

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

**VIE ASSOCIATIVE ET PARCOURS SCOLAIRE
DES ÉLÈVES DE CLASSES DE TERMINALE DES
ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS
ET PUBLICS DE LA VILLE DE YAOUNDE**

Mémoire présenté et soutenu le 23 Juillet 2025

Spécialité : Éducation extrascolaire



par
Mireille Albertine NGAMLI NGOU
CJPA
Licenciée ès Sciences économiques
Matricule : 22W3444

jury		
Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BELIBI Alexi-Bienvenu, MC	UYI
Rapporteur	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
Examineur	BITOGO Joseph, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTES DES FIGURES.....	viii
RESUME.....	ix
ABSTRACT	x
CHAPITRE 1 : VIE ASSOCIATIVE ET DÉVELOPPEMENT DU SOI INDIVIDUEL ET SOCIAL	16
CHAPITRE 2 : LE PARCOURS SCOLAIRE COMME MODÈLE DE CONSTRUCTION DE LA TRAJECTOIRE IDENTITAIRE	39
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	58
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	86
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	106
CONCLUSION GÉNÉRALE	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127
ANNEXES	134
TABLE DES MATIÈRES	148

À mes parents

NGONGOURA PASMA
Et
NGOUH OUMAROU

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement d'un long projet qui a été rendu possible grâce à la collaboration et l'apport de plusieurs personnes à qui nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude. Nous tenons tout d'abord à remercier notre encadreur le Professeur Vandelin MGBWA, Chef de Département d'Éducation Spécialisée qui a accepté de diriger ce mémoire. Tout au long de ces années de master, il nous a proposé une gamme variée de lectures permettant une richesse d'échanges favorables à la construction de l'objet de recherche et sa réalisation sur le terrain.

Nous exprimons également notre gratitude au Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation ; ainsi qu'à tous les enseignants du département d'Éducation Spécialisée qui ont apporté, chacun à son niveau, des remarques, des critiques, des suggestions et des contributions pour l'amélioration de ce travail. Nous exprimons aussi notre reconnaissance au Professeur Jacques Philippe TSALA TSALA, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives, ainsi qu'au Professeur Simon BESSALA BELINGA, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation.

Nous exprimons toute notre sympathie à Mme Catherine UFEY BATCHA épouse FOJU, Proviseur du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, Yaoundé et au Fr Charles-PHILIPPE, Principal du Collège François Xavier Vogt, Yaoundé pour nous avoir ouvert les portes de leur établissement scolaire dont ils ont la charge afin que nous puissions effectuer la collecte des données pour cette étude, et aux Dr Josué NGNOMBOUOWO TENKUE, Psychologue Clinicien et la Dr Joseline KONLACK LATSAP, spécialiste en intervention et action communautaire, pour nous avoir accompagnée dans la collecte des données, et aux élèves des deux établissements ci-dessus cités qui ont bien voulu participé à cette étude.

Notre reconnaissance va également à l'endroit de mon époux Monsieur Pierre WAH, de nos enfants André Engelbert et Louise Marina WAH pour leur présence affective et chaleureuse tout au long de ce travail. Mes frères et sœurs Jeannette NGOU, Solange NGOU, Christian NGOU, Laure NGOU, Dr Dominique NGOU PEKASSA, Pr Donald NGOU, Dr Patrick NGOU, Raïssa NGOU RIM qui n'ont cessé de me motiver dans cette aventure. À Joseph ATANGANA et Dieudonné Jean BANGBA pour leurs multiples encouragements et contributions afin que ce travail se réalise.

Que tous ceux qui ont participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail trouvent ici notre profonde reconnaissance.

LISTE DES ACRONYMES

ΣC : somme des couleurs ;

A : Réponse animale ;

AAP : American Academy of Pediatrics

Ad : détail animal ;

Anat : réponse anatomique ;

APA : American Psychology Association

APA : American Psychiatric Association

Arch : architecture ;

Ban : réponse banale ;

BIP : Biais Illusoire Positif

Bot : réponse végétale ;

C : Réponse dictée uniquement par la couleur ;

CF : Réponse dictée par la couleur, mais secondairement par la forme ;

CHDSMP : Centre Hospitalier Dominicain
Saint Martin de Porres

Clob : Réponse dictée uniquement par l'effet des masses sombres ;

ClobF : réponse dictée par la masse sombre, mais secondairement par la forme ;

D : Détail fréquemment observé ;

D/G : Globalité à partir d'un détail ;

Dbl : Détail dans le blanc ;

Dd : détail secondaire ;

DSM-IV TR : Diagnostic and Statistical
Manual for Mental Diseases, IVe version ;

E : Réponse dictée par l'estompage ;

EF : Réponse dictée par l'estompage, mais secondairement par la forme ;

Elem : élément ;

F- : Mauvaise qualité formelle ;

F : réponse dictée par la forme ;

F+ : Bonne forme ;

F+/- : Forme indéterminée ;

FC : Réponse dictée par la forme, mais secondairement par la couleur ;

FClob : réponse dictée par la forme, mais secondairement par la masse sombre ;

FE : Réponse dictée par la forme, mais secondairement par l'estompage ;

Frag : fragment ;

G : réponse globale ;

G% : Pourcentage de G ;

Gbl : Globalité dans le blanc

Géo : réponse en forme géographique ;

H : être humain ;

Hd : détail être humain ;

K : Kinesthésie humaine ;

kan : kinesthésie animale ;

kob : kinesthésie objet ;

kp : kinesthésie partielle ;

Obj : objet fabriqué par l'être humain ;

Pays : paysage ;

R : Nombre de réponses ;

Scènes : réponse à contenu complexe ;

Sex : sexe ;

T : Temps de passation ;

TL : Temps moyen de latence ;

TRI : Type de Résonance Intime ;

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique	67
Tableau 2 : récapitulatif des caractéristiques des participants	74
Tableau 3 : Grille d'analyse des données.....	83

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Organigramme hiérarchico-fonctionnel du Collège François-Xavier Vogt	71
Figure 2 : Organigramme du Lycée Bilingue d'ETOUG-EBE	73
Figure 3. Modèle de l'interactivité des projets en institution.....	121

RESUME

L'objectif du présent mémoire est d'explorer les facteurs associés à l'implication des jeunes dans les activités associatives qui améliorent le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. L'étude part du constat selon lequel malgré le caractère obligatoire des activités associatives au sein des établissements (Arrêté interministériel N°242M/L/729/MINEDUC/MJS du 25 octobre 1979), leur existence dans certains établissements est facultative. Quand bien même elles existeraient, elles ne privilégient que les domaines académiques, laissant ainsi de côté les autres domaines à savoir le sport, l'art, le social, les médias, politique, etc. Pourtant, toute activité associative est un facteur de développement, de sentiment d'autodétermination de soi et contribue à l'équilibre des composantes physiques, intellectuelles, affectives, éthiques ou sociales de leur formation. L'étude repose sur un paradigme compréhensif et adopte un devis qualitatif. Elle s'est adressée aux élèves de la classe de Terminale du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé et du Collège François Xavier Vogt, deux établissements d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. Les données, collectées à l'aide des entretiens et focus group discussion auprès desdits élèves, ont été analysées grâce à la méthode d'analyse de contenu thématique. Les résultats montrent que l'implication dans les activités associatives, au-delà des aspects utilitaristes, relationnelles et altruistes améliorent le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. En d'autres termes, le fait d'apporter de l'aide aux autres, de se rendre utile et de défendre ses idées au sein d'une association permet de se donner de la valeur. Les jeunes qui s'inscrivent dans les associations veulent, en « joignant l'utile à l'agréable », développer les idées qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. L'association, comme aire transitionnelle permet à l'adolescent, séparé du cadre familial de pouvoir maintenir la continuité d'être.

Mots-clés : *Vie associative, parcours scolaire, élèves de classe de terminale, établissement scolaire et autodétermination de soi.*

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to explore the factors associated with the involvement of young people in associative activities which improve the academic career of secondary school students in the city of Yaoundé. The study starts from the observation that despite the obligatory nature of associative activities within establishments (Interministerial Order No. 242M/L/729/MINEDUC/MJS of October 25, 1979), their existence in certain establishments is optional. Even if they exist, they only favor academic fields, thus leaving aside other fields, namely sport, art, social, media, politics, etc. However, any associative activity is a factor of development, of a feeling of self-determination and contributes to the balance of the physical, intellectual, emotional, ethical or social components of their training. The study is based on a comprehensive paradigm and adopts a qualitative design. She addressed the students of the Terminale class of the Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé and the Collège François Xavier Vogt, two secondary education establishments in the city of Yaoundé. The data, collected using interviews and focus group discussions with said students, were analyzed using the thematic content analysis method. The results show that involvement in associative activities, beyond the utilitarian, relational and altruistic aspects, improves the academic career of secondary school students in the city of Yaoundé. In other words, providing help to others, making yourself useful and defending your ideas within an association allows you to give yourself value. Young people who join associations want, by “combining business with pleasure”, to develop the ideas they have about themselves and others. The association, as a transitional area, allows the adolescent, separated from the family environment, to be able to maintain the continuity of being.

Keywords: *Community life, school career, final year students, school and self-determination*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

La vie associative est la participation aux activités d'une association. L'association est un groupe de personnes mu par des objectifs communs dont les membres se réunissent dans le but de défendre des causes communes. L'association va de prime à bord être abordé ici comme interface entre la famille et l'école, ensuite comme une aire transitionnelle et enfin comme espace du vivre ensemble et de l'interculturalité.

0.1.1. Association comme interface entre la famille et l'école

La loi N° 90/053 du 19 décembre 1990 portant sur la liberté d'association stipule en son article 2 que « l'association est une convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices ». Avant cette définition de l'association, il y a lieu de relever que le préambule de la constitution qui fait partie intégrante de la constitution proclame la liberté d'association au Cameroun. Cette liberté d'association est « la faculté reconnue à toute personne physique ou morale sur l'ensemble du territoire national, de créer une association et d'y adhérer ». Ainsi, l'adhésion à une association est libre pour toute personne physique ou morale, sous réserve de remplir les conditions édictées par les statuts de l'association.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) aborde la question de la vie associative principalement dans son Article 20, qui stipule en son alinéa 1 que « toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques ». Autrement dit, la liberté d'association est un droit fondamental de tout individu qui a d'ailleurs le droit de se réunir, de former des associations de manière pacifique avec ses semblables. L'on sait que dans toute société, les hommes ont sans cesse éprouvé le désir de se mettre ensemble pour diverses raisons (partage de connaissances, épanouissement, développement des compétences...). Par ailleurs, le regroupement de plusieurs personnes en association a été pendant longtemps combattu par les politiques. Les mouvements associatifs au départ avaient pour la plupart comme objectif principal la réclamation des droits et libertés des citoyens. L'autorité étatique mettait certaines conditions strictes au fonctionnement des associations. Aucun cadre légal n'était accordé à l'exercice de la liberté d'association. Il existait plusieurs conditions à cette liberté.

Avec l'évolution de la société et l'avènement de la démocratie, on retrouve les mouvements associatifs dans divers secteurs d'activités et milieux de la société comme le milieu familial et scolaire. Les jeunes, les adultes et même les vieillards s'y intéressent de plus en plus au Cameroun. On retrouve diverses formes d'associations dont la durée de vie varie

selon la forme sollicitée. Les plus connues sont les associations déclarées, les associations autorisées et les associations agréées. Elles jouent un rôle d'accompagnement de l'État dans la réalisation de leurs différentes missions dans des domaines spécifiques (Éducation, social, économique, politique...).

Pour ce qui est du domaine de l'éducation, l'activité associative est désignée sur le sigle « activités extrascolaires » composées d'activités para, post et péri scolaires. L'arrêté interministériel n°242M/L/729/MINEDUC/MJS portant organisation de ces activités au sein des établissements scolaires a donné une forme légale à la pratique des activités associatives par les élèves. En son article 2, cet arrêté stipule que ces activités ont pour but de favoriser la formation théorique d'une part, et d'autre part de donner un enseignement pratique complémentaire destiné à faire de tout élève en fin de scolarité, qu'il soit titulaire ou non d'un diplôme, un agent de développement. Les ministères de l'éducation Nationale aujourd'hui (ministère des enseignements secondaire et ministère de l'éducation de base) et le Ministère de la jeunesse et des sports aujourd'hui (ministère de la jeunesse et de l'éducation civique et ministère du sport de de l'éducation physique) se sont mis ensembles pour l'encadrement complet des jeunes et leur épanouissement total.

L'article 4 de cet arrêté stipule que la pratique de ces activités vise essentiellement l'idéal du progrès humain et/a pour but « l'éducation morale, civique et intellectuelle de l'élève ; l'entraide et la solidarité ; l'acquisition du sens de responsabilité ; le développement de l'esprit coopératif ; le rayonnement de l'établissement scolaire ». Les activités parascolaires, périscolaires et postscolaires sont des activités qui alimentent la vie associative au sein des établissements scolaires. Précisons cependant ici que, bien que se déroulant dans le cadre scolaire, ces activités ne font pas partie des programmes d'études officiels. Elles viennent compléter la formation physique, morale ou intellectuelle des enfants.

