone) et 7,9% (sous système anglophone). Quant au second cycle du secondaire, il est de 13,1% (Francophone) contre 4,1% (Anglophone).

Alors, la perspective d'un mariage précoce constitue pour les jeunes filles un obstacle majeur à la poursuite des études qui nuit à leurs scolarités avant même qu'elles ne se marient effectivement (Banque Mondiale, 2015). Ce phénomène est plus matérialisé chez les nordis, les Pygmées. De même le manque d'emploi (inadéquation entre l'offre et l'emploi) et les inégalités sociales font également freins aux études car sont conséquences du haut taux de chômage.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet état de lien parmi lesquels la représentation sociale de l'école qui en ressort fondamentale. Elle est retenue comme cause de décrochage scolaire en Afrique Subsaharienne en général et au Cameroun en particulier dans la mesure où il est le facteur de désengagement, de démotivation, de désintérêt et autres, des individus ou société pour l'école. Face à l'augmentation du taux de chômage, de l'absence du manque d'emploi, l'école n'est plus ou pas valorisée par certaines localités du Cameroun ceci à cause des jugements qu'elles portent sur l'utilité et l'importance de l'école dans leur vie pour qui l'école serait un perd temps et ne sert à rien. Car une fois qu'on est capable de travailler, de

gagner de l'argent et mener une vie paisible sans passer par l'école alors à quoi sert-elle ? Aussi pour d'autres le mariage a plus de valeurs que l'école. Les traditions privilégient le mariage que l'école.

### **1.2. Faits observés**

Dans le sud du Cameroun, une petite école adossée à un village Baka (Adjoli), souhaiterait que les enfants puissent fréquenter l'école assidûment. Mais les obstacles sont nombreux, pour ces Baka privés de tout.

L'école primaire publique fréquentée par les enfants Baka et Bantou, est posée en bord d'une route en terre rouge. Dans ce village, la scolarisation est un réel problème. Les Baka, populations pygmées de l'Est et du Sud, ont commencé à être sédentarisés dans les années 1960, processus accéléré ces dernières décennies par la destruction progressive de leur environnement naturel qu'était la forêt. Tous les enfants sont censés être scolarisés. Et ils le sont pour la plupart, tout au début de l'année scolaire. Mais le taux d'abandon est alarmant, alors que les enfants bantous, certes minoritaires dans cette école, semblent marquer plus d'assiduité. Ainsi à la rentrée de l'année scolaire 2020/2021, sur 558 élèves, l'école d'Adjoli comptait-elle 305 bantous et 153 Baka. En janvier 2021, plus de la moitié des élèves baka a déserté les bancs.

Pourquoi ? Simplement parce qu'ils sont baka ? bien sûr que non. Les dirigeants de cette école affirment que ces Baka manquent absolument de tout et surtout de l'essentiel : la nourriture.

### **1.3. Constat**

Il ressort des faits observés que le taux d'abandon scolaire chez les élèves Baka est élevé contrairement aux autres bantous avec qui ils partagent la même l'école.

### **1.4. Conjecture théorique : théorie des représentations sociales**

La représentation est une notion pluridisciplinaire. Les auteurs qui se sont intéressés à ce champ de recherche ont apporté une définition du terme en fonction de leur discipline. Nous retiendrons pour notre étude la théorie d'Abric. Pour Abric (1994), la représentation est une vision du monde qui permet à l'individu ou le groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter. De par cette définition, nous pouvons comprendre que la représentation est à la fois le produit d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est

confronté et lui attribue une signification spécifique. Dans sa théorie des représentations sociale, Abric démontre la prépondérance du noyau central (NC) et des éléments du système périphérique sur l'évolution et le changement des représentations sociales (RS). Pour lui, « le jeu de l'interaction entre le Système Central et le Système Périphérique nous apparaît comme fondamental dans l'actualisation, l'évolution et la transformation des Relations Sociales ».

### 1.5. Questions de recherche

Le but de la recherche est énoncé panoramiquement, les questions viennent expliciter les différents aspects susceptibles d'être étudiés. Dans le cas de l'étude, les questions de recherche découlent directement du but et indiquent clairement l'information qu'il convient d'obtenir auprès de la population, c'est-à-dire de l'ensemble des sujets concernés par l'objectif de la recherche.

#### 1.5.1. Question principale

La question qui nous préoccupe concerne le lien social entre « *le décrochage scolaire et les représentations sociales* » chez les baka : que se passe-t-il lorsque les acteurs sociaux sont amenés à vivre en mettant en marge de tout processus éducatif, pourtant vivant en rapport avec ce système ? Autrement dit notre question de recherche est la suivante : **existe-t-il un lien entre représentation sociale de l'école et décrochage scolaire chez les Baka de Bengbis ?** De cette question générale, nous avons formulé des questions spécifiques de l'étude.

#### 1.5.2. Questions spécifiques

**QS 1 :** existe-t-il un lien entre la pénibilité de l'école et le décrochage scolaire chez les Baka ?

**QS 2 :** existe-t-il un lien entre l'autoréalisation de l'école et le décrochage scolaire des enfants Baka ?

**QS 3 :** existe-t-il un lien entre la rentabilité de l'école et le décrochage scolaire chez les Baka ?

### 1.6. Objectifs de recherche

Toute recherche scientifique est meublée par des objectifs bien précis afin qu'elle ne soit vide de sens. Dans ce contexte, l'objectif constitue sans complaisance l'objet principal qui sous-tend une étude.



### **1.6.1- Objectif général**

Notre objectif général est de montrer qu'il existe un lien entre les représentations sociales de l'école et le décrochage scolaire chez les Baka de Bengbis.

### **1.6.2- Objectifs spécifiques**

**Objectif spécifique 1 :** Montrer que La pénibilité de l'école a un lien avec le décrochage scolaire chez les Baka;

**Objectif spécifique 2 :** Montrer que l'autoréalisation a un lien avec le décrochage scolaire des enfants Baka ;

**Objectif spécifique 3 :** Montrer que la rentabilité de l'école a un lien avec le décrochage scolaire chez les Baka.

### **1.7-Intérêt et délimitation**

Toute recherche scientifique devrait susciter des intérêts à différents niveaux afin qu'elle soit bénéfique non seulement à la communauté scientifique toute entière, mais aussi à l'acteur principal qui mène cette étude.

#### **1.7.1- Intérêt**

En ce qui concerne les intérêts de notre étude, ils se situent à deux niveaux.

##### **❖ Sur le plan social**

Comme nous l'avons souligné plus haut, la problématique de l'adhésion ou réintégration des Baka dans le système éducatif est d'actualité. Cette étude permettra donc de mettre en lumière un certain nombre de facteurs importants à prendre en compte pour permettre une meilleure reconstruction socioéducative de ces peuples.

##### **❖ Sur le plan scientifique**

Etant donné que le thème s'inscrit dans la psychologie de l'éducation, il vient apporter un éclairci sur le phénomène d'abandon scolaire qui se fait ressentir chez les Baka dans l'arrondissement de Bengbis malgré les efforts consentis par l'Etat pour lutter contre ce fléau.

#### **1.7.2- Délimitation de l'étude**

Il s'agit de définir les cadres opérationnels dans lesquels cette recherche s'inscrit pour une réalisation effective. Cette délimitation sera faite sur deux plans : empirique et thématique.

### **1.7.3- Délimitation empirique**

La délimitation de cette étude sera faite sous deux plans, notamment spatiale et temporelle.

#### **❖ Délimitation spatiale**

Cette recherche s'effectuera au Sud Cameroun auprès des Baka de Bengbis en vue de proposer des solutions face à la situation réfractaire de cette ethnie vis-à-vis de l'éducation.

#### **❖ Délimitation temporelle**

Sur le plan temporel, la présente étude s'étendra sur l'année scolaire 2020/2021 à cause de la difficulté à avoir les données des années antérieures.

## CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il est question de montrer le cadre de modèle théorique sur lequel cette recherche s'appuie. Ensuite définir les différents concepts qui sous-tendent cette étude qui sera faite, nous énoncerons l'insertion théorique qui permet une meilleure appréhension du sujet, une formulation des hypothèses et enfin l'élaboration d'un tableau synoptique.

### 2.1. Définition des concepts

Selon Grawitz (2001), le concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance. Il est une notion fondamentale dans une recherche, c'est pour cela qu'il est toujours judicieux de faire une clarification des concepts dont on fait usage dans une recherche.

La définition des concepts permet de faciliter la communication et promouvoir un usage commun des termes contenus dans la recherche. C'est dans cette optique qu'une étude minutieuse des concepts majeurs de cette recherche doit être faite notamment : L'éducation, le développement, la représentation sociale, Baka, le décrochage scolaire, le système éducatif, la scolarisation, et l'apprentissage. Par ailleurs, il est question ici de définir ces concepts, de faire ressortir les liens et les particularismes qui existent entre eux, de faire ressortir les termes et sous-concepts connexes qui les meublent.

#### 2.1.1. Représentations sociales

Moscovici (1961) pour définir les RS part du principe que « se représenter c'est édifier une doctrine qui facilite la tâche de déceler, de programmer ou d'anticiper actes ou conjonctures » (p. 11). Aux sens où l'entend Moscovici (1961), la représentation sociale désigne une forme de connaissance particulière : le « savoir de sens commun » dont la fonction est de susciter des comportements et de permettre la communication entre les individus.

De son côté, Jodelet (1989a) précise tout d'abord ce qu'on entend par se représenter qu'elle définit comme un acte de pensée à travers lequel un sujet se rapporte à un objet. Cet objet peut être une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, une théorie. Cet objet peut concerner le réel ou l'imaginaire. L'auteur souligne qu'une

représentation est langage dans la mesure où elle a une fonction symbolique et offre un cadre de référence, d'appréhension et d'interprétation de la vie de tous les jours. La représentation met en rapport processus symbolique et conduites. Son but est la maîtrise de l'environnement, la compréhension et l'explication de la réalité.

Doise (1990) aborde les RS comme des « principes générateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 125). Dans cette optique, les représentations sociales sont aussi vues comme des principes organisateurs de conduites. Abric (1994a) pour sa part, les définit comme : Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (p. 13). Dans cette définition, Abric (1994a) met en valeur la fonction assignée aux RS : permettre la compréhension du monde, donner un sens aux conduites des individus, être un guide pour l'action. Les RS présentent une vision fonctionnelle du monde et constituent « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification précise » (p. 64).

Moliner (1996) a lui aussi donné un aperçu de ce qu'il entend par RS. Pour lui, il s'agit d'un « système organisateur et régulateur de l'interaction sociale qui se noue autour d'un objet présentant une valeur d'enjeu pour les divers groupes sociaux » (p. 28).

En résumé, les RS sont théoriquement appréhendées soit comme structure soit comme contenu. Ici, il y a deux approches qui sont envisagées : l'approche structurale et l'approche centrée sur les contenus. L'approche structurale touche à la structure même de la représentation. Ce courant dit structural lié à l'étude des processus s'est cantonné sur deux directions de recherche : celles qui mettent en avant le noyau central (Abric, 1994a, 1994b) et celles qui s'attardent aux principes organisateurs (Doise, 1990). A travers la structure, on apprend que l'organisation des représentations sociales est hiérarchisée et certains éléments occupent une place privilégiée. Ce sont ces éléments qui génèrent et donnent un sens à la représentation dans son ensemble. Ces éléments constituent le noyau central. En dehors des éléments du noyau central, il y a également les éléments périphériques qui dépendent du système central et ont un rôle fonctionnel. Dans l'approche dite structurale, on ne tient pas compte du contexte d'émergence des RS. Cette approche se démarque de l'analyse centrée sur les contenus en mettant en évidence des invariants structuraux qui sont susceptibles d'expliquer le fonctionnement interne des RS (Anadón, 1999).

### 2.1.2. Ecole

Selon le moteur de recherche Wikipédia, une école est un établissement où l'on accueille des individus appelés « écoliers » ou élèves afin que les professeurs leur dispensent un enseignement de façon collective.

Auvinet (1968) dans « l'école et la réussite scolaire », définit l'école comme toute l'organisation complexe qui, abstraction faite de toute méthodologie et de toute didactique, constitue le cadre organique, administratif et humain de la progression scolaire au cycle élémentaire.

Il sied de signaler que c'est la première définition qui cadre avec la présente étude.

### 2.1.3. Décrochage scolaire

Pierre Bourdieu parlait des élèves n'arrivant pas à faire face à la pression de l'école et à s'acclimater au milieu scolaire en tant qu'« exclus de l'intérieur ». Aujourd'hui, le terme communément utilisé est celui de « décrochage scolaire ». Néanmoins, l'utilisation de ce concept est à mettre en perspective avec celui qui l'utilise. En effet, certains parlent de décrochage scolaire pour désigner un désintérêt de l'école et d'autres pour signifier un abandon de la scolarité.

Le concept de « décrocher » est la traduction littérale de « drop out » en anglais, qui correspond à une expression nord-américaine. Le sens de cette formule renvoie au vocable militaire : « l'abandon du combat, le repli face à la pression de l'ennemi ». Une analogie est alors possible entre l'armée et l'école : il y aurait une volonté de construire un système scolaire faisant écho à une institution aux allures militaires. Petit à petit cette métaphore de l'armée disparaît et dès les années 90, le terme de décrochage scolaire est utilisé en France dans l'optique de mettre en évidence une réalité cachée jusqu'à alors. Le « décrochage passif », en anglais « drop in », concerne lui une attitude passive et désintéressée face à l'école.