Les activités périscolaires respectent le programme officiel. Mais les méthodes et les stratégies d'enseignement ne sont pas toujours celles prescrites à l'école par les textes officiels. Les activités parascolaires sont l'ensemble des actes, des occupations et des travaux qui se déroulent « à côté », et donc parallèlement à l'école. Ces activités facultatives sont initiées par l'établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts des élèves. Les activités parascolaires peuvent être pratiquées au sein de l'école, mais leurs contenus, leurs méthodes et leurs stratégies d'apprentissage restent en marge des programmes, horaires et

instructions officielles ; les personnes chargées de l'enseignement ou de l'instruction peuvent également être extérieures à l'école.

Ces activités animent la vie associative et assurent la formation pratique de l'élève. L'enseignement est généralement théorique ; en plaçant l'élève dans la vie réelle et concrète, elles lui fournissent les occasions de mettre en pratique ses connaissances théoriques, de les mesurer et de les affermir. Grâce aux activités parascolaires, périscolaires et postscolaires, l'école se transforme en un centre culturel et social où les apprentissages, les travaux facilitent le jaillissement et la mise à profit des talents. L'école contribue à la vie culturelle et économique du milieu, elle devient alors un excellent moyen de promotion sociale.

À travers ces activités post, péri et parascolaire, on peut dire que l'association agit comme un pont, facilitant la communication, la compréhension mutuelle et l'engagement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Les associations encouragent la participation des parents aux activités de l'école, que ce soit en tant que bénévoles, représentants dans les instances de décision, ou lors d'événements spécifiques. Best (2009) met en valeur l'idée de co-éducation qui affirme qu'il est nécessaire, pour que l'éducation d'un enfant, d'un adolescent, soit réussie, il faut qu'une coopération étroite soit faite entre les familles et l'école, ainsi qu'une prise en compte, par les parents, du "tiers-temps" que constituent les loisirs éducatifs qu'encadrent et animent les associations laïques. Les associations sont des acteurs clés pour construire une véritable communauté éducative où la famille et l'école travaillent main dans la main pour offrir aux enfants les meilleures conditions d'apprentissage et d'épanouissement.

En tant que courroies de transmissions importantes entre le foyer et l'institution scolaire, l'association traduit les besoins et les attentes des familles en actions concrètes au sein de l'école (organisation d'ateliers,). Aussi, elle renforce considérablement le triangle éducatif (élèves-parents-enseignants). Leur rôle d'interface est essentiel pour une scolarité réussie et un développement harmonieux des jeunes. Bien que l'implication des associations renforce le lien entre la famille et l'école, Best (2009) fait comprendre que le rythme quotidien et annuel de toute famille dépend de la structuration des rythmes scolaires (vacances, congés, week-ends, trimestres), bien plus que du rythme de travail des parents.

Selon Foray cité dans Roelens (2020, p.230 et 231), on peut envisager « les structures associatives (crèches, jardins d'enfants, centres de loisirs, clubs sportifs, etc.) comme l'un des multiples lieux éducatifs dans lesquels l'autonomie individuelle peut se développer. Les lieux associatifs seraient complémentaires aux éducations familiale et scolaire, notamment, car ils

permettent davantage aux enfants l'expérience et l'exercice d'une autonomie pratique (fonctionnelle et morale) en construction. Il s'agit ainsi d'« instances tierces », plus impersonnelles que la famille, ouvrant à une socialisation plus large, mais néanmoins plus souples et ouvertes aux propositions des enfants quant à leur fonctionnement, que l'école.

« Les relations éducatives au sens large qui se nouent entre les individus lorsqu'ils adhèrent de leur plein gré à un club sportif ou à une association culturelle peuvent alors constituer une ressource dans la réflexion sur la pratique éducative dans d'autres lieux » (Roelens, 2020, p. 233). Les lieux associatifs sont donc « des espaces de participation et de prises d'initiatives, des terrains d'entraînement pour apprendre à se diriger soi-même et à faire des choix », et également des endroits où l'on « est plus libre de s'initier aux pratiques démocratiques » (p.231)

0.1.2. Association comme une aire transitionnelle

D'après Catteeuw (p.116), l'espace transitionnel est une « aire intermédiaire » qui assure la transition entre le moi et le non-moi, entre l'enfant et sa mère. C'est un espace potentiel, paradoxal, situé entre la réalité extérieure et la réalité intérieure, entre le dedans et le dehors. C'est aussi l'espace du jeu : les frontières entre réalité matérielle et réalité psychique n'y apparaissent pas clairement. Selon Winnicott (1969), l'aire transitionnelle fait référence à un espace intermédiaire entre le subjectif et l'objectif dans lequel l'enfant utilise un objet particulier pour contrecarrer une angoisse dépressive. Autrement dit, cet objet est à mi-chemin entre l'enfant et une autre personne (la mère). Il s'en sert pour se représenter une présence rassurante ou encore se reconforter de la rupture.

Dans les échanges quotidiens, la créativité de l'enfant se manifeste à travers le jeu. Il apparaît comme une réponse aux distorsions ou ruptures que subit le lien. Bref, il assure la continuité du lien (et perd son importance lorsque l'objet total/ maternel est intériorisé). À partir de ce phénomène transitionnel, l'enfant parvient ainsi à se différencier de l'objet et de lui attribuer une existence autonome. Les propositions de Winnicott (1969) quant à la relation mère-enfant ont pour point de départ l'indifférenciation Moi, non-Moi dans laquelle l'enfant se trouve au début de la vie. La différenciation Moi non-Moi représente donc la tâche de développement de l'aire transitionnelle donc le maintien du lien fusionnel du couple mère-enfant est le précurseur. Pour qu'il advienne comme individu, il doit bénéficier des soins et de l'attention d'un environnement suffisamment bon ou contenant, un environnement sensible à ses demandes et qui y répond de façon adéquate.

Winnicott (1956) identifie la mère comme étant le tout premier environnement de l'enfant. Du fait qu'elle se trouve dans un état d'hypersensibilité, elle est mêlée à son bébé en une structure unique de sorte que le centre de gravité de celui-ci se situe dans la structure environnement- individu. Dans cette logique, la mère s'adapte de manière quasi-parfaite aux besoins du bébé. Ce qui favorise son épanouissement. L'association comme aire transitionnelle permet à l'adolescent, séparé du cadre familial, de pouvoir maintenir une « continuité d'être ». Hors de ce milieu, celui-ci peut avoir une vie personnelle et se socialiser. D'après Catteeuw (p.116), « se socialiser, c'est construire des repères dans le temps et dans l'espace ; c'est mettre en œuvre des rituels contenant, élaborer des artefacts sécurisants ».

Le responsable d'association doit en effet contribuer à faire fonctionner, en vue de l'accomplissement d'objectifs, un groupe sur lequel il n'a pas de pouvoir. Il n'est pas « habilité à récompenser et à punir » (Mucchielli, 2015, p. 70). Il a plus de responsabilités, certes, mais pas de moyens d'imposer. Chacun peut très simplement refuser ses consignes, en quittant l'association, en se mettant en retrait, en ne participant pas ou plus aux contributions bénévoles en temps et en force de travail. Pour garantir la connexion durable et la possibilité concrète d'agir, il ne peut qu'influencer les uns et les autres, et leur garantir d'une certaine manière que la participation aux tâches de l'association leur apporte ce qu'ils étaient venus chercher en rejoignant ce réseau d'individus.

0.1.3. Association comme espace du vivre ensemble et de l'interculturalité

L'arrêté interministériel n° 242/L/729/MINEDUC/MJS du 25 octobre 1979 portant organisation des activités post et périscolaires stipule en son article 73 que

Les camps de vacances et les chantiers de jeunesse ont pour but de favoriser : le renforcement de l'unité nationale par le brassage des jeunes d'origines diverses ; la connaissance du pays et du milieu grâce aux déplacements ; l'apprentissage de la vie en communauté ; les réalisations concrètes sous forme de travaux manuels dirigés.

Il s'agit de créer des occasions pour des individus de différentes provenances (ethniques, régionales, sociales, etc.) de se rencontrer, d'interagir, de partager des expériences et de construire des liens. L'objectif visé ici est de dépasser les clivages potentiels et de favoriser la cohabitation pacifique et harmonieuse. Le brassage donc il est question dans cet article implique

nécessairement une confrontation et un échange avec des cultures différentes. En effet, lorsque des jeunes d'origines diverses interagissent, ils découvrent les coutumes, les langues, les traditions, les façons de penser et les valeurs de l'autre.

L'interculturalité dont il est question dans cet article va au-delà de la simple coexistence, pour viser une compétition mutuelle, une valorisation des différences et une transformation des perspectives de chacun au contact de l'autre. La découverte faite par les jeunes à travers les camps de vacances et les chantiers de jeunesse est un moyen concret de développer l'ouverture d'esprit, de déconstruire les stéréotypes régionaux ou ethniques, et de comprendre la richesse de la mosaïque culturelle du pays. Ce qui favorise une meilleure appropriation de l'identité nationale dans sa pluralité.

L'article 4 de la loi de 1990 stipule que les associations fondées sur une cause ou en vue d'un objet contraire à la Constitution, aux lois et aux bonnes mœurs, notamment à la sécurité, à l'intégrité territoriale, à l'unité nationale, à l'intégration nationale et à la forme républicaine de l'État, sont nulles et sans effet. Les activités périscolaires sont l'ensemble des actes, des occupations ou des travaux qui se déroulent autour de l'école. Ces activités ont un caractère obligatoire et sont reliées directement aux activités vécues en classe.

Les activités postscolaires sont généralement destinées à compléter la formation des adolescents après leur scolarité. Elles regroupent l'ensemble des occupations et/ou des activités de recyclage ou de remise à niveau qui ont lieu après la scolarité obligatoire. Elles peuvent cependant ne pas s'inscrire dans le cadre d'un apprentissage et revêtir un caractère purement social. Les élèves ne sont pas toujours impliqués même si on utilise souvent les locaux et les infrastructures de l'école. Cet ensemble d'activités complètent la formation physique, morale ou intellectuelle des élèves. Elles ont une valeur éducative, didactique et participent au rayonnement de l'école dans le milieu. Dans le cadre de l'éducation spécialisée plus précisément dans le domaine de l'éducation extrascolaire, ces activités sont adaptées à la situation de l'élève.

Si les activités associatives au sein des établissements (activités péri, para ou post scolaires) complètent la formation physique, morale ou intellectuelle des élèves, ont un caractère obligatoire et sont reliées directement aux activités vécues en classe, l'on constate cependant que leur existence au sein de certains établissements est facultative. Aussi, que certains établissements n'ont pas prévu des moyens adéquats et nécessaires à la pratique de ces activités. Quand bien même elles existent, elles privilégient les domaines les domaines

scientifiques, laissant de côté les domaines sportif, artistique, communautaire, social, médiatique, politique, etc. Pourtant, toute activité associative favorise le développement, le dépassement et l'épanouissement des personnes concernées et contribue à l'approfondissement, voire à l'équilibre, des composantes physiques, intellectuelles, affectives, éthiques ou sociales de leur formation. Ce sont sûrement ces manquements observés dans la mise en place des activités qui expliqueraient en partie la discontinuité observée dans le parcours scolaire des élèves des établissements secondaires de la ville de Yaoundé.

0.2.POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME

Défini comme l'ensemble des étapes du système d'éducation que franchit l'élève pendant sa période de scolarisation (Trocmé, 2009), le parcours scolaire pose aujourd'hui un véritable problème au secondaire. Très peu d'élèves réussissent à obtenir leur baccalauréat en moins de sept ans. En effet, l'élève devrait être entièrement impliqué dans son processus éducatif. Vandelin M. (2022) cite Fame N. en disant que pour maximiser le parcours académique, l'étudiant devait être placé au centre du processus éducatif dans l'optique de bénéficier au mieux de tous les mécanismes d'accompagnement nécessaires afin qu'il soit capable d'être autonome, d'être responsable et d'être professionnel tout au long de ses études. Tentant d'expliquer cette discontinuité de plus en plus observée au niveau des établissements secondaires, Manciaux (2001) y voit une faiblesse des capacités de résilience des élèves. Il définit la résilience en éducation par le fait que les élèves et les étudiants qui persévèrent et réussissent leur scolarité malgré les conditions difficiles associées à leurs caractéristiques personnelles ou à celle de l'environnement social et scolaire dans lequel ils évoluent. Luthans et al., (2006) réfèrent la résilience à la capacité et à l'habileté de résister devant l'adversité et à « s'en sortir » malgré les obstacles importants. Selon eux, les élèves en situation de « vulnérabilité » qui réussissent l'exploit d'avoir un parcours scolaire meilleur ou semblable à leurs pairs de situation meilleure sont qualifiés d'élèves « résilients ». En effet, dans les établissements scolaires où les infrastructures adaptées à la pratique des activités associatives fait défaut, les élèves se mobilisent de façon informelle pour pratiquer ces activités dans le but d'avoir le même état psychologique que leurs pairs des établissements bien structurés afin d'avoir des parcours scolaires relativement semblables à ceux de ces derniers.