Actuellement, le phénomène de décrochage scolaire est universel et concerne tous les systèmes éducatifs. Toutefois, sa définition varie en fonction du pays et de la période étudiés.

Au Québec, il existe une distinction entre le décrochage (un arrêt temporaire de la scolarité), l'abandon scolaire (une interruption des études allant au-delà de 5 ans) et le désengagement (attitude passive face à l'école).

En Belgique, on parle de décrochage scolaire lorsqu'un élève en âge d'obligation scolaire n'est ni inscrit dans une école, ni scolarisé par correspondance. Mais le décrochage scolaire correspond également à la situation où un jeune présente plus de 20 demi-journées

d'absence non justifiées. Lorsqu'un élève ne trouve aucun sens à sa scolarité, on parle alors de « démobilisation scolaire ». Deux définitions peuvent être données au décrochage tel qu'il est perçu en Belgique. La première est présentée par Favresse & Piette (2004) selon qui le décrochage est lié à la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société ». Lambillotte & Leclercq (1996) considèrent, eux, que le décrochage scolaire est « un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire ».

En France, décrocher de l'école revient à sortir de manière prématurée ou sans qualification du système scolaire. Ainsi la définition française distingue les jeunes de moins de 16 ans qui décrochent de l'école alors qu'ils sont encore soumis à l'obligation scolaire et ceux de plus de 16 ans qui ne fréquentent plus les cours mais qui ne sont plus soumis légalement à cette contrainte. Cette définition introduit la notion de « non persévérance » qui correspond à la catégorie de jeunes qui « auront échoué à leur diplôme ».

En 2011, dans le cadre de la stratégie européenne « Éducation et formation 2020 », la Commission européenne précise la notion de décrochage scolaire : « le taux d'abandon scolaire précoce (ASP) est mesuré par la proportion des jeunes entre 18 et 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (ou moins) et qui ne poursuivent ni études, ni formation ».

Par ailleurs, au niveau européen, le terme officiel employé pour désigner les jeunes inactifs sur le marché de l'emploi est « NEET » qui signifie « Not in Education, Employment or Training ». Cette catégorie comprend des jeunes entre 15 et 29 ans qui ne suivent aucune formation ou études et qui éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché de l'emploi.

Ainsi, lorsqu'on parle de décrochage scolaire, il faut se montrer prudent car il s'agit d'un terme large qui définit des situations très différentes.

#### **2.1.4. Baka**

Les Baka, connus au Congo sous le nom de Bayaka (Bebayaka, Bebayaga, Bibaya), sont un groupe ethnique habitant les forêts tropicales du sud-est du Cameroun, du nord du Gabon et du sud-ouest de la République centrafricaine.

Les Baka ont été appelés historiquement pygmées, ce terme est considéré comme péjoratif par certaines organisations et gouvernement.

Les Baka étaient un groupe de chasseurs-cueilleurs, nomades, vivant dans les campements forestiers. Ils vivaient principalement de la chasse, de la cueillette et de la pêche et leur mobilité dépendait de la disponibilité des ressources naturelles sur leur territoire ainsi

que les travaux agricoles de leurs voisins sédentaires appartenant au groupe linguistique Bantou.

## 2.2. Revue de la littérature

La revue de la littérature selon Akoulouze (1991, p.12), permet « d'analyser les différentes démarches théoriques pratiquées dans le domaine de référence de la recherche de façon critique afin de mieux dégager ainsi avec le plus de précision l'aspect de la théorie qui intéresse le problème ». Dans cette partie on retrouve dans la littérature beaucoup d'écrits pouvant être regroupés en trois parties spécifiques portant sur : Les facteurs de sous scolarisation des Baka, les facteurs de décrochage des Baka, et les représentations sociales de l'école.

### 2.2.1. Les facteurs de sous scolarisation des Baka

Selon Abé dans son article intitulé : « *Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun* », le décrochage scolaire des Baka est dû à la discrimination des peuples Bantou à leur endroit. Selon cet auteur, dans l'imaginaire colonial occidental, particulièrement celui des explorateurs, « les Pygmées sont des singes et non des hommes » [Bahuchet, 1993, p. 161], des êtres inférieurs, et de ce point de vue, ce sont des sous-hommes. Au Cameroun aussi, l'imagerie populaire les a construits ainsi, c'est pourquoi de nombreux Camerounais n'hésitent pas à défendre la thèse selon laquelle les Pygmées sont des primitifs [Bahuchet, 1993, p. 154]. C'est aussi ce que suggère le fait que l'univers religieux des Pygmées est un univers composé de fétiches, fétiche protecteur/fétiche pourvoyeur. Ce point de vue est souvent mobilisé pour justifier le peu de confiance que les Pygmées accordent à la médecine moderne au profit de la pharmacopée traditionnelle, affirmant ainsi leur attachement aux croyances qui reposent sur le pouvoir des herbes et des écorces que leur fournit la forêt. Cette absence de confiance à l'égard de la science est souvent convoquée pour rendre compte de leur mépris de tout ce qui y est relatif, comme l'école.

Par ailleurs, cet auteur pense que chez les « primitifs », catégorie dans laquelle l'anthropologie de la première heure a classé les populations indigènes comme les Pygmées [Bahuchet, 1993], les savoirs s'organisent de façon différente, et le principe de la contradiction n'est pas pris en compte. Ainsi A peut aussi bien être égal à A et à ce qui n'est pas A. Selon Levy-Brühl, c'est ce qui fait qu'ils confondent ce qu'un individu « connaît en

rêve » et « ce qu'il voit quand il est éveillé » [1951, p. 55]. La pensée primitive est fondée sur ce que l'anthropologue français appelle la loi de la participation.

De ce qui précède, il ressort que la pensée primitive ignore la contradiction au nom de la loi de la participation. C'est en cela que Levy-Brühl la considère comme prélogique ou mythique. Cette réduction du Pygmée à la pensée mythique indique, en fin de compte, qu'il serait incapable de s'élever au niveau du concept. Ces théories incitent à penser que les enfants pygmées du campement de Afan Avoto de Bengbis ne développent pas d'attachement à l'égard de l'institution scolaire, parce qu'ils transposent leur imaginaire dans leur vie quotidienne. Cette analyse repose sur la thèse du déficit culturel intrinsèque du Pygmée. Selon cette thèse, c'est la culture locale, celle de ces populations autochtones qui constitue l'obstacle à leur scolarisation, parce qu'elle serait par essence déficitaire quant aux exigences inhérentes à la scolarisation.

### **2.2.2. Les facteurs de décrochage des Baka**

Bahouayila dans son article intitulé : « *Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au congo* », stipule qu'au Congo, le problème du décrochage scolaire chez les adolescents n'est pas un phénomène nouveau, il faut même dire qu'il est aussi vieux que le travail des enfants. Seulement, l'étude de ses facteurs reste l'un des « parents pauvres » de la recherche en éducation. Son article a pour objectif principal de rechercher les facteurs explicatifs du décrochage scolaire chez les enfants de 13 à 15 ans au Congo. Dans cet article, il analyse le décrochage à l'aide du modèle logis en utilisant des données issues de la deuxième Enquête Congolaise auprès des Ménages (ECOM 2) réalisée en 2011 par l'Institut National de la Statistique (INS). Les résultats font apparaître la plus forte exposition au risque de décrochage scolaire des enfants issus de groupes vulnérables. De même, il ressort de ces résultats que le niveau scolaire et la situation d'activité du chef de ménage influent sur l'espérance de vie scolaire des adolescents. Enfin, les abandons précoces frappent davantage les adolescents vivant dans des ménages pauvres et dont la taille est inférieure à 5 personnes. Au regard de ces résultats, l'auteur pense que décideurs devraient accorder la priorité aux enfants des milieux défavorisés. Aussi, devraient-ils également mettre l'accent sur le suivi et le renforcement des capacités de leurs parents ou tuteurs.

Pour Pierre Potvin et Marie-Martine Dimitri dans « *École et Stratégies* », la situation socioéconomique précaire de la famille et les conditions qui lui sont associées (conditions de logements inadéquates, comportements à risque, inégalités en matière de santé, etc.) représentent des facteurs de risque fortement liés au décrochage scolaire. Les parents dont la



condition socioéconomique est précaire sont plus susceptibles d'être moins scolarisés ce qui constitue également une variable en lien avec le décrochage scolaire (la scolarité de la mère a plus particulièrement une incidence sur celle de ses enfants). Ces parents peuvent éprouver davantage de difficultés à accompagner et à aider leur enfant sur le plan scolaire (devoirs et leçons). De plus, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan des comportements et sur le plan scolaire en général, ils valorisent peu les études. La défavorisation sociale peut également jouer un rôle négatif sur la relation parent-adolescent. La qualité du climat familial est aussi un facteur associé au décrochage scolaire. Le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille, de même qu'un manque de supervision parentale des activités de l'enfant sont des composantes du risque ou de l'expérience du décrochage. Les adolescents qui n'ont pas une bonne relation avec leurs parents ont davantage tendance à obtenir un faible rendement scolaire. Il est reconnu que dans un environnement familial problématique, l'enfant peut difficilement s'engager dans son rôle d'élève et présente plus de difficulté à développer les habiletés et les compétences nécessaires au succès scolaire.

Bonnéry (2007) dans un espace de presse du Centre national d'étude des systèmes scolaire estime que pour les élèves qui n'ont connu que les appréciations négatives de l'école, celles-ci ne représentent plus alors que l'ennui en classe et la disqualification dans le regard des enseignants. La dévalorisation de soi qui en résulte est difficilement supportable : soit l'élève reconnaît la légitimité du verdict scolaire, et il ne peut vivre alors sa situation que sur le mode de l'infériorité, soit l'élève résiste à ce verdict, et, ce faisant, il s'oppose à l'ordre scolaire.

Des auteurs comme Becker (1997), Peltier-Barbier et al. (2005), pensent que cette opposition aux enseignants se manifeste par le refus du travail scolaire, les diverses formes du chahut, et l'identification au rôle du « perturbateur ». Rapidement, la situation aboutit à un rejet réciproque entre élèves et enseignants. Pour les établissements scolarisant en majorité des élèves qui présentent des difficultés, elle se traduit également par la gestion de classe centrée sur la question de la discipline et du maintien de l'ordre, au détriment de l'activité d'apprentissage, ce qui renforce encore les inégalités scolaires.

### **2.2.3. Les représentations sociales de l'école**

Bikie Bi Nguema Nadège (2015) dans sa thèse montre que les représentations sociales de l'école des parents autochtones d'Afrique centrale, en l'occurrence les Pygmées bakoya du Gabon qui sont des Autochtones en situation de minorités et dont les enfants connaissent un cheminement scolaire difficile. De nombreuses associations de défense des droits des peuples

autochtones comme le regroupement des Minorités Autochtones Indigènes et Pygmées du Gabon (MINAPYGA) ont vu le jour ces dernières décennies avec comme pour objectif, entre autres, d'éduquer et de sensibiliser les Pygmées au sujet de leurs droits. Malgré le foisonnement de ces associations, on observe que les Bakoya, comme la plupart des Pygmées d'Afrique Centrale sont dans un état de sous-scolarisation (Abe, 2010 ; Mafoukila, 2006 ; Manga Ndjie Bindzi Mballa, 2009). Des auteurs comme Musilikare (2000), Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009) avancent des éléments de réponse pour expliquer les causes de la sous-scolarisation des enfants issus des communautés Pygmées. Pour ces auteurs, ces causes résident, entre autres, dans l'absence d'éléments communs entre l'école et la vie du jeune Pygmée, dans l'éloignement des campements pygmées, dans le manque de moyens financiers, dans les moqueries des camarades et les mauvais traitements infligés par les enseignants. Ces analyses, bien que globalement éclairantes, restent toutefois très générales, ne tiennent pas compte de la spécificité des situations et des contextes et ignorent l'individualité des sujets. On s'intéresse ainsi à l'expérience scolaire des enfants Bakoya du point de vue de leurs parents considérant leur rôle important dans la réussite et la persévérance scolaire des jeunes. De plus, des études en contextes occidentaux montrent que lorsque les parents expriment un intérêt pour l'école il y'a moins de risque d'échec, moins de problème de comportement et moins de risque de décrochage scolaire (Deslandes & Royer, 1997 ; Potvin et al., 1999). Vu l'importance du rôle du parent dans la vie scolaire de l'enfant, il importe de se demander quel sens le parent Bakoya accorde-t-il au fait que son enfant aille ou non à l'école ? Aussi, l'étude des représentations sociales semble intéressante afin d'appréhender non seulement le sens que les parents bakoya élaborent sur l'école de leurs enfants, mais aussi de relever des positions culturelles spécifiques. En effet, comme le souligne Abric (1994a), les représentations sociales guident l'action. Les données recueillies montrent que les représentations sociales de l'école des parents bakoya s'articulent autour de quatre thèmes : l'école comme un espace pour former le « grand type », une image stéréotype de la fille instruite, l'école assimilatrice et l'école payante comme un obstacle à l'égalité des chances. Ces représentations sociales s'enracinent dans des interactions avec les Bantous, dans des expériences antérieures des parents Bakoya. La recherche montre également que, même s'il y'a une convergence de points de vue au sujet de la représentation sociale de l'école, la façon dont chaque parent s'approprie et réélabore le discours social sur l'école est influencée par les rapports de genre et par les positions sociales.

Moïse Kono et Sylvie Tangu, dans un rapport sur « *L'éducation chez les peuples autochtones Baka, Bagyeli, Bakola, Bedzang* », pensent ceci, bien que les peuples autochtones

B4 comprennent l'importance de l'école, le parent autochtone B4 joue un rôle qualifié de passif dans la scolarisation de son enfant. Des observations faites, peu de parents prennent part aux réunions à l'école et sont moins actifs et moins regardant que les autres parents non autochtones sur ce que font leurs enfants à l'école, dans le suivi des enfants à la maison. S'il est vraie qu'on observe dans certaines régions des parents autochtones qui participent activement à la vie scolaire de leurs enfants et qui ce sont souvent montrés critiques contre certains comportements discriminatifs observés à l'école et pertinents dans les suggestions pour améliorer l'environnement scolaire, force est de reconnaître que la grande majorité reste encore passive. Le rôle passif des parents autochtone s'observe aussi dans son incapacité à payer les frais de scolarité et les fournitures scolaires nécessaires à la scolarisation de leurs enfants. Certains essaient tant bien que mal de subvenir aux besoins de leurs enfants en gagnant de l'argent à travers l'exercice des travaux champêtres, la chasse, la cueillette et autres petits travaux mais cela s'avère insuffisant pour soutenir de manière durable la scolarisation. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce rôle passif des parents autochtones dans la scolarisation de leurs enfants. D'abord la forte propension à l'individualisme des enfants autochtones qui fait que les enfants sont libres de faire ce qu'ils veulent et les parents ne peuvent pas influencer leur choix. Cette attitude a un impact négatif sur la scolarisation des enfants qui ont tant soit peu besoin d'une discipline de la part de leurs parents. Quelque parents interrogés sur cette question disent qu'ils ne peuvent rien et souvent s'accusent les uns les autres (le parent homme pense que c'est la femme qui influence le choix des enfants car quand le père demande aux enfants d'aller à l'école la mère leur demande de l'accompagner au champ et les enfants vont suivre le conseil de la mère car c'est elle qui a une grande influence dans le ménage). Ensuite, il y'a le faible revenu des parents autochtones qui pour la plupart sont des chasseurs cueilleurs et le revenu issu de ces activités ne leur permet pas de soutenir toutes les charges liées à l'école ce qui fait qu'à un moment donné, le parent, du fait de son faible revenu, devient incapable de continuer à soutenir la scolarisation des enfants. Enfin, certain des parents qui ont la volonté de suivre ce que font leurs enfants à l'école et les aider à faire leurs devoirs à la maison sont butés au fait qu'ils ne savent ni lire ni écrire ce qui fait qu'ils ne peuvent pas malgré leur bonne foi apporter le soutien à leurs enfants. Les auteurs évoquent les pesanteurs culturels qui ne sont pas les moindres car en effet, chez certain parents autochtones, c'est un perd temps d'envoyer la fille à l'école car elle est appelée à se marier et par conséquent elle doit rester auprès de sa mère apprendre les travaux des femmes au bénéfice du garçon qui doit assurer la pérennité de la famille. Cette pesanteur culturelle est un obstacle majeur à l'éducation de la jeune fille. A cette réalité de genre

s'ajoute la réalité du calendrier scolaire qui ne s'arrime pas toujours aux activités socio culturelles des peuples autochtones ce qui fait qu'à la période des activités culturelles les parents s'en vont avec les enfants pendant une durée considérable les obligeant à désertier l'école. Au vu de tout ce qui précède, il serait donc nécessaire d'amener le parent Baka à comprendre le rôle indispensable qu'il joue dans l'éducation de son enfant.

#### **2.2.4. Les travaux sur la rentabilité de l'école**

Selon *Christophe Michaut (2006)*, l'éducation (au sens large) apporte des bénéfices économiques individuels et sociaux. Ces bénéfices peuvent prendre diverses formes (salaires, reconnaissance sociale, bien-être, croissance économique, etc.) mais pour qu'ils soient rentables, ils doivent dépasser les coûts engendrés par l'investissement éducatif. C'est sur ce principe que repose la théorie du capital humain : l'investissement est rentable dès lors que le taux de rendement de l'éducation est supérieur à celui d'un investissement alternatif, sous forme d'épargne par exemple. L'éducation, grâce aux aptitudes qu'elle développe, permet aux individus d'accroître leur productivité et ainsi leur revenu. Le modèle initial du capital humain a été proposé au début des années soixante par trois auteurs : John Mincer, Théodore Schultz et Gary Becker<sup>2</sup>. Cette théorie est construite par analogie à la théorie du capital physique ; l'éducation, la formation, y sont considérées comme des investissements que l'individu effectue rationnellement en vue de la constitution d'un capital productif.

#### **2.2.5. Travaux sur l'auto réalisation**

L'effet Pygmalion, défini par Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson (1971), montre que les attentes des enseignants, même erronées, influencent les progrès et la réussite des élèves. Ainsi, le regard « signifiant » que l'enseignant porte sur ses élèves conditionne, en partie, leur réussite scolaire. D'où la place centrale du maître, de l'enseignant, dans l'ouvrage de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson. Pour ces auteurs, notre conduite est déterminée en grande partie par des règles ou des espoirs partagés qui permettent de prévoir comment se comportera telle personne dans une situation donnée, même si nous n'avons jamais rencontré cette personne et ignorons-en quoi elle diffère d'une autre.

### **2.3. Insertion théorique**

Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications

sociales. Autrement dit, les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par intériorisation de pratique, d'expérience, de modèle et de pensée. De ce point de vue, chaque individu construit sa réalité sur la base de ce qu'il sait du dispositif et sur les expériences des proches (parents, amis, collègues).

Après cette brève présentation de la représentation, nous allons voir comment s'est constituée la théorie des représentations sociales. Le concept de représentation est issu de la sociologie avec Durkheim (1936). Mais c'est avec Moscovici, que la psychologie va s'intéresser aux représentations. En effet, s'intéressant à la pratique de la psychanalyse en France, Moscovici (1989) va montrer comment et pourquoi les différents groupes sociaux élaborent des représentations d'objet mal connu. Il conclut alors que les représentations sont une forme de pensée particulière, ayant pour fonction d'orienter les conduites, en même temps que d'assurer la communication entre individus. Leur rôle dans la dynamique relationnelle est fondamental. Elles sont des forces de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications. Toute représentation est donc une vision globale et unitaire d'un objet. Elle correspond à un ensemble d'informations et de croyances, d'opinions et d'attitudes au sujet de cet objet. Cette représentation est donc le fruit d'expérience individuelle et interindividuelle. Elle est à la fois un état transitoire, un processus et un moyen de connaissance. Selon Abric (1994), elles remplissent quatre fonctions essentielles :

- Fonction de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité.
- Fonction identitaire : elles définissent l'identité d'un individu ou du groupe et sa spécificité.
- Fonction d'orientation des conduites : elles guident les comportements et les pratiques. Elles déterminent à priori le type de démarche à adopter pour le sujet, dans les situations où une tâche est à effectuer. Ce qui lui permet de produire un système d'anticipation et d'attente vis à vis de la tâche.
- Fonction justificatrice : à posteriori, permet de justifier les comportements et les prises de position.

Dans la plupart des travaux, à la suite de Moscovici, les prolongements des recherches empiriques présentent trois aspects caractéristiques et interdépendants des représentations sociales. Il s'agit de :

- La communication : elle joue un rôle essentiel dans les relations interindividuelles. Dans l'étude des représentations elle occupe une place capitale, car pour Roussiau et Bonardi

(2001), la communication offre aux individus un code pour leur échange, pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective. Elle agit dans la dynamique sociale sur l'élaboration et l'évolution des représentations : ce qui est primordial pour cette étude. Les informations anciennes ou « nouvelles » construisent la réalité, pour l'enrichir, voire la modifier.

- La (re)construction du réel : de la communication découle une (re)construction du réel en tant que manière d'interpréter l'environnement quotidien (Roussiau & Bonardi, 2001). En effet, les représentations guident la façon de nommer et de définir les aspects de notre réalité quotidienne, dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et, le cas échéant, de prendre position et la défendre. L'individu est donc acteur, puisque les informations auxquelles il est confronté sont remodelées, catégorisées selon des processus bien spécifiques. Cette (re)construction dépend du contexte social dans lequel elle a lieu (Moscovici, 1989).

- La maîtrise de l'environnement : les connaissances pratiques permettent au sujet de se situer dans son environnement et de le maîtriser. Cette dimension de la représentation renvoie à l'appropriation de l'environnement, en fonction d'éléments symboliques propres à soi ou à son groupe d'appartenance (Moscovici, 1989). Maîtriser l'environnement c'est aussi orienter les conduites des individus dans leur vie. Cette orientation s'apparente à l'idée de contrôler l'environnement : ce qui rejoindrait l'idée d'une appropriation des résultats du bilan par les bénéficiaires, pour une meilleure efficacité personnelle et professionnelle.

Le travail de Moscovici (1989) nous fournit de ce fait un contexte d'analyse de contenu des représentations. Le mode de fonctionnement de la représentation nous permet de comprendre comment la réalité est reconstruite et déformée. Dans notre cas, la représentation du bilan serait alors le fruit d'un ensemble de construit mental entre information, opinion et expérience des autres.

### **2.3.1. Construction des représentations sociales**

L'élaboration d'une représentation se fait progressivement, en étroite relation avec l'environnement dans lequel l'individu se développe. Elle résulte donc de l'interaction entre les expériences et les nouvelles contraintes du milieu auquel l'individu est exposé (Moscovici, 1989). Dans la littérature on distingue quatre phases dans la construction d'une représentation :

La première phase est celle du passage de l'objectivation au modèle figuratif : elle consiste en une prise d'informations sélectives, cohérentes et structurées sur l'objet, puis une mémorisation de celles-ci (Roussiau & Bonardi, 2001). Les informations deviennent ainsi des « structures imageantes », constituées de « notions clés » (Moliner & Martos, 2005) mises en relation les unes avec les autres. L'élaboration de ce modèle figuratif est une étape essentielle à la construction d'une représentation. Par ce modèle, elle peut devenir un cadre cognitif stable. C'est la phase préliminaire au passage à la notion de noyau central selon Moliner et Martos (2005).

La deuxième phase est celle de la catégorisation de l'objet ayant fait l'objet de prise d'informations. Cet objet prend un statut d'évidence pour le sujet. Ce n'est pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation ayant une signification. Le sujet s'en sert pour catégoriser et interpréter la réalité (Abric, 1994).

La troisième phase est celle qui permet d'orienter les conduites et les relations entre individus. Certains auteurs parlent de phase d'ouvrage ou d'activation du noyau de la représentation. Ce noyau donne la signification aux événements. Enfin, la phase de la constitution : la représentation se consolide et génère des attentes et des anticipations spécifiques.

Nous venons de présenter dans cette sous-section la façon dont la représentation sociale s'élabore ou se met en place. Toutefois, sa mise en place obéit à une structure et une organisation.

### **2.3.2. Structure et organisation des représentations sociales**

Les représentations sont à considérer comme le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel. Le but de l'étude des représentations est de comprendre comment les individus s'approprient la réalité. Il s'agit pour nous de saisir l'organisation des représentations.

Moscovici (1989) a été le premier à s'interroger sur le fonctionnement d'une représentation et sur la manière dont elle fonctionne. Au terme de sa réflexion il a pu mettre en évidence deux processus : l'objectivation et l'ancrage.

- L'objectivation : désigne ce processus se trouve au centre même de la construction d'une représentation. Pour Moscovici, l'objectivation se fait en trois étapes. D'abord la



sélection des informations par l'individu. Pour des raisons inhérentes à la complexité de l'objet social, toutes les informations ne sont pas prises en compte. L'individu privilégie certaines informations, au détriment des autres. Ces informations acquièrent une forte signification pour lui. Ensuite l'objectivation, qui met l'accent sur une hiérarchisation des éléments qui composent la représentation. Cette hiérarchisation se fait en fonction de la signification que le sujet accorde aux informations recueillies dans l'environnement. Et enfin, l'objectivation donne la possibilité de rendre les choses concrètes. Elle fait de la représentation un intermédiaire entre le concept et l'image mentale.

- L'ancrage : processus ayant pour fonction d'intégrer l'objet de la représentation dans le système des valeurs du sujet.

En somme la représentation est constituée de deux structures hiérarchiques, composées d'un système central ou ancrage et d'un système périphérique ou objectivation. L'élaboration de ces deux processus a largement contribué à la construction de la théorie du noyau central.

### **2.3.3. Le noyau central**

Tous les auteurs s'accordent avec Abric (1994) pour dire que toute représentation s'organise autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation qui en détermine la signification globale et l'organisation. Avant l'émergence de cette théorie, Moscovici proposait déjà, à son époque, la notion du noyau figuratif, constitué d'éléments agencés en un schéma simplifié de l'objet. Chez Abric (1994), la théorie du noyau central correspond à un ensemble de cognition se rapportant à un objet de représentation. Les éléments qui constituent cet ensemble occupent dans la structure de la représentation une position privilégiée. Ces éléments jouent un rôle différent des autres. Ils sont centraux et se forment en une structure qu'Abric (1994) appelle « noyau central ». Ce noyau remplit deux fonctions essentielles :

- La fonction génératrice de sens : il est l'élément par lequel se crée où se transforme la signification des autres éléments constitutifs (éléments périphérique) de la représentation. Il est ce par quoi les éléments prennent un sens, une valeur.

- La fonction organisatrice, qui correspond à sa capacité à déterminer la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation.