Maltais et Normandeau (2014) voient à la base d'un parcours scolaire discontinu les expériences aversives vécues par les élèves. Selon eux, le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance est susceptible d'être problématique dès l'entrée à la maternelle et que les

difficultés de lecture et de mathématiques risquent de se maintenir dans le temps. Ces difficultés s'observent avant même l'entrée à la maternelle par la présence de retards dans l'acquisition des habiletés préscolaires en littératie et en mathématiques, lesquelles prédisent aussi des retards scolaires dans les premières années du primaire. Ils estiment que les difficultés personnelles des enfants au plan cognitif, émotionnel et comportemental jouent un rôle déterminant dans les difficultés rencontrées à l'école en freinant leur capacité de gérer efficacement et de façon autonome les situations d'apprentissage scolaire.

Dans la même logique que Maltais et Normandeau (2014), Blanpain (2021) pense qu'un événement traumatique au cours d'une vie peut jouer un rôle déterminant sur le parcours scolaire (décès d'un parent, décès des deux parents, séparation des parents, violence...) et en observer des conséquences sur le parcours scolaire, professionnel, et sur l'état de santé des personnes victimes. Selon elle, la perte d'un parent s'accompagne souvent d'une perte de niveau de vie pour le parent survivant, le plus souvent la mère et ses enfants. Les problèmes financiers causés par cet événement malheureux sont la principale cause d'échec scolaire ou de suspension des études des enfants. Ce cas est beaucoup plus fréquent dans les familles à revenus réduits. Selon Blanpain (2021), le décès d'un parent peut modifier la destinée sociale d'un individu, le principal vecteur de cette modification étant l'échec scolaire.

En parcourant cette littérature, l'on peut bien se rendre compte que si les travaux antérieurs attribuent la discontinuité observée dans le parcours scolaire des élèves des établissements secondaire à leurs caractéristiques personnelles (Manciaux, 2001) ou aux événements survenus dans la vie (Blanpain, 2021), ils ont en commun de centraliser le problème autour de l'élève, laissant ainsi de côté leur environnement scolaire, en tant que cadre susceptible de mettre à leur disposition les conditions nécessaires à leur autodétermination et ce à travers la création des activités associatives. C'est le problème de cette recherche.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Donner les différentes questions de recherche qu'on s'est posées par rapport à notre sujet constitue le but de cette partie. On a eu la question principale de laquelle découlent les questions secondaires.

0.3.1. Question principale

La question que l'on s'est posée ici est la suivante : comment les modalités éducatives inhérentes à la vie associative rendent-elles compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé ?

0.3.2. Questions secondaires

De manière plus spécifique, nous avons formulé trois questions spécifiques suivantes :

- Comment la dimension utilitariste à travers les indicateurs tels que la distraction, la formation et l'acquisition des compétences rend-t-elle compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé ?
- Comment la dimension altruiste à travers l'aide aux autres, le fait de se rendre utile et la défense des idées rend-t-elle compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé ?
- Comment la dimension relationnelle à travers les indicateurs tels que la rencontre des personnes, le partage de la passion pour une activité rend-t-elle du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé ?

0.4.OBJECTIF DE L'ETUDE

L'objectif général de cette étude est d'analyser le parcours scolaire à travers les modalités éducatives telles que la dimension utilitariste, altruiste et relationnelle des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

De manière plus spécifique, il s'agit de :

- Saisir comment la dimension utilitariste à travers les indicateurs tels que la distraction, la formation et l'acquisition des compétences rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.
- Appréhender comment la dimension altruiste à travers l'aide aux autres, le fait de se rendre utile et la défense des idées rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

- Identifier comment la dimension relationnelle à travers les indicateurs tels que la rencontre des personnes, le partage de la passion pour une activité rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

0.5.ORIGINALITÉ DE L'ETUDE

Cette étude revêt un intérêt hautement scientifique parce qu'elle explore un terrain en friche en matière d'écrits sur la question du parcours scolaire des élèves des établissements d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé en lien avec la vie associative. La perspective théorique permettant d'analyser la problématique liée à la vie associative est celle de Becquet (2004) qui s'intéresse aux pratiques associatives des jeunes. Il présente les associations comme un monde qui attire les jeunes et les définit comme utiles, dynamiques, compétentes, dévouées à l'intérêt général, efficaces. En effet, la plupart des travaux antérieurs sur les facteurs qui rendent compte de la discontinuité dans le parcours scolaire des jeunes sont entre autres leurs caractéristiques personnelles (Manciaux, 2001) ; les événements survenus dans leur vie (Blanpain, 2021). Malgré la richesse de la littérature sur le parcours scolaire des jeunes, il reste cependant que l'aspect associatif reste à investiguer. Les activités associatives venant compléter la formation physique, morale ou intellectuelle des enfants.

0.6.DÉLIMITATION DE L'ETUDE

0.6.1. Délimitation géographique de l'étude

Géographiquement, cette étude s'est déroulée au sein de deux établissements (Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé et Collège François Xavier Vogt) de la capitale politique du Cameroun. Comme le mentionne Tsala-Tsala (2004), le Cameroun est un pays d'Afrique Centrale d'une superficie d'environ 475 650 km². Il s'étire du Golfe de Guinée au Lac Tchad. Ses principaux voisins sont le Nigeria, le Tchad, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon et la Guinée Équatoriale. Le Cameroun compte environ 253 ethnies pour près de 180 langues nationales, dialectes et parlers à côté des deux langues officielles que sont le français et l'anglais. Dong (2016) ajoute que le Cameroun présente une forme triangulaire qui s'étire au Sud jusqu'au lac Tchad sur près de 1 200 km tandis que la base s'étale d'Ouest en Est sur 800 km. Il possède au Sud-ouest une frontière maritime de 420 km le long de l'océan Atlantique.

Sur le plan de son organisation politique, le Cameroun est une république démocratique et laïque. Les religions dominantes sont le Christianisme et l'Islam. L'option républicaine de

l'État laïc s'accommode tant bien que mal des institutions traditionnelles que sont les sultanats, les cités -États musulmanes du Nord, les principautés territoriales de culture et de religiosité Bantou, les polyarchies fondées sur l'existence des lignages dans le reste du Cameroun. Ces différentes autorités traditionnelles sont aujourd'hui intégrées à des degrés divers dans le système de l'administration territoriale (Tsala-Tsala, 2004).

Le milieu naturel du Cameroun est diversifié. On dit de lui qu'il est "l'Afrique en miniature". En effet, plusieurs types de régions naturelles contribuent à la diversité géographique du pays. Pour Dong (2016), le sud forestier (provinces du Centre, de l'Est, du Littoral, du Sud et du Sud-Ouest) est situé dans les zones maritime et équatoriale. Cette zone se caractérise par une végétation dense, un vaste réseau hydrographique et un climat chaud et humide aux précipitations abondantes. Cette région est propice à la culture du cacao, du palmier à huile, de la banane, de l'hévéa et du tabac, etc. Elle abrite les deux plus grandes villes du pays : Douala (première ville, principal port et capitale économique avec ses activités commerciales et industrielles), Yaoundé (deuxième ville, capitale politique et lieu géographique de cette étude). Citons aussi d'importants centres urbains comme Edéa caractérisé par son industrie lourde et sa centrale hydro-électrique, Limbe, siège de l'industrie pétrolière et Kribi, terminal du pipeline Tchad- Cameroun.

Les hauts plateaux de l'ouest (provinces de l'Ouest et du Nord-Ouest), dont l'altitude moyenne est supérieure à 1 100 m, forment une région riche en terres volcaniques favorables à l'agriculture (café, maraîchers, etc.). La végétation y est moins dense que dans le Sud forestier et le climat frais qui y règne est favorable à l'éclosion de toutes sortes d'activités. De plus, la forte densité de peuplement par rapport à la moyenne nationale en fait une des premières zones d'émigration. Les principales villes sont Bafoussam, Bamenda et la ville universitaire de Dschang (Dong, 2016). Le Nord soudano-sahélien (provinces de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord) est une région de savanes et de steppes. En dehors du plateau de l'Adamaoua où le climat est plus tempéré, le reste de cette région est caractérisé par un climat tropical chaud et sec aux précipitations de plus en plus limitées au fur et à mesure que l'on se rapproche du lac Tchad. La région est propice à l'élevage du bovin et à la culture du coton, de l'oignon, du mil, de la pomme de terre, de l'igname blanche et des arachides.

Cette étude s'est réalisée dans la région du Centre, département Mfoundi dont le chef-lieu est Yaoundé. C'est la capitale politique du Cameroun, siège des institutions du pays. Nous

avons travaillé avec les élèves de la classe de Terminale du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé et du Collège François Xavier Vogt.

0.6.2. Délimitation conceptuelle de l'étude

Du point de vue conceptuel, ce travail tourne autour de deux concepts fondamentaux : vie associative, parcours scolaire.

0.6.2.1. La vie associative

La vie associative est aussi vieille que le monde, ou plutôt que la vie en société. Dans le cadre de ce travail, il s'agit des activités péri, para et post scolaires. Les activités périscolaires sont l'ensemble des actes, des occupations ou des travaux qui se déroulent autour de l'école. Ce sont des activités qui, sans s'insérer dans le cadre de l'enseignement, complètent la formation physique, morale ou intellectuelle visée par l'enseignement dispensé. Elles développent chez le jeune des aptitudes personnelles lui permettant de mieux affronter les difficultés de la vie en usant des compétences collectives de ses pairs. Car, selon Ndior, 2013 cité par Vandelin M. (2022), les aptitudes personnelles à l'opposé des compétences collectives se distinguent par la rigueur, la force de conviction, la curiosité d'esprit, la réactivité, la diplomatie, la confidentialité, la maîtrise de soi et pour finir les réseaux d'expertises permettant à chacun de s'interconnecter et de ne pas rester moins compétents quand on est tout seul. Ces activités ont un caractère obligatoire et sont reliées directement aux activités vécues en classe. Leur but est de consolider et de susciter des apprentissages qui ne peuvent pas habituellement se faire à l'école. C'est pourquoi elles se déroulent généralement hors de la classe et parfois hors de l'école. Les activités périscolaires respectent le programme officiel. Mais les méthodes et les stratégies d'enseignement ne sont pas toujours celles prescrites à l'école par les textes officiels. En effet par la réalisation de ces activités, l'école peut avoir besoin des services d'une personne ou d'une structure extérieure à l'école. L'élève peut aussi choisir d'apprendre, soit en autonomie, soit avec un camarade ou un groupe de camarades, soit avec une personne extérieure.

Les activités parascolaires sont l'ensemble des actes, des occupations et des travaux qui se déroulent « à côté », et donc parallèlement à l'école. Ce sont des activités facultatives initiées par l'établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts des élèves. Les activités parascolaires peuvent être pratiquées au sein de l'école, mais leurs contenus, leurs méthodes et leurs stratégies d'apprentissage restent en marge des programmes, horaires et

instructions officielles ; les personnes chargées de l'enseignement ou de l'instruction peuvent également être extérieures à l'école. Les activités postsecondaires sont généralement destinées à compléter la formation des adolescents après leur scolarité. Elles regroupent l'ensemble des occupations et/ou des activités de recyclage ou de remise à niveau qui ont lieu après la scolarité obligatoire. Elles peuvent cependant ne pas s'inscrire dans le cadre d'un apprentissage et revêtir un caractère purement social. Les élèves ne sont pas toujours impliqués même si on utilise souvent les locaux et les infrastructures de l'école.

0.6.2.2. Le parcours scolaire

Le parcours scolaire décrit les étapes du système d'éducation que franchit l'élève pendant sa période de scolarisation. Le système d'éducation québécois oblige la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, soit le temps d'acquérir une formation générale. La période de scolarisation obligatoire comprend une année facultative à la maternelle 5 ans, six années au primaire (6-12 ans) et cinq années au secondaire (12-16 ans). À la fin du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires ou un diplôme qualifiant (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Un des indicateurs qui mesure le parcours scolaire est la réussite scolaire. Cette dernière est mesurée à l'aide de tests standardisés (français, mathématiques), des taux de reprise d'une année, de la mise en place de mesures de soutien scolaire (adaptation scolaire), du nombre de jours de présence/absence scolaire et des risques d'échecs scolaires. Le taux de diplomation ou le nombre d'années de scolarité complétées sont également des indicateurs adéquats du parcours scolaire (Scherr, 2007 ; Trocmé, 2009).

0.6.3. Plan de rédaction

Ce mémoire comprend cinq chapitres. L'introduction générale porte sur la problématique de l'étude. Ici, l'accent sera mis sur la problématique de l'étude. C'est le lieu de formuler le problème de recherche. Il a consisté à construire l'objet de l'étude autour d'une question. Il comprend alors le contexte de l'étude, la formulation et la position du problème, l'énoncé des questions de l'étude, et la formulation des objectifs. Le premier chapitre est consacré à la revue de la littérature. C'est le lieu pour nous de définir la notion de vie associative. Le deuxième chapitre aborde la notion de parcours scolaire. On a défini le concept de parcours en ressortant les différentes conceptions. Il a été question de ressortir les différents points de vue des auteurs ayant abordé cette notion.

Le troisième chapitre aborde les questions de la méthodologie mobilisée pour cette étude. Il débute par une précision et une formulation de la question de recherche, de l'hypothèse de recherche, des variables de l'étude et de l'objectif de recherche. Le site de recherche sera également présenté ; la population de l'étude également. Le mode de recrutement des populations sera également présenté en mettant l'accent sur les critères de sélection et d'inclusion. Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des données. Tout d'abord, on a commencé par le récit de vie des participants de l'étude et ensuite l'analyse thématique. Le cinquième chapitre a été consacré à l'interprétation des données issues de l'entretien de recherche. La partie interprétation débute par le rappel des données théoriques, le rappel des données empiriques, c'est après cela qu'on a entamé l'interprétation des résultats. La discussion sera consacrée aux résultats de cette recherche à savoir : premièrement, deuxièmement, troisièmement. Chaque résultat sera ainsi discuté selon les cadres théoriques mobilisés et les travaux antérieurs mobilisés. Des implications théoriques et pratiques viendront clôturer ce cinquième chapitre.

CHAPITRE 1 : VIE ASSOCIATIVE ET DÉVELOPPEMENT DU SOI INDIVIDUEL ET SOCIAL

La vie associative est aussi vieille que le monde, ou plutôt que la vie en société. En effet, selon Belorgey (2000), depuis toujours, singulièrement depuis le Moyen Age occidental, les formations sociales ont vu le jour, issues de la décision, plus ou moins consentie, de se regrouper en vue de poursuivre un but commun, dans le cadre des règles arrêtées également en commun, par des partenaires qui se sont eux-mêmes choisis. Les associations sont extrêmement diversifiées et plongent leurs racines dans une histoire très mouvementée. Ce chapitre aborde la problématique de l'histoire des associations et de son usage chez les jeunes.

1.1.VIE ASSOCIATIVE COMME ESPACE DU DEVELOPPEMENT DU SOI

Les écrits nous indiquent que la pratique associative naît au départ entre autres de mouvements de contestations de catégories de personnes qui se sont sentis marginalisées dans la société et ont décidé de se mettre en groupe pour réclamer des droits. Les associations « plongent leurs racines dans une histoire très mouvementée ». (Defourny,1992). Cette forme a été longtemps combattue par les Etats et a progressivement évolué vers des associations partisans du développement dans tous les secteurs de la vie. Defourny (1992) affirme que la réalité associative de l'époque médiévale est très riche. Elle s'exprime sous des formes et appellations multiples. On pourrait citer les coopératives alimentaires de la Byzance médiévale, les guildes post-médiévales du monde musulman, les castes professionnelles d'Inde ou encore des confréries de l'Afrique primitive et de l'Amérique pré-colombienne. Plusieurs secteurs de la vie regorgent des associations en leur sein.

Par ailleurs, ne sont autorisées à fonctionner à cette époque que les associations religieuses et étatiques. Toute autre forme d'association était considérée comme « mouvement révolutionnaire ». C'est à partir du 19^{ème} siècle et du 20^{ème} siècle que certaines lois sont votées en Europe et dans certains pays du monde accordant un statut précis à certaines formes d'associations à but non lucratif. Au Cameroun, la loi n°90-53 du 19 décembre 1990 a été publiée à cet effet. Ainsi, elle précise dans son article 4 des dispositions générales que les associations fondées sur une cause ou en vue d'un objet contraire à la constitution, aux lois et aux bonnes mœurs, ainsi que celles qui auraient pour but de porter atteinte notamment à la sécurité, à l'intégrité territoriale, à l'unité nationale, à l'intégration nationale et à la forme républicaine de l'État, sont nulles et sans effet ». Cette disposition reste d'actualité. Plusieurs secteurs de la vie regorgent des associations en leur sein.

1.1.1. L'évolution du tissu associatif

Plusieurs auteurs affirment que l'évolution du tissu associatif est intimement liée à celle de la société. Selon defourny, 1992, les associations « sont extrêmement diversifiées ». Les sociétés les plus anciennes comme l'Égypte, et l'Empire romain se formaient déjà en groupe pour trouver solution à leurs différents problèmes. Des corporations et des fonds de secours existaient déjà dans l'Égypte des pharaons. Les Grecs avaient leurs « hétéairies » pour se garantir une sépulture et pour l'organisation rituelle des cérémonies funéraires et les Romains se groupaient en collèges d'artisans et en associations politiques.

En Europe, on assiste après la chute de l'Empire Romain, des associations monastiques qui deviendront des refuges de l'associationnisme primitif autant que des arts, des sciences et des traditions : couvents, monastères, abbayes, prieurés, commanderies, chartreuses, ermitages. Il dira que le 11^{ème} siècle est marqué par l'émergence du « groupement organisé de laïcs » qui s'affirme en dehors des couvents pour répondre à des besoins d'assistance, d'entraide et de charité dans les pays Germaniques et anglo-saxons. Ces pratiques associatives vont s'étendre dans tous les pays du monde sous différentes appellations. On aura entre autres exemple, les corporations alimentaires de la Byzance médiévale, les guides post-médiévales du monde musulman, les castres professionnelles d'Inde ou encore les confréries de l'Afrique primitive et de l'Amérique pré-colombienne.

On peut relever que la création des associations à l'époque médiévale était presque interdite. En fait, jusqu'à la fin de l'ancien régime, un groupement volontaire ne peut exister en dehors de l'église et de l'État que sous des formes précises dont les règles d'admission et de fonctionnement sont strictement codifiées. C'est dans cette logique que Gibaud (1989) affirme que depuis l'antiquité à la fin de l'Ancien Régime, l'histoire des groupements d'entraide demeure en fait l'histoire d'une interminable coercition. C'est dans cette logique que defourny (1992) affirme qu'à cette époque, aucun cadre légal n'est offert pour exercer la liberté d'association.

Il ajoutera que c'est seulement à la fin du 19^{ème} siècle qu'ont été voté en France des lois accordant un statut précis à certaines formes d'associations sans but de lucre. Ainsi, la loi française du 27 juin 1907 offrira à toute association la possibilité d'acquérir la personnalité morale, c'est-à-dire d'avoir une existence propre, des droits et des obligations distinctes de ceux des membres qui la composent. Au Cameroun, elle est autorisée par La loi n°90-53 du 19 décembre 1990 portant sur la liberté d'association qui stipule dans son article 2 l'association

comme une convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que le partage des bénéfices.

Dans l'article 4 de ladite loi est précisé que les associations fondées sur une cause ou en vue d'un objet contraire à la Constitution, aux lois et aux bonnes mœurs, ainsi celles qui auraient pour but de porter atteinte notamment à la sécurité, à l'intégrité territoriale, à l'unité nationale, à l'intégration nationale et à la forme républicaine de l'Etat, sont nulles et sans effet. Le tissu associatif a considérablement évolué avec la progression de la société. Le cadre juridique institué à cet effet a favorisé la naissance de plusieurs associations dans le monde qui développent des activités de plus en plus diversifiées et qui mobilisent des moyens de fonctionnement sans cesse croissants pour leur fonctionnement.

Defourny (1992) affirme à ce propos que, différents auteurs ont vérifiés sur base d'enquêtes que plus le revenu et le niveau d'études augmentent, plus il existe de chances d'être impliqué dans des associations. En effet, les associations dans la majorité des cas nécessitent un investissement personnel de ses membres sur les plans financiers et autres. Pour Defourny, 1992, les modèles organisationnels des associations, leurs modes d'action, leurs relations avec les pouvoirs publics, leurs formules de financement et bien d'autres paramètres ont toujours connu de profonds changements. L'auteur va ajouter que plusieurs facteurs ont contribué à façonner le monde associatif tel que nous le connaissons aujourd'hui entre autres, l'apparition de nouvelles conceptions de l'animation de l'éducation fondées sur les idées de non-directivité et de dynamique de groupe, la volonté de donner plus de pouvoir à la base, le fait de donner de plus en plus de signification politique à leurs activités en ce sens qu'une part croissante de leur action a consisté en la prise de parole conscientisant, dans l'analyse verbale et écrite des problèmes, dans la formulation de principes et modèles de solutions et dans la mobilisation de volontés et de forces pour la manifestation de leurs revendications à l'égard du pouvoir (Grosjean, 1987).

En définitive, il est à noter que les différentes crises politiques, économiques et sociales ont favorisé la création de diverses associations dont le but visait à résoudre à la base, avec des moyens et des ambitions limitées, des problèmes immédiats plutôt qu'à transformer les systèmes économiques, sociaux et politiques. On peut dire que l'association est un secteur favorable au développement et à la croissance des individus et de la société en générale. Les raisons, les types, les personnes d'une association entre autres déterminent l'impact de ce secteur sur la communauté.

1.1.2. Quelques types d'association

Le monde associatif est complexe et il est difficile d'en avoir une vision claire des types d'association. Elles se créent en fonction du besoin de ses initiateurs. Plusieurs auteurs ont donné leur avis sur la nomenclature des associations. De l'avis de Defourny, 1992, on peut classer les associations en fonction de :

- la nature de l'association : association sans but lucratif, association de fait, section locale, fédération...
- le genre de personnes rassemblées : personnes physiques et / ou personnes morales, représentants de structures administratives...
- le type d'activité et le secteur concerné : éducation, loisirs, santé, culture, services sociaux, environnement...
- le public visé : catégorie socio-professionnelle, âge, implantation...
- l'origine des ressources : cotisation et/ou subventions et/ou produits de prestations et/ou dons divers,.....
- la localisation géographique : zones de concentration,....
- la période de concentration : vagues de développement associatif...
- F. Caroux, 1978 a identifié trois grands groupes d'organisations utilisées beaucoup plus en politique à savoir :
 - les associations d'expression et de communication qui concernent des personnes qui se regroupent sur la base d'un centre d'intérêt commun peut être très délimité (pêche, aéromodéliste...) ou pluridimensionnel (animation d'une localité...) elles reposent largement sur le bénévolat
 - les associations de revendication qui sont des associations militantes tournées vers une action ponctuelle ou plus globale. Leur action consiste à faire pression sur les détenteurs du pouvoir décisionnel pour faire prendre en compte leurs aspirations et leurs revendications. On aura ici les partis politiques, les syndicats....
 - les associations gestionnaires qui produisent des services marchands ou non-marchands en général destinés aux ménages, qui emploient du personnel salarié et des bénévoles et qui gèrent des équipements plus ou moins lourds. Elles s'occupent de sport, de culture, de loisirs, de services sociaux et sanitaires, d'éducation populaire, de formation de recherche.

Le « Groupe XY pour la qualité publique » (1991) distingue quatre pôles chacun répondant à un type de besoin :

- le pôle marchand formé par les entreprises qui viserait surtout la satisfaction des besoins matériels. On y retrouve les associations patronales et syndicales.
- le pôle public rassemblerait les autorités et services publics et satisferait principalement un besoin d'ordre et de sécurité. On y trouverait les partis politiques qui participent à l'exercice du pouvoir ainsi que les associations des services sociaux qui visent l'intérêt général ;
- le pôle domestique serait le lieu de la famille qui répond surtout à des besoins affectifs. Il attirerait les associations sportives et culturelles qui partagent avec la famille la gestion du temps libre ;
- un quatrième pôle serait constitué par les associations et répondrait à un besoin d'autonomie. Ce pôle associatif se détacherait moins nettement dans la société, en particulier parce que ses éléments seraient attirés par les autres pôles.

Insee (2002) établit la typologie des associations en trois catégories à savoir : les associations classées dans la catégorie « convivialité » concernent les clubs du troisième âge, les associations religieuses, les associations du quartier, de retraités, des entreprises et d'anciens élèves. Ensuite, la catégorie « défense de droits d'intérêts » comprenant les associations de parents d'élèves ; de locataires, les associations à but humanitaires, les syndicats ou groupements professionnels. Enfin, la catégorie « pratique d'une activité » qui comprend les associations sportives et associations culturelles.

1.1.3. Les fonctions des associations

Les associations constituent des lieux importants de socialisation. Au départ, la création d'une association était motivée par un malaise social. Pourtant, le fait de s'engager dans une organisation, quelle qu'elle soit, d'y avoir éventuellement des responsabilités, d'être amené à défendre ses points de vue, sont des éléments qui encouragent la prise en charge de soi-même, l'acquisition des règles sociales et le désir d'agir collectivement. Bon nombre d'associations sont nées pour résoudre un problème social et plusieurs fonctions leur sont attribuées. On peut entre autres citer la fonction sociale, la fonction économique et la fonction politique.