### 2.3.4. Transformation des représentations

La transformation des représentations d'un objet se fait à travers la communication, aussi diverse soit-elle : presse, communication interpersonnelle, etc. Via la communication, les individus intègrent les informations nouvelles de l'environnement, en les reliant à celles déjà mémorisées. En utilisant ce moyen, certains auteurs ont pu travailler sur l'évolution des représentations. Tous s'accordent pour donner à la communication un pouvoir non négligeable dans la dynamique de représentation. Nous comprenons donc que la représentation n'est pas une donnée stable, elle évolue, se recompose, se transforme plus ou moins progressivement voire disparaît (Roussiau & Renard, 2003). Les travaux axés sur ce point sont récents, activement discutée et la problématique de la durée de transformation est en pleine évolution. Pour certains auteurs, le changement peut se faire rapidement. Pour d'autres, l'évolution met plutôt beaucoup plus de temps, selon le domaine. Roussiau et Bonardi (2001) ont démontré par exemple que les représentations se modifient difficilement lorsqu'elles ont un rapport avec les raisons historiques ou socio-économiques et idéologiques.

Mugny, Moliner et Flament (1997), dans une recherche sur les transformations des représentations, montrent que, dans la recherche en laboratoire, les sujets soumis à des informations contradictoires modifient profondément la représentation du groupe idéal d'amis. Les auteurs avaient pour but de cerner les effets de la détention d'informations provenant d'une source perçue comme expert sur le changement ou non d'informations personnelles. Les résultats montrent qu'on est bel et bien dans un paradigme de développement de représentation d'une réalité. Les informations reçues modifient la représentation initiale du groupe d'amis dans le sens où elles leurs sont présentées.

S'appuyant sur la littérature, nous pouvons dire qu'au cours de l'entretien, les informations que le bénéficiaire reçoit du conseiller, considéré comme source fiable d'information, sur ce qu'est le bilan de compétences change complètement sa perception du bilan. En effet, les informations nouvelles qu'il reçoit vont être sélectionnées, mémorisées et intégrées aux anciennes informations pour (re)construire un objet nouveau. Mais dans cette transformation, évolution ne veut pas forcément dire changement total du système de représentation. En effet, selon Roussiau et Renard (2003) l'évolution peut exister, elle peut se faire par un changement définitif de la représentation ou au contraire par un retour de la représentation à son état initial, après une brève période. Autrement dit, il peut arriver que les gens restent sur leur position, sans apporter de modifications à leurs opinions ou croyances, et

sans s'approprier les informations présentes. Dans ce contexte, l'influence du conseiller peut être considérée comme source d'information capable d'orienter les représentations du bénéficiaire, sans pour autant la modifier. Cette relation peut se traduire en termes de transmission de savoir sur l'objet. On peut alors penser à une diffusion de connaissances, uniquement comme un moyen d'exposer les points de vue pouvant être contradictoires, sans que le conseiller cherche à convaincre, de par sa position, le bénéficiaire. Ce mode de communication agit sur la construction de la représentation de l'objet et peut entraîner par la suite des transformations plus ou moins totales de cette représentation.

Les représentations sociales, et particulièrement la théorie du noyau central, sont importantes si l'on veut comprendre comment nous voyons les éléments de notre environnement. Aujourd'hui, la théorie nécessite tout de même un regard nouveau, en vue d'une évolution. Car, comme le démontre Moliner et Martos (2005), tout comme les éléments centraux modèlent la signification des éléments périphériques, de même, les éléments périphériques modèlent la signification des éléments centraux. Autrement dit, la signification de représentation ne doit plus être vue uniquement par la modulation des éléments centraux comme nous l'avons fait jusqu'à présent.

### **2.3.5. Représentations sociale de l'école**

Tous les partenaires du système éducatif s'accordent à penser que les parents sont des acteurs éducatifs essentiels de l'enfant. Un rapport de l'inspection de l'éducation nationale (IGEN, 2006), fait un état des lieux de la relation famille école en France et souligne l'existence de difficultés de dialogue dans de nombreux établissements scolaires. Des bonnes pratiques sont toutefois mises en avant et des mesures sont préconisées afin de construire et de consolider le dialogue famille école. Ce rapport insiste ainsi sur l'importance et la nécessité de faire prévaloir une culture du dialogue et du débat, le respect mutuel et une cohérence éducative de tous. Les droits des parents sont désormais garantis par la loi (Code de l'éducation, 2006). Leur rôle et leur place à l'école sont axés sur les droits d'information et d'expression, de participation et de réunion, qui définissent le cadre institutionnel de la relation famille école. La famille, première cellule sociale dans laquelle vit l'enfant, fait l'objet de nombreuses actions mettant l'accent sur son rôle fondamental dans l'éducation et le développement de l'enfant, notamment dans sa dimension psychoaffective. L'entrée à l'école inaugure la socialisation extrafamiliale de l'enfant et entraîne un changement de statut pour le

parent qui devient, à ce moment précis, parent d'élève, avec de nouvelles fonctions, dont le suivi de la scolarité.

Notre pratique professionnelle de conseiller d'orientation nous place au cœur des interactions famille école et des difficultés de dialogue qui existent entre les parents et les enfants (élèves) (Fontaine, 2007). Le propre vécu scolaire des parents en tant qu'élève, leur parcours de vie et leur histoire individuelle et celle de leur groupe social d'appartenance sont des éléments qui méritent une attention particulière dans la démarche d'aide dans laquelle nous sommes inscrits. Nous nous interrogeons dans notre pratique sur les attentes et les craintes des élèves par rapport à l'École. Le positionnement des élèves par rapport à l'école rentre en jeu dans la relation qu'ils construisent avec l'école. Lieu de rencontre et de coexistence de cultures et de classes sociales différentes, l'école doit gérer les différences intergroupes et interindividuelles. Ses missions de transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, et les valeurs qu'elle véhicule la placent sur le front des questionnements sociaux et culturels. L'école, institution de formation et d'éducation, lieu du lien social et de socialisation est porteuse d'enjeux capitaux. Elle occupe fréquemment les devants de la scène sociale et constitue un objet social à forte saillance sociocognitive. Elle est l'objet de communications collectives importantes et de pratiques communes permanentes. Notre recherche a ainsi pour objectif principal de mieux comprendre comment l'école, forte de ses missions et de ses enjeux est appréhendée par les élèves. L'approche psychosociale, avec les représentations sociales comme grille de lecture, constitue le cadre de nos investigations. Nous nous référons plus précisément à l'approche structurale du noyau central (Abric, 1976, 1987, 1994a).

La théorie des représentations est une théorie du lien social (Moliner et coll., 2002) et constitue une grille de lecture pertinente des interactions entre les élèves et l'École. En effet, la représentation sociale permet de connaître et d'expliquer la nature des liens sociaux intra et inter groupes (Abric, 1994b). Il s'agit « de mieux comprendre une situation sociale dans laquelle se manifestent des prises de position, des jugements, des conduites. » (Moliner et coll., op. cit. p. 2). Nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche à d'élèves. Il s'agit également de voir dans quelle mesure cette connaissance peut contribuer à une meilleure réussite scolaire des enfants et freiner le décrochage scolaire. Cette lecture du système représentationnel est susceptible de fournir des clés de compréhension, utilisables par les différents acteurs mobilisés dans l'action éducative de l'enfant, notamment les enseignants et les parents. Comme le dit Moliner « une étude de représentation sociale vise à découvrir ce

qui se cache derrière les pratiques et les discours, ce qui les organise et les soutient, comme autant de piliers, qui dissimulés dans la masse des murs soutiennent une maison. » (1996, p. 96). Comment la maison « école » est-elle perçue par les différents groupes et sous-groupes en interaction ? Comment expliquer et comprendre les différences interindividuelles illustrées dans les pratiques et discours variés qui font état d'histoires individuelles différentes et d'une certaine homogénéité face à l'école ? L'approche structurale du noyau central constitue une grille de lecture à même de nous renseigner sur ces liens, sur ces divergences et sur les consensus autour de valeurs fondatrices et constructives. Les enseignants et les familles qui ont tant de mal parfois à dialoguer ne partagent-ils pas des mêmes valeurs centrales par rapport à l'école ? Si des différences existent, quelles sont-elles, où se situent-elles ?

### **2.3.6. Dimensions des représentations sociales de l'école**

#### **La pénibilité de l'école**

On peut définir la pénibilité comme « le résultat de sollicitations physiques et psychiques d'activités liés à l'école qui laissent des traces durables, identifiables et irréversibles sur la santé des salariés » (Bugand, 2009) ou encore « qui entraînent un effort d'adaptation qui laisse des traces durables chez un individu (fatigue récurrente, souffrance morale ou physique)» (Brosset, 2004).

#### **L'autoréalisation de l'école**

Le concept d'autoréalisation occupe une place essentielle dans la théorie économique depuis les années 1970. En effet, il est au cœur de l'une des hypothèses théoriques centrales: celle dite des «anticipations rationnelles». Cette dernière, introduite dès 1961, consiste à supposer que pour former leurs prévisions (leurs «anticipations»), les agents utilisent le «modèle», la représentation théorique de l'économie, qui n'est autre que celui de l'économiste lui-même (Muth 1961). L'une des justifications de cette hypothèse si particulière revient à dire qu'en adopter une autre ce serait admettre que les individus se trompent de manière «systématique», ce qui serait inacceptable de la part d'individus que l'on suppose «rationnels». Il n'y aurait aucune raison de supposer ici une supériorité du modélisateur par rapport aux individus dont il étudie le comportement. À partir des années 1970, cette hypothèse est devenue couramment utilisée par les économistes.

#### **La rentabilité de l'école**

La rentabilité renvoie à la notion de rente. Elle traduirait ainsi l'aptitude à créer de la rente pour les apporteurs de capitaux et tout particulièrement les actionnaires, détenteurs de droits résiduels. On distingue ainsi la rentabilité des capitaux propres (ou rentabilité

financière) qui, portant sur la valeur des fonds propres, conduit à apprécier la valeur créée pour les actionnaires et la rentabilité économique, qui constitue davantage un critère de création de valeur globale intégrant l'ensemble des capitaux apportés (capitaux propres + dettes financières). La rentabilité s'appréciera dès lors en rapportant un élément de résultat (résultats nets après impôts par exemple) à un élément d'actif ou de capitaux (actifs investis, capitaux propres, capitaux permanents,...). La rentabilité, et de manière plus générale, la création de valeur pour l'actionnaire, s'apprécie également par plusieurs indicateurs tels que le taux de rendement d'un portefeuille, la valeur ajoutée économique (EVA), la Valeur de marché ajoutée (MVA).

## **2.4. Hypothèses**

L'hypothèse définie selon le dictionnaire universel (2002 ; 596), comme supposition, la conjecture que l'on fait sur l'explication ou la possibilité d'un événement. C'est donc une réponse anticipé au problème de recherche. Dans ce travail, il convient de distinguer l'hypothèse générale des hypothèses de recherche. Selon Tsala Tsala (2006 :131), l'hypothèse générale est « l'hypothèse de travail qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objectifs précis, de la recherche et des méthodes d'acquisition des connaissances ». C'est la ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur ; l'hypothèse générale n'est pas directement vérifiable.

Selon Tsala Tsala (ibid), l'hypothèse de recherche qui est « plus concrète engage dans une recherche plus particulière et plus précise ; sa formulation évoque déjà les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation ou dans l'observation empirique ».

### **2.4.1. Hypothèse générale**

Notre hypothèse générale est formulée comme suit : Le décrochage scolaire des Baka de Bengbis est lié à leurs représentations sociales de l'école.

### **2.4.2. Hypothèse secondaire**

En congruence avec notre hypothèse générale, nous avons formulés les hypothèses secondaires ci-après.

**HS 1 :** Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à la pénibilité de l'école

**HS 2 :** Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à l'autoréalisation de l'école.

**HS 3 :** Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à la rentabilité de l'école.

## 2.5. Tableau récapitulatif des hypothèses et des variables

Encore appelée variable cause ou exogène, la variable indépendante (VI) est celle qui explique le problème posé par la variable dépendante (VD). C'est donc elle que manipule le chercheur. Dans le cadre de cette étude la variable indépendante est la représentation sociale de l'école chez les baka.

La variable dépendante quant à elle, est l'effet c'est-à-dire que c'est elle qui subit les effets de la variable indépendante. Ici, la variable dépendante est le décrochage en milieu scolaire.

**Tableau n° 1 : Tableau récapitulatif des variables et hypothèses de l'étude**

HYPOTHESE GENERALE	HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLES	INDICATEURS	
Le décrochage scolaire des Baka de Bengbis est lié aux représentations sociales qu'ils se font de l'école.	La pénibilité de l'école conduit au décrochage scolaire.	VI : La pénibilité de l'école	-Fatigue -Stress -Angoisse et Peur	
		VD : Le décrochage scolaire		
	L'autoréalisation de l'école à une influence sur le décrochage scolaire.	VI : L'autoréalisation de l'école	- Détermination - Coopération - Prévision	
		VD : Le décrochage scolaire		
	La rentabilité de l'école traduit le décrochage scolaire chez les Baka.		VI : La rentabilité de l'école	-Taux de rendement d'une porte feuille -La valeur ajoutée économique
			VD : Le décrochage scolaire	-La valeur de marché ajoutée

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE**

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Dans cette section il est question de présenter l'ensemble des démarches méthodologiques utilisées pour cette étude. Il s'agit en fait de préciser la population et l'échantillon de notre étude, les méthodes et techniques, sans oublier quelques difficultés rencontrées.

### 3.1. Site de l'étude

Cette étude a été menée dans la région du Sud Cameroun plus précisément dans l'arrondissement de Bengbis. Cet arrondissement regroupe en son sein une population cosmopolite des dix régions du Cameroun mais constituée en majorité de Bulu, et de Baka.

### 3.2. Population et échantillon

#### 3.2.1. Population, échantillon et site de l'étude

Toute recherche scientifique s'intéresse nécessairement à une population étant donné que ces résultats seront mis à la disposition de celle-ci en vue de trouver la solution à un problème auquel elle est confrontée.

La population d'étude désigne un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature.

Selon Muchielli, la population d'étude est définie comme un groupe humain concerné par les objectifs de l'étude.

L. D'hainaut quant à lui, définit la population d'étude comme un ensemble des éléments parmi lesquels on aurait pu choisir l'échantillon, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui possèdent les caractéristiques que l'on veut observer.

Partant de ces définitions, nous pouvons donc dire que notre population d'étude est constituée de tous les Baka de l'Arrondissement de Bengbis.

#### 3.2.2. L'échantillon

La population tout entière ne peut pas être examinée ou étudiée parce qu'elle est nombreuse, et surtout à cause des moyens matériels réduits dont disposent le chercheur. Ce



dernier se contentera d'un sous ensemble représentatif de la population auquel seront faite les généralisations qu'on appelle échantillon.

Comme le précise Sylvain Shomba, cette technique est née d'une impossibilité pratique d'interroger individuellement toute une population à laquelle on s'intéresse et d'une possibilité statistique de décrire le tout par la partie. Il s'agit en fait, de recueillir une image globale conforme à celle qui serait en interrogeant l'ensemble de la population.

Muluma Mumanga définit l'échantillon comme un ensemble de personnes à interroger, extrait d'une population parent comportant des caractéristiques avec une fréquence identique.

Omanga Mulamba dit qu'il existe plusieurs méthodes pour choisir un échantillon d'une population. Ces méthodes peuvent être regroupées en deux grandes catégories. L'échantillonnage aléatoire ou probabiliste et l'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste.

Pour sélectionner les individus nous avons fait recours à l'échantillonnage aléatoire simple. Après distribution du questionnaire aux élèves Baka dans deux établissements de l'arrondissement de Bengbis, 153 nous ont répondu et retourner les questionnaires. Ce qui a ramené la taille de notre échantillon à 153.

### **3.2.3. Site de l'étude**

Notre étude a été menée dans l'arrondissement de Bengbis, plus précisément dans l'école publique d'Adjoli.

### **3.2.4. Choix du site de l'étude**

Le choix du site d'Adjoli a été motivé par le fait que cette localité à plusieurs cultures, elle comprend les baka, les pygmées, les maka...qui attirent l'attention quant à leurs diversités culturelles afin de mieux cerner l'intégration des pygmées baka par l'éducation. Ainsi, nous avons bien voulu nous intéresser aux différents phénomènes sociaux qui y émergent, notamment le phénomène de décrochage scolaire.

### **3.2.5. Choix de l'instrument de collecte des données**

Les sciences sociales et particulièrement la psychologie utilisent plusieurs types d'instruments dans le recueil des informations. Nous avons entre autres, les entretiens, l'observation, le questionnaire etc. L'emploi de chacun de ces instruments varie en fonction de l'objet de recherche et du type de sujet à examiner. D'après Jakobi (1993), le questionnaire

et l'interview sont les principales techniques de recueil d'information d'enquête. Nous avons choisis d'utiliser dans le cadre de notre travail le questionnaire en référence aux travaux de Delhomme et Meyer (2003) pour qui « *le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en psychologie sociale* ». Cet instrument est avantageux parce qu'il garantit l'anonymat des participants, offre la possibilité d'aborder plusieurs aspects du même phénomène à la fois et fournit des données qui se prêtent facilement au traitement statistique. De plus, comparé à l'expérimentation, il minimise le coût de la recherche et permet de recueillir les données auprès d'un grand nombre de participants. Cet instrument a donc été choisi pour ses vertus pragmatiques.

### **3.2.6. Elaboration de l'instrument de collecte des données : Le questionnaire**

#### **Données méthodologiques sur le questionnaire**

La construction de notre questionnaire s'inspire des travaux d'Abric et de Vergès concernant la représentation sociale de la banque (Abric et Vergès, 1994 ; Abric, 1998 ; Vergès, 2001 ; Abric, 2003a ; Abric, 2003b). Son architecture est guidée par l'approche structurale du noyau central qui, rappelons-le, considère qu'une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central composé de quelques éléments qui organisent les autres éléments de la représentation et qui lui donne sa signification (Abric, 1994b). Il s'agit donc de bâtir un outil afin de rechercher le contenu, la structure interne et le noyau central de la représentation. De vocation pluri méthodologique, notre questionnaire comprend des questions faisant appel à plusieurs techniques : l'association libre, la reconnaissance de l'objet, la caractérisation de l'objet et la recherche d'informations spécifiques (questionnement classique) avec une échelle d'opinions (Fontaine, 2007).

#### **La rentabilité**

La rentabilité renvoie à la notion de rente. Elle traduirait ainsi l'aptitude à créer de la rente pour les apporteurs de capitaux et tout particulièrement les actionnaires, détenteurs de droits résiduels. On distingue ainsi la rentabilité des capitaux propres (ou rentabilité financière) qui, portant sur la valeur des fonds propres, conduit à apprécier la valeur créée pour les actionnaires et la rentabilité économique, qui constitue davantage un critère de création de valeur globale intégrant l'ensemble des capitaux apportés (capitaux propres + dettes financières). La rentabilité s'appréciera dès lors en rapportant un élément de résultat (résultats nets après impôts par exemple) à un élément d'actif ou de capitaux (actifs investis, capitaux propres, capitaux permanents,...). La rentabilité, et de manière plus générale, la

création de valeur pour l'actionnaire, s'apprécie également par plusieurs indicateurs tels que le taux de rendement d'un portefeuille, la valeur ajoutée économique (EVA), la Valeur de marché ajoutée (MVA).

## **TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL**

## CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Le chapitre 4 de ce travail de recherche présente les résultats et leurs analyses. Nous commençons par l'analyse signalétique des données et finissons par la vérification de nos hypothèses de recherches.

### 4.1. Analyse signalétique

**Tableau n° 2 : répartition des participants en fonction du genre**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Garçons	51	33,3
Filles	102	66,7
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

Le tableau qui précède distribue nos participants en fonction de leur genre. Nous pouvons observer que 51 (33,3%) sont des garçons et 102 (66,7%) sont des filles.

**Tableau n° 3 : répartition des participants en fonction des tranches d'âge**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
11-14 ans	34	22,2
15-17 ans	85	55,6
18-20 ans	34	22,2
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

Le tableau ... qui précède distribue nos participants en fonction de leurs tranches d'âge. Il nous renseigne que 34 (22,2%) sont âgés entre 11 et 14 ans ; 85 (55,6%) ont un âge compris entre 15 et 17 ans et 34 (22,2%) ont un âge compris entre 18 et 20 ans.

**Tableau n° 4 : répartition des participants en fonction du cycle fréquenté**

	Effectifs	Pourcentage
Premier cycle	51	33,3
Second cycle	102	66,7
Total	153	100,0

Le tableau 4 répartit nos participants en fonction du cycle scolaire dans lequel ils se trouvent. Il nous renseigne que 51 (33,3%) font le premier cycle et 102 (66,7%) font le cycle secondaire.

**Tableau n° 5 : répartition des participants en fonction du niveau de la mère**

	Effectifs	Pourcentage
Primaire	102	66,7
Secondaire	34	22,2
Supérieur	17	11,1
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

Le tableau 5 répartit nos participants en fonction du niveau d'étude de leur mère. Il nous informe que 102 (66,7%) ont une mère avec le niveau d'étude primaire ; 34 (22,2%) ont un niveau d'étude du secondaire et 17 (11,1%) ont une mère avec un niveau d'étude du supérieur.

**Tableau n° 6 : répartition des participants en fonction du niveau du père**

	Effectifs	Pourcentage
Primaire	34	22,2
Secondaire	68	44,4
Supérieur	51	33,3
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

Le tableau 6 distribue nos participants en fonction du niveau d'étude du père. Il nous renseigne que 34 (22,2%) ont un père avec un niveau d'étude du primaire ; 68 (44,4%) ont un niveau d'étude du secondaire et 51 (33,3%) ont un père avec un niveau d'étude du supérieur.

**Tableau n° 7 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de la pénibilité de l'école**

	Moyenn e	Ecart type
L'école est une activité difficile	2,22	,417
L'école est une activité Qui doit se faire avec beaucoup de Contrainte.	4,22	1,479
L'école est une activité qui exige un rendement élevé	3,67	,669
L'école est une activité Qui ne garantit pas mon avenir	2,56	1,777
L'école est une activité Demande beaucoup d'énergie	2,67	1,251
Pondération	3,068	1,118

Le tableau 7 distribue les moyennes de nos participants sur l'échelle de la pénibilité de l'école. Globalement, nous pouvons observer que les élèves sont indécis quant à la pénibilité de l'école (moyenne =3,068 ; écart type=1,118). Spécifiquement, ils ne pensent pas que l'école est une activité difficile ; que l'école garantie l'avenir ou que l'école est une activité qui demande beaucoup d'énergie. Par contre ils trouvent que l'école est une activité qui se fait avec beaucoup de contraintes.

**Tableau n° 8 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de la rentabilité de l'école**

	Moyenne	Ecart type
L'école est une activité qui ne sera pas rentable	2,56	,959
L'école est une activité procure des moyens limités	2,22	1,137
L'école est une activité qui fait dépenser mes parents inutilement	4,00	1,496
L'école est une activité qui me fait perdre un temps énorme	4,00	,946
L'école est une activité	2,00	1,419
Pondération	2,956	1,186

Le tableau 8 distribue les moyennes de participants sur l'échelle de la rentabilité de l'école. Nous pouvons globalement dire que les élèves trouvent que l'école est peu rentable (moyenne =2,956 ; écart type=1,189). Cette tendance n'est pas la même au niveau spécifique.

Les élèves trouvent que l'école est une activité qui fait dépenser leurs parents inutilement ou qui leur fait perdre beaucoup de temps.

**Tableau n° 9 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de l'auto réalisation de l'école**

	Moyenne	Ecart type
L'école est une activité qui me permet d'avoir de l'influence d'autres personnes	2,56	1,069
L'école est une activité qui me permet d'entrer en contact d'autres personnes	2,89	,739
L'école est une activité qui me permet de découvrir mes capacités	2,22	1,319
L'école est une activité qui me permet de me valoriser	3,22	1,623
L'école est une activité qui n'est pas reconnu par ma famille	3,22	1,231
L'école est une activité qui m'offre plus de liberté	1,89	1,201
L'école est une activité	2,22	1,319
Pondération	2,59	1,214

Le tableau 8 distribue les moyennes des participants en fonction des représentations de leur autoréalisation. Globalement, il nous renseigne que les élèves émettent des avis mitigés quant à aux représentations d'auto réalisation qu'ils ont de l'école (moyenne=2,59 ; écart type=1,214)0 cette tendance est presque la même au niveau spécifique en dehors du fait qu'ils pensent que l'école est une activité qui peut permettre de se valoriser.

Tableau : répartition des moyennes des participants sur l'échelle des représentations de la pénibilité de l'école



**Tableau n° 10 : répartition des moyennes des participants sur l'échelle du décrochage scolaire**

	Moyenne	Ecart type
Il est possible que je laisse l'école	3,00	1,338
Il est possible que je fasse une activité autre que l'école	3,00	1,251
Je peux abandonner mes études pour me consacrer à autre chose	2,89	1,734
Laisser tomber mes études ne me gênera pas	3,56	1,069
Mes études n'ont pas une grande importance dans ma vie	2,89	1,600
Pondération	3,06	1,398

Le tableau 9 distribue les moyennes des participants sur l'échelle du décrochage scolaire. Il nous renseigne globalement qu'ils ne trouvent pas d'inquiétude à décrocher (moyenne=3,06 ; écart type=1,398). Cette tendance est la même aux niveaux spécifiques.

#### 4.2. Vérification des hypothèses

**Hypothèse 1** : les représentations de pénibilité de l'école sont significativement corrélées au décrochage scolaire

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes servis des calculs de corrélations de r de Pearson. Les résultats sont contenus dans le tableau qui suit.

**Tableau n° 11 : matrice de corrélation entre les représentations de la pénibilité de l'école et le décrochage de l'école.**

		Pénibilité de l'école	Décrochage scolaire
Pénibilité de l'école	R	1	,429**
	P		,000
Décrochage scolaire	R	,429**	1
	P	,000	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau qui précède est une matrice de corrélation entre les représentations de pénibilité de l'école et le décrochage scolaire. Nous pouvons observer que le décrochage scolaire est corrélé à la pénibilité de l'école. Cette corrélation est moyenne, positive et

significative ( $r=0,429$  ;  $p<0,05$ ). Cette corrélation signifie que plus les élèves se représentent l'école comme pénible, plus il y'a des chances qu'ils décrochent. Nous pouvons donc conclure que les représentations de pénibilité de l'école sont significativement corrélées au décrochage scolaire. Notre première hypothèse de recherche est donc validée.

**Hypothèse 2 : les représentations de la rentabilité de l'école sont significativement corrélées au décrochage scolaire**

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes servis des calculs de corrélations de r de Pearson. Les résultats sont contenus dans le tableau qui suit.