1.1.3.1. La fonction sociale

Pendant longtemps, les confessions religieuses ont utilisé et utilisent encore les mouvements associatifs comme moyen d'évangélisation et d'intégration de leurs communautés

dans les sociétés xénophobes. D'après Dassetto (2011), en réponse aux émeutes de 2009 en France, la communauté musulmane (originaire du Maroc) a développé des activités de socialisation générale et religieuse au moyen des activités ludiques en guise de revendication de droit de la part des jeunes ayant des besoins spécifiques en termes d'éducation et de socialisation, afin d'être reconnus à l'égal d'autres groupes de jeunes. À la suite de ces initiatives, l'Europe connue une « prise de conscience politique » qui s'est traduit par l'insertion des enfants d'immigrés dans les champs politiques locaux et associatifs, (Bouhout, 2015). Manço (2023) dira à cet effet que l'évolution de la diversité du mouvement associatif des jeunes issus de l'immigration représente une réponse auto générée aux besoins socioculturels et d'encadrement de cette communauté.

Partant d'une prise de conscience en réponse à un vécu de marginalisation, le mouvement associatif musulman sut intégrer divers mouvements politiques locaux. En effet, les groupes musulmans en Europe étant des minorités culturelles, tout se passe comme si être reconnus dans leur identité, à travers le soutien et le développement d'une association socioculturelle, permettrait, à terme, de faire baisser la pression au sein du groupe concerné. Au Cameroun et en Afrique de manière générale, le rôle social de l'association est visible dans les associations à caractères culturelles et tribales, humanitaires et religieuses.

La diversité des langues et tribus favorisent la création des associations tribales. Ces associations permettent aux adhérents de se retrouver en « famille » et de promouvoir leurs valeurs culturelles. On peut également noter la construction des projets sociaux, économiques et politiques de leur localité d'origine. Dans les établissements scolaires, les associations à caractère social participent à la promotion du « vivre ensemble ». En effet, les élèves, en tant que membres des différents clubs, en se côtoyant, apprennent à se comporter en groupe, à intégrer des valeurs pour mieux « vivre ensemble ». Ces élèves apprennent aussi à se pardonner, à s'écouter et à transgresser leurs différences en travaillant « main dans la main » dans le but d'atteindre des objectifs communs.

Contrairement aux activités didactiques qui se déroulent dans les salles de classe selon la méthode directive, les différentes activités dans les associations sont menées à travers la méthode non directive rapprochant les élèves qui y participent en toute convivialité. Sur le plan culturel, l'apprentissage des différentes cultures par les élèves à travers les activités menées dans les différents clubs culturels participent à la connaissance inter générationnelle. Les clubs théâtre, danses patrimoniaux, musique et autres, sont des lieux où rayonnent ces différentes activités culturelles.

1.1.3.2. La fonction économique

La vie associative a depuis toujours contribué au développement économique des entités étatiques. Dans une analyse sur l'« histoire et actualité du fait associatif », Defourny (1992) met un accent particulier sur la fonction économique de la vie associative et s'appuie sur les fonctions économiques spécifiques qu'assument les associations par rapport aux entreprises privées traditionnelles et au secteur public. En référence à la conception classique de Musgrave (1959), il distingue la fonction de production ou d'allocation des biens et services, la redistribution des revenus ainsi que la fonction de régulation de la croissance économique, la fonction de redistribution des revenus basée par exemple sur les contributions volontaires.

Les associations sont partie prenante de la fonction régulatrice de l'Etat dans le cadre de la mise en œuvre de certaines politiques de lutte contre le chômage. En fait, les associations constituent des partenaires privilégiés pour la mise en œuvre de certaines politiques étatiques. Au niveau scolaire, les différentes prestations des élèves lors des manifestations telles que les kermès, les expositions des œuvres réalisées, les concerts et autres activités festives contribuent au renforcement des différentes ressources économiques de l'établissement scolaire. Les kermès organisés par les clubs sont des occasions inédites pour eux et pour leurs différents partenaires de mener des activités d'exposition/vente de leurs différents produits au sein de l'établissement scolaire.

1.1.3.3. La fonction politique

Selon Defourny (1992), en parcourant l'historique du fait associatif, on pourrait affirmer que l'essor des associations a accompagné celui des Etats sociaux et a parfois contribué à de nouvelles politiques. La vie associative est donc le résultat d'un processus historique, et sa compréhension actuelle ne peut pas se réduire à une seule logique. Certaines associations correspondent à des initiatives citoyennes, à l'expression d'une liberté irrépressible, d'autres correspondent à l'expression des droits nouveaux, d'autres naissent en accompagnement d'un contrat social aujourd'hui partiellement mis en cause. Plusieurs pays dans le monde connaissent de nos jours la prolifération de mouvements associatifs due à la liberté d'expression et à la démocratie grandissante des systèmes politiques de la majorité des pays. Dans les établissements scolaires, les associations contribuent à la formation des citoyens responsables. Les enjeux politiques observés lors des élections des responsables des bureaux des différentes associations scolaires préparent ces jeunes à la vie politique.

1.1.3.4. La fonction contenante

La fonction contenante renvoie à la capacité d'une personne ou d'un environnement à recevoir, à tolérer et à transformer les émotions et les angoisses d'une personne sans être submergé. Ce concept va être abordé en s'appuyant sur les écrits de Kaës et Anzieu.

1.1.3.4.1. Kaës

Une association n'est pas seulement une formation sociale et culturelle complexe. En accomplissant ses fonctions correspondantes, elle réalise des fonctions psychiques multiples pour les sujets singuliers, dans leur structure, leur dynamique et leur économie personnelle. Elle mobilise des investissements et des représentations qui contribuent à la régulation endopsychique et qui assurent les bases de l'identification du sujet à l'ensemble social. Elle constitue, comme le souligne Kaës (2019), l'arrière-fond de la vie psychique dans lequel peuvent être déposées et contenues certaines des parties de la psyché qui échappent à la réalité psychique. Jaques (1955) et Menzies (1960), repris par Kaës (2019), ont montré quelles fonctions métadéfensives que l'institution pouvait accomplir vis-à-vis des angoisses psychotiques (que pour une part elle mobilise et traite pour sa propre fin).

Freud (1923), repris par Kaës (2019), va admettre sans justification l'association comme une donnée primaire de l'identification et de la formation du Moi. Il ne s'est pas trompé sur ce toujours déjà-là, primaire, c'est-à-dire pour l'inconscient immortel, de l'institution. Il fonde son analyse des rapports entre les identifications et la formation du Moi sur l'étude de deux institutions fondamentales que sont l'Armée et l'Église. Il n'analyse pas telle Armée, ou telle Église, mais la forme permanente et immortelle que prend pour l'inconscient l'Armée ou l'Église. Ces formes institutionnelles prototypiques ne sont pas démontrées, elles sont données.

On le sait, poursuit Kaës (2019), car aujourd'hui on le lit plus fréquemment qu'il y a quelques années, le texte de 1920-21 s'ouvre sur cette déclaration qui ne peut être prise pour un simple énoncé de psychanalyse appliquée : « L'opposition de la psychologie individuelle à la psychologie sociale ou psychologie des masses, qui peut nous paraître très significative à première vue, perd beaucoup de son acuité à un examen approfondi. Pour Kaës (2019), la plupart des textes freudiens soulignent le double statut de l'individu. « L'individu effectivement mène une double existence, en tant qu'il est à lui-même sa propre fin et en tant qu'il est membre d'une chaîne à laquelle il est assujéti sinon contre sa volonté du moins sans la participation de celle-ci » (Freud, 1914, p.143).

Il a montré constamment, dans ce texte et dans d'autres, que ces deux statuts communiquent : le narcissisme primaire s'appuie sur le narcissisme de la chaîne familiale, intergénérationnelle, institutionnelle (narcissisme de la petite différence). La question de l'étayage est ici centrale, du double étayage de la réalité psychique sur ses deux bordures, corporelle et institutionnelle. Comme l'autre, l'institution précède l'individu singulier et l'introduit à l'ordre de sa subjectivité en prédisposant les structures de la symbolisation : par la présentation de la loi, par l'introduction au langage articulé, par la disposition et les procédures d'acquisition des repères identificatoires.

La prise en considération de l'espace psychique propre à la vie associative. Pour accomplir ses fonctions spécifiques, non psychiques, affirme Kaës (2019), l'institution doit mobiliser des formations et des processus psychiques, et notamment ceux qu'elle contribue à former ou qu'elle reçoit en dépôt seront sollicités tout particulièrement. Selon lui, des formations psychiques originales sont produites et entretenues par la vie institutionnelle à ses propres fins : cela signifie qu'il s'agit de formations correspondant à la double nécessité de l'institution et des sujets qui en sont partie et constituante et prenante. Pour lui, ces formations originales, mixtes, n'ont pas nécessairement le statut de formations composites ou de formations de compromis, bien qu'elles puissent prendre cette valeur dans la dynamique et dans l'économie psychique partagée et commune qu'exige et que gère le fait institutionnel.

Ces formations constituent la possibilité des espaces psychiques communs et partagés. Elles supposent la construction, l'utilisation où l'aménagement d'un appareil psychique de liaison, de transmission et de transformation dont Kaës (2019) a élaboré le prototype dans le concept d'appareil psychique groupal (ou du groupement). Ce concept d'appareil psychique du groupement permet de penser l'agencement spécifique de la réalité psychique dans le rapport du sujet singulier à l'ensemble intersubjectif auquel il prend part et donne consistance. Deux niveaux logiques s'organisent dès lors, que l'analyse doit prendre en considération et dont elle doit rendre compte : celui de la réalité psychique du sujet singulier et celui de la réalité psychique émergente comme effet de groupement.

Les formations originales qui se produisent dans ce rapport, et qu'une approche différentielle devant permettre de caractériser selon qu'il s'agit du groupement de familiers, du groupement d'étrangers ou de l'association, ont toutes comme trait spécifique qu'elles articulent les espaces et les logiques en partie hétérogènes : ceux qui régissent la réalité psychique du sujet singulier et la réalité psychique produite par l'ensemble. Ce que Kaës (2019)

appelle appareil psychique du groupement, alliances inconscientes et chaîne associative groupale sont des constructions destinées à rendre compte de cette organisation spécifique des formations et des processus psychiques inconscients mobilisés dans la production du lien et du sens. De telles formations assurent l'articulation entre l'économie, la dynamique et la topique du sujet singulier d'un côté, et de l'autre l'économie, la dynamique et la topique psychique formées pour et par l'ensemble.

1.1.3.4.2. Anzieu

Faisant une évaluation des travaux de ses prédécesseurs (Freud, 1896 ; Winnicott, 1951 ; Bowlby, 1958 & Bion, 1959), Anzieu (1985, p.2) stipule que « le Moi-peau sert à l'enfant à se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de l'expérience de la surface du corps. » et que, le surinvestissement ou la carence de telle ou telle fonction du Moi-peau rend compte de certains comportements comme le masochisme pervers, le noyau hystérique de la névrose ou la distinction entre personnalités narcissiques et états-limites.

Selon Anzieu (1985), la peau accomplit plusieurs fonctions : premièrement, la fonction d'un sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulé. Deuxièmement la fonction d'interface qui marque la limite par rapport au dehors et la maintient à l'extérieur : c'est la barrière qui protège contre la pénétration des avidités et des agressions d'autrui, êtres ou objets. Enfin la fonction du lieu de communication avec les autres, (en même temps que la bouche ou, du moins, autant qu'elle), permettant d'établir des relations significatives ; de plus, celle de surface d'inscription des traces laissées par celles-ci.

L'association joue un rôle de barrière « pare excitation » qui préserve ses membres jusqu'à ce que ceux-ci puissent prendre le relais grâce à la maturation de leurs fonctions corporelles. Quand le rôle du « pare-excitation » est joué correctement par l'association, le membre investira ses limites corporelles, c'est-à-dire ses organes sensoriels et sa surface cutanée, les reconnaissant capables d'assurer la protection dont il a besoin face à toute agression extérieure, sans être sous la menace permanente d'une possible effraction.

En suivant les idées de Bion (1959) sur l'existence d' « un appareil pour penser les pensées » ou « peau mentale » ou « première peau » (p. 34), Anzieu (1985) arrive à l'élaboration d'une théorie des fonctions du Moi-peau, où il présente l'hypothèse de l'étude

« des contenants psychiques » en partant des expériences de la peau, dont l'objectif est d'établir une différenciation entre contenant et contenu tout en indiquant que la voie qui a été clairement examinée est celle de la fonction contenante et leur manière de fonctionner dans le but de faire correspondre aux fonctions du Moi celles de la peau. De ce fait, la métaphore du Moi-peau s'avère très riche conceptuellement et ouvre la réflexion à partir nombreuses expressions du langage commun à savoir « à fleur de peau », « avoir quelqu'un dans la peau », « faire peau neuve » (p.35). C'est ainsi que la métaphore maintient le lien entre psyché et corps.