**Tableau n° 12 : matrice de corrélation entre les représentations de la rentabilité de l'école et le décrochage de l'école.**

		Rentabilité de l'école	Décrochage scolaire
Rentabilité de l'école	R	1	,652**
	P		,000
Décrochage scolaire	R	,652**	1
	P	,000	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau 12 est une matrice de corrélation entre les représentations de la rentabilité de l'école et le décrochage scolaire. Nous pouvons observer que le décrochage scolaire est corrélé à la rentabilité de l'école. Cette corrélation est moyenne, positive et significative ( $r=0,652$  ;  $p<0,05$ ). Cette corrélation signifie que plus les élèves se représentent l'école comme pas rentable, plus il y'a des chances qu'ils décrochent. Nous pouvons donc conclure que les représentations de rentabilité de l'école sont significativement corrélées au décrochage scolaire. Notre deuxième hypothèse de recherche est donc validée.

**Hypothèse : les représentations d'autoréalisation grâce l'école est significativement corrélée au décrochage scolaire**

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes servis des calculs de corrélations de r de Pearson. Les résultats sont contenus dans le tableau qui suit.

**Tableau n° 13 : matrice de corrélation entre les représentations d'autoréalisation grâce à l'école et le décrochage de l'école.**

		Autoréalisation	Décrochage scolaire
Autoréalisation	R	1	-,167*
	P		,039
Décrochage scolaire	R	-,167*	1
	P	,039	

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Le tableau 13 est une matrice de corrélation entre les représentations d'auto réalisation grâce à l'école et le décrochage scolaire. Nous pouvons observer que le décrochage scolaire est corrélé à l'autoréalisation de l'école. Cette corrélation est faible, négative et significative ( $r = -0,167$  ;  $p < 0,05$ ). Cette corrélation signifie que plus les élèves se représentent l'école comme moyen d'auto réalisation, moins il y'a des chances qu'ils décrochent. Nous pouvons donc conclure que les représentations d'autoréalisation de l'école sont significativement corrélées au décrochage scolaire. Notre deuxième hypothèse de recherche est donc validée.

Nous faisons à vérifions à présent le poids factoriel de nos différentes variables indépendantes sur notre variable dépendante. En d'autres termes, nous vérifions que le modèle que nous avons utilisé pour prédire le décrochage scolaire induit vraiment sur celui-ci. Cette vérification s'est faite grâce au calcul des régressions linéaires.

**Tableau n° 14 : régressions linéaire des facteurs du décrochage**

$R = ,728$  ;  $R\text{-deux} = ,530$  ;  $R\text{-deux ajusté} = ,521$  ; Erreur standard = ,866 ;  $F = 56,051$  ;  $P = ,000$

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	P
	A	Erreur standard			
(Constante)	-1,873	,522		-3,588	,000
Pénibilité	,959	,177	,320	5,404	,000
Rentabilité	,850	,081	,651	10,446	,000
Autoréalisation	,223	,074	,190	3,026	,003

a. Variable dépendante : décrochage scolaire

Le tableau 14 est la régression linéaire des facteurs de décrochage scolaire. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit le décrochage scolaire est significatif ( $F = 56,051$  ;  $P = 0,000$ ) et explique 53% de cette variance ( $r\text{-deux} = 0,53$ ). Le tableau nous indique

également que les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire sont la pénibilité ( $t=5,404$  ;  $p=0,000$ ) et la rentabilité de l'école ( $t=10,446$  ;  $p=0,00$ ) ..

## CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET RECOMMANDATION

L'objectif de notre étude était d'examiner la relation qui existe entre les représentations sociales et le décrochage scolaire chez les pygmées baka de l'arrondissement de Bengbis. Dans l'ensemble, les résultats confirment nos hypothèses à savoir : la pénibilité de l'école a un lien avec le décrochage scolaire, l'autoréalisation de l'école a une influence sur le décrochage scolaire, la rentabilité de l'école a un lien avec le décrochage scolaire. Dans cette partie réservée à l'interprétation des résultats et aux recommandations, nous présenterons d'une part l'interprétation des résultats issus de l'analyse descriptive, l'analyse des résultats issus de l'analyse inférentielle et d'autre part les recommandations.

### 5.1. Interprétations des résultats

#### 5.1.1. Interprétation des résultats issus des analyses

Elle s'est faite en deux sections : l'interprétation des résultats de l'analyse descriptive axée sur l'âge et l'interprétation des résultats inférentiels en mettant en saillance les facteurs qui ont permis la formulation de nos hypothèses.

Interprétation des résultats de l'analyse descriptive

Cette étape donne à la recherche son véritable sens. Les résultats obtenus à partir du khi deux nous permettent cependant d'apporter une explication à ces données à la lumière du développement théorique qui a été ressorti dans cette étude. Cette section est ainsi articulée sur une de nos variables sociodémographiques : l'âge

#### L'âge

Après l'analyse descriptive faite autour de ce facteur sociodémographique, on peut s'accorder à dire que l'âge joue un rôle très important dans le décrochage scolaire. Cela nous amène à comprendre que plus l'âge évolue, plus le décrochage scolaire est visible. Ainsi, l'individu est encore non seulement plus actif sur le plan social mais aussi acteur de plusieurs actions. La tranche d'âge observée ici par rapport au décrochage scolaire indique que plus l'âge d'un individu ne devient considérable, plus ce dernier est susceptible du décrochage scolaire. Par cela, son autonomie, semble être mise en cause. Cela peut davantage se comprendre car

« le QI évolue de trois (3) points après chaque 10 ans » (Flynn, 1957). Ce qui signifierait alors qu'autant l'âge augmente l'on incorpore certaines réalités qui le rendent plus ou moins autonome. Aussi, l'on assimile certains mécanismes selon l'élaboration et l'évolution des stades de développement (Piaget, 1987). De plus, à la naissance, l'individu est considéré comme une table rase sur laquelle viennent s'inscrire les expériences. Ces expériences naissent des interactions que ce dernier entretient avec ses pairs. Cela se renchérit avec le processus d'apprentissage social (Bandura, 1980). On apprend donc avec le temps et on s'autonomise aussi sur les plans cognitif et biologique. Rondal (1980) appuie la même logique quand il parle de l'incorporation du réel et des valeurs par l'individu. Cette incorporation est certainement plus considérable dans la logique de l'éducation (qui rentre dans le processus d'apprentissage). L'éducation permet ainsi à l'individu de reconsidérer ses « positions » comme des déterminations verbales, cognitives et situationnelles Ebale Moneze (2019).

L'analyse descriptive menée sur l'âge démontre à suffisance que ce dernier a une portée considérable sur le décrochage scolaire.

### **5.1.2. Discussion des résultats issus des analyses différentielles.**

#### **5.1.2.1. Discussion de la première hypothèse : les représentations de pénibilité de l'école**

En effet, notre hypothèse générale était la suivante « Le décrochage scolaire des Baka de Bengbis est lié à leurs représentations sociales de l'école ». Afin de mieux étudier la relation de dépendance entre les variables de cette hypothèse, nous avons éclaté celle-ci en trois hypothèses de recherche que nous avons pris la peine de présenter et d'analyser plus haut. Lesquelles, de suite d'analyse ont statistiquement été confirmées. Dès lors, quel sens donner à ces résultats ?

Pour la première hypothèse de recherche (HS1), à savoir « Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à la pénibilité de l'école ». Cette hypothèse a été validée et au vu des résultats y relatifs, nous constatons que le décrochage scolaire par les Baka est significativement lié à la pénibilité de l'école. On peut dès lors émettre des interprétations sur deux plans vis-à-vis de cet état de chose. En premier ressort, pour justifier cette relation de dépendance, la corrélation étant positive et forte, elle démontre que cette dépendance est élevée.

Les Baka se représentent l'école comme étant une activité qui se fait avec beaucoup de contraintes. Ces contraintes. Tricot (2012), pense à ce propos que les apprentissages scolaires obéissent à des contraintes spécifiques, qui les rendent différents des autres apprentissages.

Selon cet auteur, « les humains apprennent de manière très différente selon que les connaissances apprises sont primaires, c'est-à-dire présente chez *homo sapiens* depuis les débuts de cette espèce (par exemple la reconnaissance des visages, la parole) ou au contraire secondaires, c'est-à-dire apparues récemment chez *homo sapiens* ( par exemple la mathématique ou la langue écrite ». il distingue ainsi sept (07) contraintes de l'école ç savoir : la faible valeur adaptative, la différence entre le but et la tâche d'apprentissage, l'importance de l'attention, les processus d'apprentissage, les situation d'apprentissage, l'importance de la motivation et la difficulté de généralisation. La prise en compte des différences entre les apprentissages primaires et des apprentissages paraît être extrêmement porteuse si l'on veut favoriser les apprentissages des élèves en classe.

Pour Fumat (1997), l'école représente pour l'enfant ou pour l'adolescent une obligation. Foucault parle au XVIIe siècle du « Grand enfermement », pour atteindre son plein développement au XIXe siècle avec la scolarisation élémentaire obligatoire pour tous. L'école est donc pour ces deux auteurs une contrainte. Pour Foucault, la première contrainte est celle que produit la scolarisation en tant que telle, contrainte inévitable, structurelle, liée au progrès des savoirs abstraits et à leur importance dans les sociétés développées. L'école suppose un arrêt, un détour, une mise à part, un temps de transmission détaché...

Pour Fumat (1997), la contrainte scolaire peut se lire de trois manières :

- La privation de liberté : tu dois aller à m'école ;
- Imposition d'un mode de comportement : tu dois te tenir tranquille et apprendre
- Imposition d'un certain contenu culturel : tu dois apprendre cela pour être des nôtres ;

Toutes ces contraintes rendent l'apprentissage pénible pour les Baka qui sont un peuple nomade à la base et qui vit de la chasse et de la cueillette. Leur « a-scolarisation » peut venir d'une « a-socialisation » de base s'ils n'ont pas les comportements les plus élémentaires qui permettent de rester un moment silencieux, assis, sans bouger, s'ils sont plus capables d'échanges physiques que d'échanges verbaux, ayant très peu appris à résoudre les conflits la parole et passant le plus fréquemment à l'acte. Egalement, il y'a le type d'apprentissage et la distance culturelle entre l'enseignant et le Baka qui peuvent être source de conflit ou de malentendu entre le Baka et l'école.

Les analyses faites sur les différents facteurs autour de cette première hypothèse nous permettent de dire que : le décrochage scolaire chez les Baka est lié à la pénibilité de l'école.

### **5.1.2.2. Discussion pour la deuxième hypothèse de recherche : les représentations de l'autoréalisation de l'école**

La deuxième hypothèse (HS2) «Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à l'autoréalisation de l'école » consistait à examiner le lien qui existe entre l'autoréalisation et le décrochage scolaire chez les Baka de Bengbis. Les résultats obtenus à partir des corrélations indiquent que les participants qui ont des attitudes positives vis-à-vis de l'autoréalisation de l'école ne sont conséquents. Ce pan que révèlent nos résultats peut s'expliquer par les postulats théoriques de la représentation sociale de Abric (2002) qui pense qu'une représentation sociale fonctionne en tenant principalement compte du noyau central qui ne change pas dans sa structuration. Toutefois, ce noyau central, dans le cadre de notre étude est considéré comme « l'école », mais ses moyens de mise en œuvre diffèrent.

L'univers des valeurs ou modèles fonctionnels est donc véritablement une source dans ce phénomène de décrochage scolaire, pouvant aller jusqu'à la mise en écart des propres intérêts ou de propres ambitions de l'apprenant ; au cas où il en dispose.

Or, c'est là un élément, une compensation parentale versée qui permet en théorie de pouvoir s'établir et prospérer le pouvoir parental. Ce profil global et hiérarchique est important semble-t-il dans l'explication des R.S et dans le jeu de rôles familiaux. C'est évidemment dans le même sens qu'abonde Ebale Moneze : « *si par contre le sujet estime que la circonstance est irréversible, la ré acquisition de l'activité devient inéluctable...* » (Ebale Moneze, 1989). Tout ce qui précède se présente comme une démonstration visuelle selon laquelle le fonctionnement familial a une grande incidence sur le décrochage scolaire chez les baka.

Ce résultat semble être modulé par l'effet de la culture mis en avant à travers le fonctionnement familial à partir du contexte et de l'environnement. Cet environnement est une source dans l'expression du fonctionnement familial. C'est ce que souligne Barker (1968) « on étudie mieux le comportement humain dans son environnement in situ, et l'accès aux phénomènes ». L'approche systémique abonde dans le même sens et permet ainsi d'appréhender l'individu et son milieu comme des sous-systèmes en perpétuelle interaction. De cette manière, chaque individu se sent bien dans sa famille en fonction du degré de congruence qui existe entre lui et les autres, tous vus comme des acteurs sociaux (Bonardi, Girandola, Rossiau, Soubiale, 2005). Pour Lewin (1951), « l'environnement est un



facteur déterminant du comportement humain ». Si donc l'environnement est un tel facteur, il joue un rôle dans le fonctionnement familial car tout environnement y est considéré comme un système d'interaction entre les caractéristiques physiques et sociales qui interfèrent avec les données culturelles propres à une communauté donnée (Barker, 1968).

### **5.1.2.3. Discussion pour la troisième hypothèse de recherche : les représentations de rentabilité de l'école**

Les résultats de la troisième et dernière hypothèse (HS 3) : « Le décrochage scolaire chez les Baka est lié à la rentabilité de l'école ». Les résultats de cette hypothèse trouvent davantage une explication à partir de la théorie de la rentabilité sociale et de l'équilibre de Heider (1974) qui postule que l'individu cherche à accéder à, ou à maintenir un équilibre social en référence à ses appartenances catégorielles positives. Cela via les relations que l'individu entretient avec les autres membres de son groupe d'appartenance. Ainsi, l'espérance sociale qui habite l'individu le pousse à chercher une connaissance plus grande, une meilleure compétence, une bonne implication familiale en vue d'une protection appropriée. La rentabilité permettra en situation inter et intra personnelles une certaine cohérence, stabilité et même une synthèse qui assurent une permanence de l'existence. Dès lors, cela peut être investie sur l'équilibre de la personne et affecter sur le plan du groupe d'appartenance (famille).

Cross (1982) souligne que la rentabilité se fonde sur la motivation ou à une implication pouvant tenir sur trois groupes de variables : d'abord celui relatif à la personne elle-même ; ensuite son niveau d'estime de soi et enfin son attitude par rapport à sa famille d'appartenance ainsi que l'attitude de ses pairs. La référence est faite ici par la perception d'un individu selon laquelle les membres importants de son environnement social souhaitent ou attendent qu'il se comporte d'une certaine façon (Moan & Rise, 2011).

L'analyse de la deuxième hypothèse montre que les élèves trouvent que l'école est une activité peu rentable, qu'elle leur fait perdre le temps et qu'elle est une source de dépenses pour leurs parents. Bahouayila (2011), donnant les facteurs explicatifs du décrochage chez les adolescents au Congo indexait déjà la pauvreté des parents comme premier facteur. Elle démontre que les enfants les plus exposés au décrochage sont ceux issus des familles pauvres et dont le nombre d'enfant est égal ou supérieur à cinq. Il est donc évident que dans ce type de famille, l'école soit perçue comme une dépense dont le retour sur investissement reste très incertain. Cela conduit les élèves à conclure que l'école est une perte de temps vu qu'elle ne leur permettra pas de faire des « bénéfiques ». Si selon Michaut (2006), l'éducation apporte

des bénéfices économiques individuels et sociaux (salaires, reconnaissance sociale, bien-être, croissance économique, etc.), cependant, pour parvenir à cette rentabilité, ils doivent dépasser les coûts engendrés par l'investissement éducatif et c'est là où se trouve toute la difficulté de la rentabilité de l'éducation chez les Baka. La théorie du capital humain postule que : l'éducation, grâce aux aptitudes qu'elle développe, permet aux individus d'accroître leur productivité et ainsi leur revenu. Dans cette théorie, l'éducation et la formation, y sont considérées comme des investissements que l'individu effectue rationnellement en vue de la constitution d'un capital productif. Or le peuple Baka n'est pas un peuple productif, il vit de la chasse et de la cueillette la production ne fait donc pas partie de son quotidien. Être productif pour le Baka est un véritable challenge qui nécessite non seulement des efforts mais également du temps d'où la conclusion à la non rentabilité de l'école car le Baka a juste envie de satisfaire ses besoins les plus élémentaires ou physiologiques.

## **5.2. Recommandations**

Nos analyses nous ont permis de mesurer l'importance des représentations sociales sur le décrochage scolaire chez les baka. Elles constituent la clé de voute pour une meilleure compréhension du phénomène de décrochage scolaire. Ainsi, cette partie de notre recherche nous permet de procéder à certaines recommandations afin d'interpeller les structures et services appropriés dans le but de résorber à la situation. Celles-ci vont à l'endroit des pouvoirs publics, des parents et des Conseillers d'Orientation.

### **✚ A l'endroit des pouvoirs publics**

L'Etat doit mettre un programme sur pieds pour changer les représentations de l'école autant pour les parents, que les enfants et même pour toute la communauté. Des programmes de sensibilisations doivent être faits encore plus sur le rôle que peut jouer l'école sur l'ascension sociale, éducation, connaissance, etc....

### **✚ A l'endroit des parents**

Il faut que les parents s'impliquent davantage dans la vie scolaire de leurs enfants afin d'assurer les meilleures chances de réussite. Le rôle parental dans la scolarisation de l'enfant est un gage de l'intérêt que ces derniers portent à l'école et à la vie scolaire de l'enfant. Plus les parents expriment un intérêt pour l'école, moins il y a d'échec, de problèmes de comportement, et de risque de décrochage. Concrètement ils doivent intervenir dans la supervision des devoirs et des leçons, de l'emploi du temps, du soutien affectif, et surtout établir la discussion sur la vie de l'école.

**✚ A l'endroit des conseillers d'orientation**

Les Conseillers d'Orientation doivent sensibiliser les parents Baka en montrant l'importance et l'utilité de l'école. La sensibilisation peut passer par plusieurs canaux notamment la télévision, les masses de média et même à travers la radio communautaire.

## CONCLUSION

Cette étude qui s'intitule *Les représentations sociales de l'école et décrochage scolaire : cas des Baka de Bengbis* a posé les balises d'une réflexion sur le problème de la sous-scolarisation des enfants pygmées en général et des enfants baka en particulier. Dans le chapitre consacré à la problématique, on a vu que les Baka, comme la plupart des groupes pygmées, sont caractérisés par leur marginalisation dans la société dans laquelle ils vivent. Ils sont victimes de discrimination, de stéréotypes et de préjugés et sont exclus de la sphère politique. Qu'est ce qui explique que les enfants baka vont difficilement à l'école et terminent difficilement le cycle des études du primaire ?

Diverses raisons ont été avancées pour expliquer cette situation : absence de correspondance entre ce qui est appris à l'école et la vie du jeune pygmée, pénibilité de l'école, discrimination dont sont victimes les enfants pygmées de la part de leurs camarades bantous et de l'enseignant et l'attachement des parents aux activités de chasse et de pêche. C'est dire que si les enfants baka connaissent un cheminement scolaire difficile, c'est parce que l'école n'a pas d'importance pour les parents baka et par conséquent ils ne motivent pas leurs enfants à y aller. Ce mémoire s'est ainsi intéressé au point de vue des parents baka au sujet de l'école. On s'est demandé quel sens les parents baka accordent au fait que leurs enfants aillent ou non à l'école ? La réponse à cette question a nécessité qu'on approfondisse l'expérience vécue par ces parents à l'égard de l'école en mettant en lumière l'ensemble des connaissances, d'informations, des croyances, des valeurs, des préjugés, des attentes et des attitudes face à l'école. C'est pourquoi, l'objectif principal a été de dégager les RS que les parents baka ont à l'égard de l'école. L'élaboration des représentations sociales se fait à travers deux processus majeurs que sont l'objectivation et l'ancrage. Pour dégager les RS que les parents baka du Cameroun élaborent à l'égard de l'école, on a opté pour une démarche quantitative qui a permis de questionner les acteurs importants dans la vie des enfants baka à savoir leurs parents. A ce sujet, le chapitre consacré à la méthodologie a présenté les pistes méthodologiques de la recherche. On a utilisé un principal outil de collecte de données à savoir : le questionnaire et l'entretien semi-dirigé. Ces deux outils ont permis de dégager les RS de l'école des parents baka.

Cette recherche met en évidence que les RS sont la pierre angulaire dans la construction du sens que les parents baka donnent à l'école. On a noté que la manière dont les parents se représentent l'école se fait selon un filtre social, selon leurs positions sociales et selon aussi le genre. Ces RS de l'école s'inscrivent dans les interactions sociales et dans leurs expériences vécues. Les résultats de ce mémoire conduisent à une prise en compte du rôle de l'État et de l'école dans l'intégration scolaire des Pygmées. Les résultats de la recherche montrent que les

parents baka ne sont pas contre l'école. Ils en reconnaissent les bienfaits de façon générale et ils sont prêts à y envoyer leurs enfants. Mais, ils ne sont pas en accord avec certains aspects de l'école, comme des considérations pédagogiques qui favorisent l'assimilation. L'école accueille en son sein des apprenants de divers horizons. Elle doit tenir compte de la culture de chaque apprenant et ne doit pas être un espace de reproduction de la domination bantoue sur les Pygmées.

Par ailleurs, ce mémoire s'est uniquement focalisé sur le point de vue des parents sur l'école. Mais, n'oublions pas qu'en matière d'éducation, la population des jeunes constitue toujours une cible privilégiée, parce que ce sont eux qui doivent encore apprendre les mécanismes qui leur permettront de s'intégrer dans leur société et dans le monde. Autrement dit, mettre le jeune au cœur des apprentissages, au cœur de l'éducation, c'est tout simplement reconnaître que la motivation à apprendre ou à aller à l'école incombe tout d'abord à l'enfant. C'est à lui de fournir des efforts s'il veut son ticket d'entrée dans la vie. Il est le maître de son destin, le capitaine de son âme et il est le premier responsable de sa vie, de son échec ou de sa réussite scolaire. D'ailleurs, les parents qui ont participé à ce travail soutiennent que, les enfants ont également un rôle à jouer dans leur réussite scolaire. Ils doivent faire preuve de volonté et de motivation. Ils doivent saisir le sens que représente le fait d'aller à l'école, d'y étudier et d'avoir les bonnes notes. Ils doivent peut-être comprendre que leur réussite profitera à tous les membres de leurs familles, mais leur réussite dépend avant tout de leur travail individuel.

## BIBLIOGRAPHIES

### ARTICLES

- Abe, C. (2010). *L'offre scolaire à l'épreuve de l'attachement culturel chez les Pygmées. Le cas du campement de Nnaminkoundi à Kribi (Cameroun). Dans G. Pallanté (Éd.), Enseignement et culture (pp. 219-239). Yaoundé: Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.*
- Abric, J.-C. (1984). *L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. Bulletin de psychologie, 37, pp. 861-875.*
- Abric, J.-C. (1994b). *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (Éd.), Structures et transformations des représentations sociales (pp. 73-83). Lausanne: Delachaux et Nestlé*
- Bahouayila (2011). *Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au congo.* Repéré sur [hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr)
- Bahuchet, S. (1991). *Les Pygmées d'aujourd'hui en Afrique centrale. Journal des Africanistes, 61(1), 5-35.*
- Bahuchet, S. (1993). *L'invention des pygmées in cahiers d'études africaines. Repéré sur JSTOR.*
- Abric (1976). *Théorie central du noyau.* Le manuel de cambridge sur les réseaux sociaux. [Books.google.com](http://Books.google.com)
- Agunloye, O. (1991). *Towards a safe road culture in Nigeria : Systems approach.* In Toï (ed), *Second African Road Safety Congress, Addis-Ababa, 16-20 October 1989 (Joint ECA/OCDE Congress, Compendium of papers, 1991), pp. 352-371.*
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.*
- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S., & Cote, N. G. (2011). *Knowledge and the prediction of behavior: The role of information accuracy in the theory of planned behavior. Basic and Applied Social Psychology, 33, 101-117.*

- *Christophe Michaut* (2006), *l'école est-elle rentable*, in Guibert P., *Initiation aux sciences de l'éducation*, Paris : Vuibert, pp. 172-178
- commuting and the intention to reduce it: A question of selfinterest or morality?  
*Transportation Research Part: Traffic Psychology and Behaviour*, 12,3 17-324.
- *Moïse KONO* et *Sylvie TANGU*, *L'éducation chez les peuples autochtones Baka, Bagyeli, Bakola, Bedzang*, Centre Pour L'environnement et le Développement (CED) Cameroun PB 3430 Yaoundé ETOA-MEKI

### DICTIONNAIRE

Dictionnaire universel (2002 ; 596)

### OUVRAGES

- *Abe, C.* (2011). *Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous: discrimination et inégalitaires scolaires au Sud Cameroun*. Presses de Sciences Po | « Autrepart » 2011/3 N° 59, pages 145 à 159
- *Anadón, M.* (1999, 12-13 Mai). *Réflexions théoriques et méthodologiques sur la notion de représentation sociale*. Communication présentée au GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) Université d'Ottawa
- *Ajzen, I., & Fishbein, M.* (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- *Deslandes, R., & Royer, É.* (1994). *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire*. *Service social*, 43(2), pp.63-80.
- *Deslandes, R., & Royer, É.* (1997). *Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level*. *Behavioral Disorders*, 23, 18–28

### LIVRES

- *Abric, J.-C.* (1994a). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- *Bikie Bi Nguema, N.* (2013). *Socialisation et scolarisation: et si on donnait la parole à l'acteur? Dans S. Nkoghe (Éd.), Anthropologie de la socialisation (pp. 241-261)*. Paris: L'Harmattan.
- *Bissengué, P.* (2004). *Contribution à l'histoire ancienne des Pygmées*. Paris: L'Harmattan.
- *Bonardi, C., & Roussiau, N.* (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.