Pour Anzieu (1985), la vie associative n'est pas qu'une organisation de personnes, elle a une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, de mettre en contact, d'inscrire. La peau, par ses propriétés sensorielles, garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. Le fait qu'il y ait un trait d'union entre le mot « Moi » et le mot « peau » indique qu'il s'agit bien d'un contenant indissociable de la mère et de l'enfant. Anzieu (1985) donne en exemple les contacts physiques entre la mère et son bébé qui sont essentiels dans le développement psychique et qui donnent naissance au fantasme d'une peau, enveloppe commune entre la mère et son enfant. La peau fantasmatique commune de la mère et de l'enfant les tient attachés (dépendance symbiotique mutuelle) mais anticipe leur séparation à venir. L'épreuve de la séparation effacera la peau commune dans une épreuve de double intériorisation, celle de l'interface qui devient enveloppe pour les contenus mentaux, et celle de l'entourage maternant qui donne jour à des pensées, des affects et des fantasmes.

Anzieu (1985) explique que le fantasme d'arrachement ou de l'effraction de ce contenant serait à l'origine de la blessure narcissique comme de celle du masochisme. Car les patients au comportement masochiste auraient présenté dans leur petite enfance une atteinte physique réelle de leur peau :

Le fantasme originaire de masochisme est constitué par la représentation qu'une même peau neuve appartient à l'enfant et à sa mère, peau figurative de leur union symbiotique, et que le processus de défusion et d'accès à l'enfant à l'autonomie entraîne une rupture et une déchirure de cette peau commune. (Anzieu, 1985, p.63).

Ainsi, l'instauration du Moi-peau répond à un besoin d'une enveloppe narcissique et assure à l'appareil psychique la certitude et la constance d'un bien-être de base. Anzieu (1985,

p. 122) montre que tout s'organise à partir de la sensation et que le Moi-peau représente les huit fonctions de la peau (par analogie biologique) notamment la fonction de maintenance du psychisme : Elle renvoie au « holding ». Le Moi-peau est une partie de la mère (particulièrement les mains) qui a été intériorisée et qui maintient le psychisme en état de fonctionner. Il est un des noyaux anticipateurs du Je (qui) consiste en la sensation-image d'un phallus interne (...) généralement parental qui assure à l'espace mental (...) un premier axe. Car l'appui sur cet axe permet la mise en place des mécanismes de défense les plus archaïques, comme le clivage ou l'identification projective. Cet appui n'est possible que si sont assurées des zones de contact étroit et stable et à la périphérie de son psychisme, un encerclement (...) par le psychisme de la mère.

La notion d'appui est très centrale pour cette fonction. De ce fait, Anzieu (1985) parle d'une « identification primaire à un objet-support contre lequel l'enfant se serre et qui le tient ; c'est plus la pulsion d'agrippement ou d'attachement qui trouve satisfaction que la libido. » (p. 122). Car le développement des autres sens est rapporté à la peau, surface fantasmée « originaire ». Car la peau possède « un primat structural sur les autres sens, elle contient elle-même plusieurs sens distincts dont la proximité physique entraîne la contiguïté psychique. » (p.83-84). Elle est surtout le seul organe de sens doué de réflexivité. Ainsi, tous les processus de pensée ont une origine corporelle. C'est donc la spécificité des expériences corporelles qui va se traduire par la spécificité des processus de pensée et par les angoisses et les inhibitions correspondantes.

Anzieu (1985) souligne l'importance de la disposition du corps du patient et sa représentation dans l'espace analytique et décrit, les différents paliers permettant d'accéder à l'autonomie du Moi : l'enveloppe utérine, l'enveloppe maternante, l'enveloppe habitat, l'enveloppe narcissique, l'enveloppe individualisante imaginaire, l'enveloppe transitionnelle et l'enveloppe dite tutélaire (qui est l'acquisition du sentiment de continuité de soi). Par la suite, il réfléchit sur le groupe et l'inconscient en présentant le groupe comme une enveloppe narcissique collective, un objet libidinal, un Moi-idéal dont l'appareil psychique est participant. La peau de chacun constitue une frontière. Le groupe a une fonction de contenant pour les liens des membres d'un groupe ou d'une famille. Il conteste le recours au mythe familial qui n'est qu'une illusion qui pourrait provenir du groupe lui-même en tant que lieu de rêve.

La notion de Moi-peau, interface psychique, lieu de la sensibilité apparaît essentielle car elle est intimement liée aux réactions transféro-contre-transférentielles qui sont au cœur de

l'analyse. Le Moi-peau apparaît comme un concept opératoire précisant l'étayage du Moi sur la peau et implique une homologie entre les fonctions du Moi et celles de notre enveloppe corporelle (limiter, contenir, organiser). Considérer que le Moi, comme la peau, se structure en une interface permet ainsi d'enrichir les notions de frontières, de limites, de contenants, dans une perspective psychanalytique. Le Moi-peau fournit une grille d'observation des phénomènes associatifs et propose un cadre théorique dépassant son cadre d'origine.

Le Moi-peau, lorsqu'il est instauré, rend compte de la nécessité d'une membrane qui va assurer à la protection de l'appareil psychique une bonne adaptation tant sur le plan cognitif, affectif que social. Or l'illusion de l'effraction de ce contenant dû au départ d'un des parents est à l'origine de la blessure narcissique. Selon la thèse d'Anzieu (1985), la famille joue un rôle de protection pour les liens de ses membres, d'une famille ou d'une institution même s'il ne suffit pas d'avoir des pensées : celles-ci doivent être pensées pour pouvoir être utilisées comme telles, et cette activité de « penser » est la conséquence du bon fonctionnement de l'appareil destiné à ce but. C'est-à-dire, il ne suffit pas que le sujet dispose d'un appareil à penser les pensées ; mais que son institution d'accompagnement ait des conceptions et que ces conceptions soient pensées comme telles.

1.1.4. Vie associative et construction du soi

La vie associative joue un rôle fondamental dans la construction de soi. Elle offre un cadre unique et enrichissant pour le développement, au-delà des sphères familiales, scolaires ou professionnelles. On va aborder ici le concept de soi et les types de soi.

1.1.4.1. Le concept de soi

Selon Valls et Bonvin (2021), le concept de soi est « la représentation de soi dans l'environnement en fonction de ses expériences personnelles et du regard d'autrui ». En d'autres termes, c'est « ce que je pense que je suis ». Cette idée de moi peut être soit valorisante, soit dévalorisante en fonction des circonstances vécues et du temps. Ainsi, il existe en chaque individu une carapace stable qui est à la limite innée et une carapace variante qui change en fonction des circonstances de la vie et du temps. D'après Campbell et al., (1996, p. 141), le concept de soi est défini comme « une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi ». L'écuyer (1990) et Martinot (1995) dans Dozot et al.,

(2012) ont mis en évidence le caractère stable et malléable du concept de soi. Ils distinguent deux conceptions de soi à savoir, le soi central ou général et le soi plus périphérique.

- les conceptions de soi central ou général sont celles qui nous permettent de savoir ou alors de reconnaître que nous sommes toujours la même personne à travers le temps, les événements et les contextes. Ces conceptions sont stables dans le temps.
- les conceptions de soi plus périphériques ou localement activées, encore appelées concept de soi de travail, subissent des variations locales en fonction des situations ou d'événements particuliers.

Les recherches en éducation telles que celles de Viau (1998) ou encore Eccles (1996), suggèrent qu'il est possible de mettre en place des activités d'apprentissage permettant d'acquérir graduellement des compétences et de développer ainsi la confiance en soi et la motivation des élèves. Ils partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances. L'engagement et la motivation sont des facteurs de réussite, soulignés de façon indéniablement au niveau des pratiques en classe, pour faciliter les apprentissages comme moyens pour lutter contre le décrochage cognitif précoce et le décrochage actif (Feylant, 2012 ; Thibert, 2013). Il est assez clair ici qu'on ne peut être sûr de réussir que si on a confiance en nos capacités d'agir. Cette confiance ne s'acquiert qu'au contact d'épreuves ou encore d'activités d'apprentissage.

L'implication de l'élève dans la vie associative est une approche orientante qui cherche à rapprocher éducation, apprentissage, orientation et insertion. Elle stipule que l'équipe éducative doit stimuler l'élève afin que celui-ci s'implique et s'approprie sa recherche d'orientation scolaire et/ou professionnelle. Cette implication se définit autour de la fixation des objectifs et de la mise en place des services, des outils et des activités visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et de son chemin vocationnel.

Apprendre a plus de sens pour un individu quand il peut prendre la mesure de ses capacités et se projeter dans l'avenir en étant confiant qu'il trouvera sa place dans la société. De nombreuses études ont montré que la méconnaissance de soi ou la dévalorisation de soi ainsi qu'une faible connaissance des réalités du monde et des choix de formation possibles pouvait se solder par les taux élevés d'échecs et d'abandons scolaires, un manque de motivation et de persévérance aux études, de nombreux changements de programmes, une absence de projets d'avenir et l'indécision scolaire chez les élèves.

1.1.4.2. Les types de soi

Le soi ne se résume pas à une seule entité. Il peut être envisagé sous différents angles, chacun décrivant une facette de notre identité et de notre conscience de nous-mêmes. Comme types de soi, on a le soi individuel et le soi social.

1.1.4.2.1. Soi individuel

Le soi individuel peut se définir comme la trajectoire de l'élève dans son soi. La manière dont il est appelé à répondre quand il s'interroge sur son identité, comment il se perçoit, quel est cet ensemble qui constitue sa personnalité. Martinot (1995) s'intéresse aux éléments qui nous permettent de répondre à la question : « qui êtes-vous ? ». Pour répondre à cette question, l'auteur distingue le concept de soi, c'est-à-dire la façon dont nous nous définissons, décidons de ce que nous sommes : ce que je suis. Les images que nous renvoient les autres individus : ce que je pense que les autres pensent que je suis. En effet, l'auteur affirme qu'il s'agit de la composante cognitive du soi. L'estime de soi, c'est-à-dire la manière dont nous nous évaluons. Selon Martinot (1995), cette auto conception est la composante affective du soi.

L'identité de l'élève et l'idée qu'il a de ses capacités ont une incidence sérieuse sur sa vie. Ainsi, sur le plan scolaire, un élève qui a des préjugés sur les activités extrascolaires va difficilement s'inscrire dans un club de son établissement. Aussi, celui qui se dit être petit de taille pour pratiquer le basket ne sera jamais performant dans cette discipline sportive. Un élève qui fréquente le Collège François Xavier Vogt de Yaoundé, nanti d'un cadre acceptable pour la pratique des activités extrascolaires est prédisposé à l'adhésion à ces différentes activités que celui fréquentant le Lycée Bilingue d'Etoug Ebé. En effet, la notoriété des deux établissements influence la perception de soi et ceci est visible sur les résultats dans ce domaine.

Un enfant semble plus à l'aise quand il se retrouve avec ses pairs de la même tranche d'âge que lorsqu'il est au milieu des adultes. La façon dont nous nous définissons est essentielle dans nos rapports avec les autres, dans notre regard sur le monde. En se référant aux propos de Mead, Santarelli (2016) fait comprendre que le soi devrait être pensé en termes d'une relation réflexive entre sujet et objet. Il pense aussi que son existence suppose l'activité d'un sujet qui se pose en tant qu'objet, et qui peut aussi réfléchir sur soi-même en se regardant de l'extérieur.

Reprenant Mead, Santerelli (2016) souligne que la dimension du soi produite grâce à la capacité humaine d'assumer le rôle d'autrui et d'intérioriser les gestes produits en réponse aux stimulations des autres individus est appelé « le moi ». Il affirme que cette dimension du soi

représente le pôle de la conversion, de la conformité et de l'organisation. A partir du moment où les réactions des autres sont intériorisées, le contrôle social ne s'exerce plus de l'extérieur, il est par contre interne au soi. Zazzo cité dans Ruel (1987) fait comprendre que « l'image de soi indépendante de l'image de l'autre n'est pas concevable ». Ainsi, le soi individuel ne saurait se démarquer du soi social.

1.1.4.2.2. Soi social

Santarelli (2016) affirme que le soi ne se réduit pas à la seule dimension du « moi ». Selon lui,) L'organisation social de l'établissement scolaire est établie de telle sorte qu'on a les élèves d'une part et les éducateurs de l'autre côté. Les réactions des élèves au sein de l'établissement sont dictées par ce que leur renvoient les éducateurs et le rôle que jouent ces derniers dans leur performance scolaire est déterminant. Le cadre social étant une partie intégrante de l'organisation social, nous pouvons penser que ceci pourrait justifier l'écart de comportement qui existe entre les élèves fréquentant des établissements différents.

De manière générale, les résultats scolaires des élèves fréquentant les établissements publics est inférieur à ceux des établissements privés. Le cadre social dans ce dernier est plus favorable à l'acquisition des compétences qu'au premier. Le soi social de l'établissement est de ce fait un capital qui contribue au soi individuel de l'élève et vice-versa. Un élève qui fréquente un établissement scolaire à petit capital de soi n'est pas prédisposé à avoir la même confiance en soi que celui fréquentant un établissement scolaire à grand capital de soi. Toute évolution des interactions sociales est impossible sans l'intervention de la spontanéité individuelle, sans la contribution du « je ».

Penser le rôle que joue la société dans le comportement d'un individu est essentiel à son comportement, bien que chaque individu soit unique. La société est composée des individus distincts par leurs caractères et leurs comportements. L'ouverture d'un établissement scolaire à la pratique des activités extrascolaire est déterminante pour les élèves dans leur inscription à ces activités. De manière générale, l'acquisition des aires de jeu prédispose l'adhésion des élèves dans les différents clubs associatifs de l'établissement. Le soi social de l'établissement est de ce fait un capital qui contribue au soi individuel de l'élève et vice-versa.

D'après Ruel (1987), le concept de soi tire son origine de diverses perceptions que l'individu a de lui-même en regard de lui-même, mais aussi en comparaison avec les autres, dans une situation spécifique ainsi que dans un milieu donné. Un élève qui fréquente un

établissement scolaire à petit capital de soi n'est pas prédisposé à avoir la même confiance en soi que celui fréquentant un établissement scolaire à grand capital de soi. En effet, toute évolution des interactions sociales n'est impossible sans l'intervention de la spontanéité individuelle. Penser le rôle que joue la société dans le comportement d'un individu est essentiel à son comportement. Certes, chaque individu est unique, mais son milieu de vie et les activités qu'il mène ont une influence non négligeable sur lui.

La pratique des activités extrascolaires aide au développement de soi et à la socialisation de l'élève. Que ce soit dans un club de sport ou dans un groupe de danse, les règles de conduites qu'on y fixe permettent que l'élève apprenne à se comporter en groupe, qu'il intègre des valeurs et apprenne à partager pour mieux « vivre ensemble ». Si au départ l'élève était agressif et intolérant, solitaire, l'activité lui donne l'occasion de se frotter régulièrement aux autres, de se chamailler avec ses camarades, et lui apprend surtout à se réconcilier et à pardonner.

La pratique de ces activités développe aussi chez l'élève l'esprit de compétition, de leader, de vainqueur, de l'acceptation de la défaite, d'endurance, de persévérance, de résilience. Ainsi, le jugement de l'élève par lui avant l'adhésion aux activités extrascolaires n'est plus le même après. Le « je » suis timide d'avant se transforme en « je » suis vaillant. La pratique des activités associatives par les jeunes en général et par les élèves en particulier conforte le soi de ceux-ci. La pratique des activités associatives par les élèves participe à consolider leur charisme dans la société et impactent leur capital de confiance. Contrairement à leurs camarades non actifs, ils développent plus des capacités telles que l'endurance, la persévérance, l'humilité, la patience et sont plus aptes à prendre des décisions et à s'exprimer en public.

1.1.5. Les jeunes et la vie associative « attrait et usage »

Selon Becquet (2004), les pratiques citoyennes des jeunes font l'objet de discours relativement contradictoires. D'un côté, on pense à un faible engagement collectif des jeunes, et de l'autre, un discours positif valorisant leur désir d'engagement. Elle pense que les attrait et usages des jeunes en France influenceraient leurs pratiques associatives. Becquet (2004) présente les associations comme un monde qui attire les jeunes et les définit comme utiles, dynamiques, compétentes, dévouées à l'intérêt général et efficaces. Les termes « bénévolat », « solidarité », « temps libre », citoyenneté » et « démocratie » correspondent le mieux à l'image qu'ont les jeunes de ce secteur.

1.1.5.1. Attraits des jeunes pour les associations

Becquet (2004) affirme que les jeunes sont très attirés par les associations dans la mesure où ils les situent après la famille et l'école et avant les institutions politiques. Selon elle, les jeunes fréquentent des associations qui ouvrent un spectre relativement large à savoir, les associations généralistes ou de filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs, les associations thématiques (sportives, culturelles, communautaires, humanitaires et religieuses) dont la diversité est proche du secteur associatif dans son ensemble et les associations à vocation syndicale ou politique.

L'auteure pense qu'en général, la participation à la vie associative par les jeunes se focalise sur un certain type d'activités principalement sportives, les mouvements des jeunes, les associations pour la paix ou la défense des droits de l'homme. Les jeunes sont de moins en moins partisans des syndicats et des partis politiques. Pour eux, les partis politiques sont caractérisés par des logiques partisans, des alliances et divers compromis. Les jeunes adhèrent plus aux associations sportives et culturelles qui s'assimilent aux activités de loisirs.

Baagnet (1996) va dans le même sens que Becquet et affirme que les jeunes sont attirés par les associations regroupées en structures telles que les structures mouvements de jeunesse qui comprennent les mouvements de jeunesse proprement dits, les scouts et guides, les mouvements religieux comme la jeunesse étudiante catholique, les structures à finalité culturelle qui comprennent les ensembles musicaux, le groupe de théâtre, le groupe de danse, les clubs littéraires, les ligues d'improvisation, etc. les structures à finalité de loisirs comprenant les clubs de photographie, de philatélie, les clubs de science, etc. les structures scolaires à l'instar des journaux étudiants, les conseils de classe, les associations estudiantines, les coopératives, les radios étudiantes, les comités pour le bal ou l'album pour les finissants, etc.

On a également les structures à finalité sociopolitique qui comprennent les associations de défense des droits de l'homme, les associations contre le racisme, les mouvements écologiques, les mouvements pour la paix, les partis politiques, les sections des jeunes des partis, etc. Cette liste d'association, loin d'être exhaustive, varie en fonction de l'environnement et du cadre. Car la création d'une association est fonction de plusieurs paramètres. Comme paramètres on peut entre autres citer le besoin, le type d'individus, le lieu, la classe sociale etc.

Au Cameroun, en plus de leur intérêt pour les associations suscitées, les jeunes sont beaucoup plus portés par les associations favorisant le développement de leurs différentes compétences sur les plans économiques, culturels, agricoles et scolaires. L'adhésion au club est

fonction de leurs différents besoins et du cadre de vie. C'est ainsi qu'un jeune rural analphabète sera porté vers les associations à promotion agricole et les associations à promotion culturelles. Par contre, les associations de loisirs, les associations sportives, et de sport attirer les jeunes urbains et scolaires.

1.1.5.2. Les usages

Les pratiques associatives des jeunes connaissent différents niveaux de participation. Crenner (1997) met l'accent sur la catégorisation des participants associatifs en identifiant trois à savoir, les bénévoles, les adhérents et les salariés. Si l'Insee (2002) parle d'adhésion comme « bénéficiaires participants » et des « simples adhérents », Credoc (Loisel, 1999) quant à lui distingue les « participants occasionnels », les « membres ordinaires », les « membres impliqués », les « bénéficiaires participants », les « animateurs formateurs » et les « dirigeants, élus et administrateurs ». Tout ceci pour expliquer le degré d'implication des jeunes dans les associations. Les jeunes ont tendance à fréquenter les associations à « bénéficiaires-participants ».

Barthélémy (2000) définit la participation associative comme « un processus volontaire de mobilisation des individus dans un groupe constitué plus ou moins durable et intervenant dans la sphère publique ». Becquet (2004) affirme au sujet de la participation des jeunes que des raisons varient en fonction du type d'association et de la situation des jeunes. Ainsi, elle va donner trois raisons sous-jacentes à l'entrée d'une association : la dimension relationnelle (rencontrer des personnes, partager une passion pour une activité, etc.), la dimension altruiste (pour aider les autres, pour se rendre utile, défendre ses idées et ses valeurs, etc.) et la dimension utilitariste (pour se distraire, pour se former, etc.). Ce qui permet de comprendre que les raisons de participation des jeunes à une association sont fonction du type d'association et de la situation sociale. C'est alors qu'un jeune rural et un jeune urbain ne sont pas toujours attirés par les mêmes types d'association.

Dans une analyse faite sur la participation des jeunes ruraux aux activités associatives, Becquet (2004) met un point d'honneur sur l'écart entre les lycéens et les salariés. L'auteure pense que les lycéens fréquentent essentiellement les associations de loisirs sportifs et culturels tandis que les salariés y sont moins présents et s'investissent dans les associations de solidarité, d'animation locale, de défense de droits, les syndicats et les associations politiques. La raison vient du fait que les lycéens cherchent d'abord à occuper leur temps libre ou à avoir une activité qui les intéresse, la « dimension utilitaire » est ici primée. Dans le cadre des établissements scolaires, les « activités extrascolaires » animent la vie associative et assurent la formation

pratique du lycéen. Elles fournissent à ce dernier des occasions de mettre en pratique ses connaissances théoriques, de les mesurer et de les affermir.

Elles permettent également aux jeunes scolaires de compléter les connaissances reçues en classe et par l'acquisition de nouvelles compétences. Le constat général est que le jeune scolaire adhère à une association soit par suivisme, soit parce qu'il a été contraint par un responsable ou par un parent, ou alors beaucoup plus parce qu'il y trouve un intérêt particulier pour son épanouissement global. Par contre, les salariés y vont pour raison d' « aider les autres », de se « rendre utile », de défendre mes idées et mes valeurs ». La « dimension altruiste » est ici la raison première. Les pratiques associatives des salariés sont davantage tournées vers l'action sociale et militante.

Ces écarts peuvent être dus au fait que les lycéens ont encore des activités de loisirs gérées par les parents qui contribuent au choix de l'association fréquentée, alors que les salariés sont autonomes et leur engagement dans une association est très souvent suscité par leur entourage professionnel ou amical. A ces deux catégories de jeunes, nous pouvons ajouter les jeunes chômeurs qui, de leur statut pencheront en premier pour la « dimension utilitaire » de la vie associative et en second pour la « dimension relationnelle ». Ils sont prioritairement attirés par les associations qui vont les aider à trouver un emploi ou à se faire de l'argent ou encore à rencontrer des personnes susceptibles de les aider.

1.2.APPROCHES PSYCHOSOCIALES LIÉES À LA VIE ASSOCIATIVE

L'étude de la vie associative et de ses impacts sur l'individu et la société relève de la psychologie sociale et de la sociologie. Ces disciplines se croisent pour analyser les motivations, les bénéfices et les dynamiques de l'engagement associatif. Voici quelques-unes des approches psychosociales majeures liées à ce phénomène : l'approche multidimensionnelle et la théorie de la structuration.

1.2.1. Approche multidimensionnelle

Becquet (2004) s'intéresse particulièrement aux pratiques associatives des jeunes et propose d'en dessiner les contours tout en soulignant des motivations différentes en fonction du type d'association et de la situation des jeunes. Etant une figure centrale de l'engagement des jeunes, elle met en évidence l'attrait des jeunes pour ce secteur et la diversité de leurs pratiques associatives, souvent présentées comme relevant uniquement de la consommation de loisirs. Plutôt que de proposer une théorie unique, elle a développé une approche multidimensionnelle qui met en lumière les dynamiques complexes de l'engagement.

Becquet (2004) affirme que les pratiques citoyennes des jeunes font l'objet de discours relativement contradictoires. D'un côté, se rencontre un discours plutôt négatif insistant sur le faible engagement collectif des jeunes, et de l'autre, un discours positif valorisant leur désir d'engagement. Ce double discours témoigne d'une réelle préoccupation pour les comportements citoyens des jeunes et d'une difficulté à en percevoir les contours.

Au-delà de l'adhésion, les pratiques associatives des jeunes englobent le bénévolat et la prise de responsabilités. Selon l'auteure, les raisons des jeunes à intégrer une association varient en fonction du type d'association et de leur situation sociale. Il définit ainsi trois dimensions de la vie associative :

- La dimension utilitariste : pour se distraire, pour se former, pour acquérir d'autres compétences. Accordée aux étudiants et aux lycéens. En effet, l'auteur affirme que les étudiants rejoignent le secteur associatif d'abord pour rencontrer d'autres étudiants, pour s'intégrer dans leur établissement, pour se former. Ils fréquentent des associations qui couvrent un spectre relativement large : des associations généralistes ou de filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs ; des associations thématiques dont la diversité est proche de celle du secteur associatif dans son ensemble ; et des associations à vocation politique ou syndicale.
- La dimension relationnelle : rencontrer des personnes, partager une passion pour une activité, etc.
- La dimension altruiste : pour aider les autres, pour se rendre utile, défendre ses idées et ses valeurs, etc.

L'auteure fait comprendre que l'engagement, notamment associatif est un vecteur d'apprentissage. Les jeunes y acquièrent des compétences sociales, civiques et pratiques et construisent leur identité. Elle a développé le concept de « s'éduquer par l'engagement », qui met en évidence le potentiel éducatif des activités d'engagement, complémentaires voire alternatives aux formes d'éducation traditionnelles. Becquet (2004) analyse les liens entre les trajectoires individuelles, les contextes sociaux et les formes d'engagement en tenant compte des évolutions sociétales et des politiques publiques.