- Boursier, D. (1996). *Pöli : mémoire d'une femme pygmée. Témoignage auto bibliographique d'une femme pygmée-baka (Sud-Est Cameroun). Paris: L'Harmattan.*
- Bouveau, P., Cousin, O., & Favre, J. (2007). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation. Paris: ESF.*
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior. Maidenhead, England New York: Open University Press.*
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Québec: Les Presses de l'Université Laval.*
- Doise, W. (1990). *Les représentations sociales. Dans J. F. Richard, R. Ghiglione, & C. d. Bonnet (Éds.), Traité de psychologie cognitive (pp. 113-174). Paris: Dunod.*
- Flament, C. (1994). *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. d. Abric (Éd.), Pratiques sociales et représentations (pp. pp.37-58). Paris: PUF.*
- Grawitz, (2001). *Méthodologie en sciences sociales. Dalloz, Paris.*
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales. Paris: Delachaux et Niestlé.*
- Jodelet, D. (1989a). *Les représentations sociales. Paris: PUF.*
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales. Paris: PUF.*
- Koulaninga, A. (2009). *L'éducation chez les Pygmées de Centrafrique. Paris: L'Harmattan.*
- Michel Louis Rouquette, Patrick Râteau (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.*
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.*
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public. Paris: PUF.*
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales. Paris: Armand Colin/VUEF.*
- UNESCO. (1999). *Les enjeux culturels de la décennie internationale des populations autochtones du monde. Paris: Bibliothèque de l'UNESCO.*
- UNESCO. (2010). *Atteindre les marginalisés. Dans Rapport mondial de suivi de l'EPT. Paris: UNESCO.*

### **THESES/ETUDES**

- Ebale Moneze. (1991). *La représentation sociale du planteur de cacao chez les ruraux camerounais. Thèse.fr, Aix-Marseille 1*

- J.C Abric, P Vergès (1994). *La représentation sociale de la banque*. Etudes et recherches du Gifresh,
- L'institut National de la Statistique (INS) 2011. *Enquête Congolaise auprès des Ménages (ECOM 2)*
- Messe, V. (2008). *Recherche sur les bonnes pratiques pour la mise en œuvre des principes de la convention de l'OIT. Le cas de l'éducation des enfants baka de la commune rurale de Mbang au Cameroun*.
- P. Vergès (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires, revue française
- Paulin, P., Duke, D., Dondia, P. Q., & Kouarata, G. (2009). *Analyse de situation sous régionale sur la problématique des «peuples autochtones» en Afrique Centrale*.
- Pierre Potvin et Marie-Martine Dimitri, «Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque » dans *École et Stratégies*, CTREQ 2012,

### REVUES

- Bergeonier-Dupuy, G. (2005). *Familles et scolarisation : pratiques éducatives familiales et scolarisation*. *Revue française de pédagogie*, (151), pp.5-16.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elève en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Repéré sur [journals.openedition.org](http://journals.openedition.org)
- Barney, D., & Pleban, F. T. (2010). *Parents knowledge of appropriate teaching practices in elementary school physical education programs*. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), pp.1-10.
- Englund, M. M., Luckner, A.E., Whaley, G.J. & Engeland, B. (2004). *Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp.723-730
- Moliner, A. Martos (2005). *Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales*. *Journal international sur les représentations*. Researchgate.net
- Musilikare, J. (2000). *Comment comprendre la sous-scolarisation des Pygmées en Afrique centrale? Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale/Questions africaines*, 33(2), pp.41-66.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, pp.441-453.

**SITES**

[http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=AUTR\\_059\\_0145](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=AUTR_059_0145)

<http://unesdoc.unesco.org>

[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed.../wcms\\_123802.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed.../wcms_123802.pdf)

<https://scholar.google.com>

[www.banquemondiale.org](http://www.banquemondiale.org)


[www.ced.cam.org](http://www.ced.cam.org)

[www.ecolestrategies.ca](http://www.ecolestrategies.ca) ;

## ANNEXES

**Annexe n° 1 : Autorisation de recherche**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix - Travail - Patrie*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I  
-----  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE  
-----  
BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16  
Site web : [www.enset-ebolowa.com](http://www.enset-ebolowa.com)  
mailto:ensetebwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace-Work-Fatherland*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
-----  
HIGHER TECHNICAL TEACHERS'  
TRAINING COLLEGE  
-----  
P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16  
Site web : [www.enset-ebolowa.com](http://www.enset-ebolowa.com)  
mailto:ensetebwa@gmail.com


DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE LA FORMATION BILINGUE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BINGONO Emmanuel**, Chef de Département de Didactique des Disciplines, des Sciences de l'Education, Pédagogie et de Formation Bilingue, autorise l'étudiante **ODJO ODJO Yannick Michel** (Matricule **19W1329**), inscrit en cinquième année *Conseiller d'Orientation*, à mener une recherche sur le sujet intitulé « **REPRESENTATION SOCIALE DE L'ECOLE ET DECROCHAGE SCOLAIRE : CAS DES BAKA DE BENGBIS** ». (SUD CAMEROUN)

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

Fait à Ebolowa, le **26 MAI 2021**

LE CHEF DE DEPARTEMENT  
  
*P. Emmanuel Bingono*

**Annexe n° 2 : Questionnaire d'enquête**

<b>Q1</b>	<b>Sexe</b>  1. Féminin 2. Masculin	<input type="text"/>
<b>Q2</b>	<b>Age.....</b>	<input type="text"/>
<b>Q3</b>	<b>Classe .....</b>	<input type="text"/>
<b>Q4</b>	<b>Niveau d'étude de la mère</b>	<input type="text"/>
<b>Q5</b>	<b>Niveau d'étude du père</b>	<input type="text"/>

Voici une liste d'affirmations sur votre représentation de l'école. Pour chacune des affirmations, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en entourant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion, de 1(pas du tout d'accord) à 5(tout à fait d'accord).

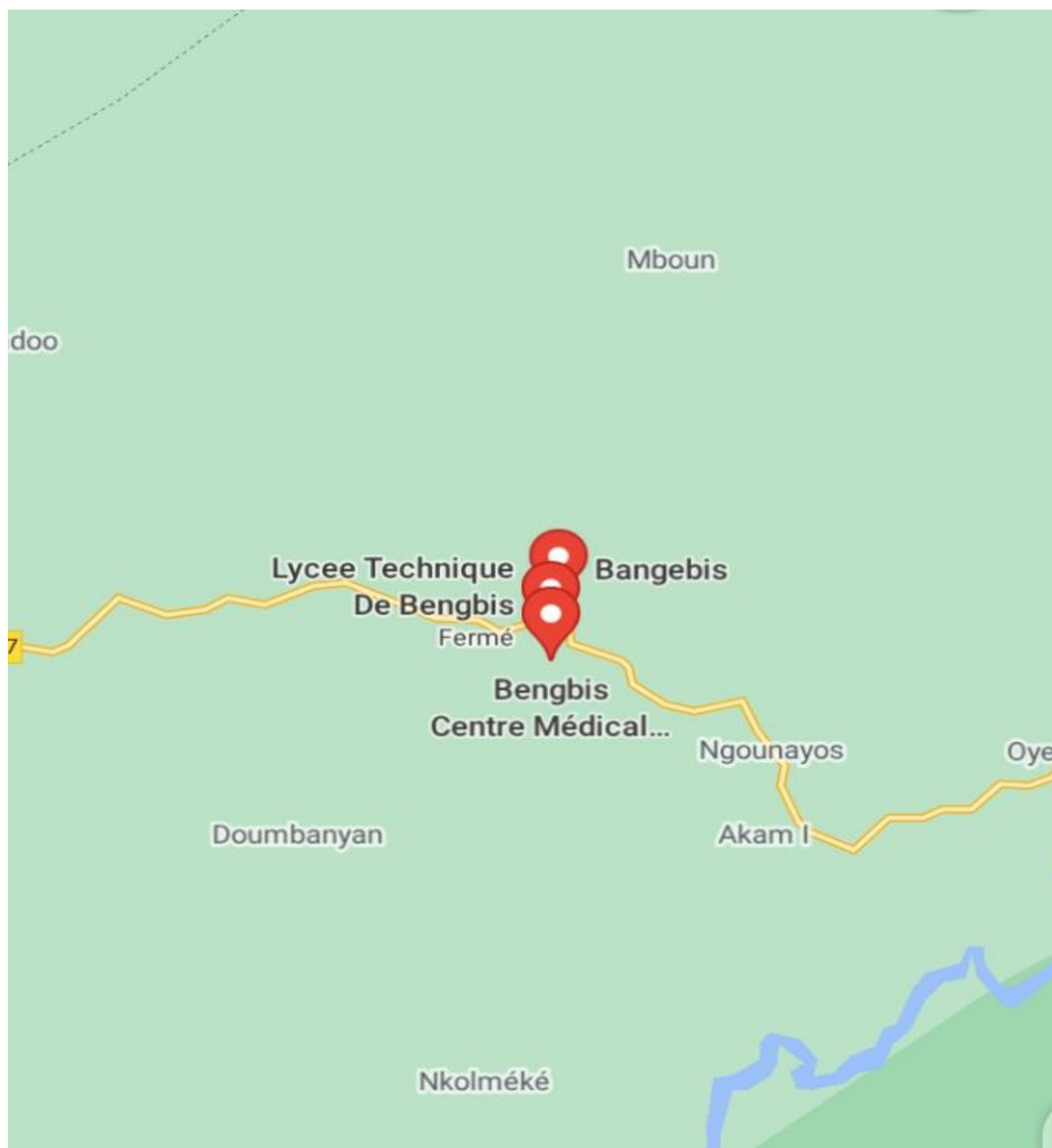
L'école est une activité

<b>Pénibilité de l'école</b>					
Difficile	1	2	3	4	5
Qui doit se faire avec beaucoup de contraintes	1	2	3	4	5
qui exige un rendement élevé	1	2	3	4	5
Qui ne garantit pas mon avenir	1	2	3	4	5
Demande beaucoup d'énergie	1	2	3	4	5
<b>Rentabilité de l'école</b>					
qui ne sera pas rentable	1	2	3	4	5
qui me permet d'atteindre mes objectifs de vie	1	2	3	4	5
procure des moyens limités	1	2	3	4	5
Qui fait dépenser mes parents inutilement	1	2	3	4	5

qui me fait perdre un temps énorme	1	2	3	4	5
<b>Autoréalisation de l'école</b>					
qui me permet d'avoir de l'influence sur d'autres personnes	1	2	3	4	5
qui me permet d'avoir de l'influence sur les événements	1	2	3	4	5
qui me permet d'entrer en contact d'autres personnes	1	2	3	4	5
qui me permet de découvrir mes capacités	1	2	3	4	5
qui me permet de me valoriser	1	2	3	4	5
qui n'est pas reconnu par ma famille	1	2	3	4	5
qui m'offre plus de liberté	1	2	3	4	5

<b>Décrochage scolaire</b>					
Il est possible que je laisse l'école	1	2	3	4	5
Il est possible que je fasse une activité autre que l'école	1	2	3	4	5
Je peux abandonner mes études pour me consacrer à autre chose	1	2	3	4	5
Laisser tomber mes études ne me gênera pas	1	2	3	4	5
Mes études n'ont pas une grande importance dans ma vie	1	2	3	4	5

**Annexe n° 3 : Carte n° 1 : Localisation de l'arrondissement de Bengbis**



**Carte au 1/200.000INC (2014 : 28)**



**TABLE DES MATIERES**

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>RESUME</b> .....	Erreur ! Signet non défini. <b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>5</b>
1.1. Contexte.....	5
1.2. Faits observés .....	5
1.3. Constat.....	8
1.4. Conjecture théorique : théorie des représentations sociales .....	8
1.5. Questions de recherche .....	9
1.5.1. Question principale.....	9
1.5.2. Questions spécifiques .....	9
1.6. Objectifs de recherche .....	9
1.6.1- Objectif général .....	10
1.6.2- Objectifs spécifiques.....	10
1.7-Intérêt et délimitation .....	10
1.7.1- Intérêt.....	10
1.7.2- Délimitation de l'étude .....	10
1.7.3- Délimitation empirique.....	11
<b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE</b> .....	<b>12</b>
2.1. Définition des concepts .....	12
2.1.1. Représentations sociales .....	12
2.1.2. Ecole .....	14

2.1.3. Décrochage scolaire .....	14
2.1.4. Baka .....	15
2.2. Revue de la littérature .....	16
2.2.1. Les facteurs de sous scolarisation des Baka.....	16
2.2.2. Les facteurs de décrochage des Baka.....	17
2.2.3. Les représentations sociales de l'école .....	18
2.2.4. Les travaux sur la rentabilité de l'école .....	21
2.2.5. Travaux sur l'auto réalisation .....	21
2.3. Insertion théorique .....	21
2.3.1. Construction des représentations sociales.....	23
2.3.2. Structure et organisation des représentations sociales .....	24
2.3.3. Le noyau central.....	25
2.3.4. Transformation des représentations .....	26
2.3.5. Représentations sociale de l'école .....	27
2.3.6. Dimensions des représentations sociales de l'école.....	29
2.4. Hypothèses .....	30
2.4.1. Hypothèse générale.....	30
2.4.2. Hypothèse secondaire .....	30
2.5. Tableau récapitulatif des hypothèses et des variables .....	31
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>32</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE .....</b>	<b>33</b>
3.1. Site de l'étude .....	33
3.2. Population et échantillon .....	33
3.2.1. Population, échantillon et site de l'étude .....	33
3.2.2. L'échantillon .....	33
3.2.3. Site de l'étude .....	34
3.2.4. Choix du site de l'étude .....	34
3.2.5. Choix de l'instrument de collecte des données.....	34
3.2.6. Elaboration de l'instrument de collecte des données : Le questionnaire .....	35
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL.....</b>	<b>37</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS</b> <b>.....</b>	<b>38</b>
4.1. Analyse signalétique.....	38
4.2. Vérification des hypothèses.....	42
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET RECOMMANADATION.....</b>	<b>46</b>

5.1. Interprétations des résultats .....	46
5.1.1. Interprétation des résultats issus des analyses .....	46
5.1.2. Discussion des résultats issus des analyses différentielles.....	47
5.1.2.1. Discussion de la première hypothèse : les représentations de pénibilité de l'école .....	47
5.1.2.2. Discussion pour la deuxième hypothèse de recherche : les représentations de rentabilité de l'école .....	49
5.1.2.3. Discussion pour la troisième hypothèse de recherche : les représentations de l'autoréalisation de l'école .....	50
5.2. Recommandations .....	51
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAPHIES.....</b>	<b>56</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>61</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>66</b>