A la question de départ de savoir quels sont les contours du rapport des jeunes à la vie associative et de leurs usages de ce secteur, Becquet (2004) affirme en premier que, la bonne opinion et la confiance qu'ont les jeunes dans les associations les conduisent à lier leur fréquentation à l'exercice citoyen et à considérer qu'elles sont le lieu de son apprentissage. Il

reste que, si les intentions sont fortes, le passage à l'acte est plus faible et privilégie des structures qui peuvent être éloignées de la sphère citoyenne. En second lieu, il constate la mise en évidence des enquêtes d'une forte adhésion des jeunes aux associations sportives et culturelles qui favorise leur épanouissement personnel au détriment des associations en rapport avec le militantisme.

1.2.2. Théorie de la structuration

Cette théorie reconnaît et fait cohabiter les dimensions objectives et subjectives de la réalité sociale, et assume une dualité de structure et d'action. D'après cette dualité de structure, la structure et les propriétés institutionnelles des systèmes sociaux sont créés par l'action humaine et contribuent à former les futures actions humaines. Les structures sont produites et reproduites par interactions entre action et structure (Deltour & Vaast, 2000). Dans son ouvrage, Giddens (1984) présente les différents développements de sa théorie qui aborde trois thèmes :

- le caractère actif et réflexif des conduites humaines
- le rôle fondamental accordé au langage et aux autres facultés cognitives
- le déclin des philosophies 'empiriques des sciences de la nature.

L'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs et par elle.

La théorie de la structuration de Giddens nous permet d'appréhender les comportements des adolescents scolarisés en contexte associatif, qui constituent des repères que les individus peuvent choisir de respecter ou non en fonction de leur interprétation du sens de la réforme. Tout changement rapide remet en cause la structure issue d'apprentissages et d'interactions construites sur le long terme. La structure elle-même peut rejeter un changement émergent trop rapidement donc de façon trop intrusive car remettant en cause sa propre existence et de façon indirecte les actants eux-mêmes. Le manager doit rompre avec le fantasme d'une mise en œuvre immédiate, actionnable dès sa première représentation. Il doit au contraire comprendre les éléments essentiels de la « structure-action » pour mieux en mobiliser les forces inhérentes et les exploiter en faveur du contrôle et du changement. En effet, dans le cadre de ce travail, nous mettons l'accent sur le parcours scolaire chez les adolescents. Cette théorie ne s'éloigne pas de celle des relations humaines.

**CHAPITRE 2 : LE PARCOURS SCOLAIRE COMME
MODÈLE DE CONSTRUCTION DE LA TRAJECTOIRE
IDENTITAIRE**

Ce chapitre traite du parcours scolaire chez les adolescents scolarisés. Il est question de présenter l'institution scolaire en faisant ressortir les différentes fonctions de l'institution scolaire. Puis, nous définirons le parcours scolaire en exposant les différentes approches théoriques.

2.1. L'INSTITUTION SCOLAIRE

L'institution scolaire est parfois assimilée au système éducatif. Selon Hans (2019), l'institution scolaire se présente comme « un ensemble de références, de finalités, de règles et de valeurs autour des activités d'enseignement et d'apprentissage destinées aux jeunes générations ». Pris comme structure sociale, elle est destinée à l'éducation dans le premier degré à savoir, les écoles maternelles et primaires, et en second degré, les collèges, et lycées. Elle joue un rôle primordial dans la société en transmettant des connaissances, en socialisant les jeunes, en assurant l'intégration sociale et en contribuant à l'innovation.

D'après Périer (2017, p.43), parce qu'elle est une institution, l'école possède des seuils et des frontières invisibles mais qui marquent des points de passage que certains ne franchissent pas. Les compétences et la légitimité requises représentent l'équivalent de droits d'entrée symboliques qui sont autant d'obstacles pour les parents les moins proches de l'institution scolaire. Des lieux tels que « l'espace parents » ouvrent des opportunités mais à condition de faire sens pour les parents eux-mêmes, c'est-à-dire en les considérant tels qu'ils sont et en les associant en amont aux enjeux qui les concernent.

Pour Périer, l'école s'est pendant longtemps présentée comme un espace relativement séparé, clos sur lui-même, à l'abri des regards et à distance des parents. L'école est à la fois une institution de proximité, ancrée sur un territoire local, et un lieu séparé de formation du citoyen placé sous l'autorité de la République. Ce lieu favorise l'interconnaissance et remplit une fonction de socialisation précieuse pour les élèves nouvellement arrivés ou souffrant d'un certain isolement.

2.1.1. Les fonctions de l'institution scolaire

L'institution scolaire est chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire. Elle est considérée par plus d'un comme un centre de formation par excellence où les élèves aspirent à une éducation complète en vue de leur insertion dans la société. L'institution scolaire a comme fonctions, celle d'éducation, de scolarisation et d'instruction.

2.1.1.1. La fonction d'éducation

D'après Hugon (2005, p.19), l'éducation est à la fois « un processus de formation de la personne et de socialisation, un processus diffus de transmission et de création de la culture ». Selon Bourdieu et Passeron cités dans Hugon (2019, p.20), « les normes sont inculquées par une socialisation et une violence symbolique auxquelles participe l'institution scolaire ». L'éducation est également définie par Hugon (2019, p.20) comme « une valeur intrinsèque qui participe des droits, des libertés et des capacités des personnes qui sont supérieures à toute conception utilitariste ou de logiques marchandes ».

L'éducation, dont la scolarisation est une composante, « est un processus de socialisation qui vise à intégrer les élèves dans la société tout en développant leurs capacités » (Hugon, p.21). Étant donc un créateur de capacité à créer la richesse, l'éducation permet aux agents d'exercer leurs capacités. Pour Sen cité dans Hugon, l'éducation permet de convertir des ressources en libertés réelles et d'accroître des « capacités », "being" et "doing", des agents. La finalité de l'éducation est de transmettre et de construire de génération en génération le patrimoine culturel, de reproduire et de transformer les rapports sociaux, d'intégrer dans et de contester les structures sociales. Elle joue à trois niveaux :

- en tant que ressources (entitlements et endowments) ;
- capacité de libertés d'être ou de faire (capacités) ;
- vie vécue comme satisfaisante.

Historiquement, l'éducation est au cœur de la construction de la citoyenneté de la nation, de la langue de communication et de diffusion de savoirs spécifiques liés aux diverses cultures, de maîtrise des mécanismes fondamentaux, d'apprentissage de langue de communication et de connaissances favorisant les compétences et l'innovation au sein des unités productives. À travers l'éducation, une société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence (Durkheim cité dans Hugon, 2005, p.19) et les membres de cette société acquièrent par ce même canal la « capital culturel » (connaissance, diplôme et bonne manière).

Selon les sociétés, disent Bourdieu et Passeron cités dans Hugon, l'éducation aura un rôle de reproduction de castes ou de circulation des élites. L'éducation est donc « un support ». En ce sens, l'enseignement scolaire participe de l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la pensée à savoir, lire, écrire et compter dans une langue écrite. Les effets de l'éducation sont au sens de Hugon (2005, p.22) « inter-temporels, intergénérationnels et incertains ».

2.1.1.2. La fonction d'instruction

La fonction d'instruction est le pilier sur lequel repose la légitimité de l'école en tant que transmetteur de savoirs. D'après Jolibert (2021, p.49), l'instruction est « la somme mémorisée des connaissances disponibles, apprises et utilisables à plus ou moins bon escient en fonction des circonstances ». Il s'agit ici d'une acquisition purement intellectuelle de connaissances. Elle est essentielle pour le développement individuel, la performance économique d'une nation et le progrès de la connaissance.

Selon Jolibert (2021), la fonction d'instruction de l'institution scolaire est la mission première et la plus visible de l'école à savoir, transmettre des connaissances, des savoirs et des compétences intellectuelles aux élèves. C'est l'aspect purement cognitif de l'éducation, distinct mais complémentaire de sa fonction de socialisation. On peut citer quatre dimensions clés de la fonction d'instruction à savoir, la transmission des savoirs fondamentaux, le développement des capacités intellectuelles et cognitives, l'organisation et la structuration de la connaissance et la préparation aux études supérieures et à l'insertion professionnelle.

La transmission des savoirs fondamentaux fait de l'école lieu où les élèves acquièrent les compétences essentielles qui leur permettront de poursuivre leur apprentissage et de naviguer dans le monde. Cette transmission des connaissances met en exergue la maîtrise de la langue (lire, écrire, comprendre, s'exprimer), le raisonnement logique et mathématique (calcul, résolution de problèmes), les connaissances culturelles générales (histoire, géographie, sciences, arts) qui constituent un socle commun de référence.

Pour ce qui est du développement des capacités intellectuelles et cognitives, on retient qu'au-delà de la simple mémorisation, la fonction d'instruction vise à développer des aptitudes mentales supérieures comme l'esprit critique où l'élève apprend à analyser, évaluer et juger l'information de manière autonome ; la résolution de problèmes où il développe des stratégies pour aborder et résoudre des situations complexes ; la créativité qui encourage la pensée divergente et l'innovation ; l'abstraction et la conceptualisation qui vont permettre aux élèves de comprendre des idées complexes et de les appliquer à diverses situations ; la capacité d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de donner les outils méthodologiques pour l'auto-apprentissage et la formation continue de l'élève tout au long de la vie.

Concernant l'organisation et structuration de la connaissance, il est à noter que l'école ne se contente pas uniquement d'accumuler des informations, mais elle les organise également de manière disciplinaire, en ce sens que chaque matière (mathématiques, français, histoire, etc.) offre une grille de lecture spécifique du monde, avec ses propres méthodes et logiques. Cette structuration aide l'élève à construire une compréhension cohérente et systématique de la réalité.

La dernière dimension de la fonction d'instruction est la préparation aux études supérieures et à l'insertion professionnelle. Ici, la fonction d'instruction est également orientée vers l'avenir. Elle fournit les prérequis nécessaires pour d'une part accéder à des études supérieures et se spécialiser dans des domaines précis, et, d'autre part, développer des compétences techniques et professionnelles pour s'insérer sur le marché du travail, enfin s'adapter aux évolutions rapides du monde du travail qui nécessitent une capacité constante d'acquisition de nouvelles connaissances.

2.2. LE PARCOURS SCOLAIRE

Le parcours scolaire décrit les étapes du système d'éducation que franchit l'élève pendant sa période de scolarisation. L'un des indicateurs qui mesure le parcours scolaire est la réussite scolaire. Celle-ci est mesurée à l'aide de tests standardisés (français, mathématiques), des taux de reprise d'une année, de la mise en place de mesures de soutien scolaire (adaptation scolaire), du nombre de jours de présence/absence scolaire et des risques d'échecs scolaires. D'après Scherr (2007) et Trocmé (2009), le taux de diplomation ou le nombre d'années de scolarité complétées sont également des indicateurs adéquats du parcours scolaire. Il va être abordé ici le soi scolaire comme facteur de construction du soi de l'élève, le concept d'estime de soi et celui d'habitus.

2.2.1. Le soi scolaire comme facteur de construction du soi de l'élève

Le soi scolaire peut faire allusion à la manière dont un élève se perçoit dans le contexte scolaire. On peut parler de soi scolaire ou d'estime de soi scolaire. Celui-ci augmente en fonction de la performance scolaire (Léonardis & Preteur, 2007) et influence la motivation, la performance et le bien-être émotionnel de l'élève (Martinot, 2001). Le soi scolaire englobe la perception de ses compétences, de ses réussites et de son identité dans le cadre scolaire. La personne élabore au cours de sa vie des expériences qui participent, à travers ses différentes dimensions à la construction de son identité. Le cadre familial, scolaire, professionnel et tout autre cadre social participe à la construction de soi. L'idéal pour elle étant d'atteindre une estime de soi positive en prenant toutes les dispositions possibles pour qu'elle ne change pas.

La proposition de Valls et Bonvin (2021) quant à l'évaluation du soi des élèves en contexte scolaire a pour origine ou point de départ la promotion de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Parlant des différentes mesures prises, Valls & Bonvin (2021) estiment que les suivis individuels des élèves à besoins éducatifs particuliers ne s'accompagnent généralement pas des changements nécessaires aux niveaux des programmes scolaires. Se référant aux prescriptions de l'UNESCO, les auteurs évoquent la promotion du développement des pratiques inclusives qui permettent de répondre à la diversité des besoins des élèves en considérant les besoins individuels dans les apprentissages. Ils pensent que ces pratiques touchent les établissements scolaires et les classes dans leurs dimensions collectives, en touchant tous les élèves et tous les enseignants.

Valls et Bonvin (2021) affirment qu'il existe actuellement deux modalités de soutien à l'inclusion au sein des classes ordinaires dans le contexte éducatif Suisse qui relèvent d'une approche intégrative. D'abord le soutien pédagogique spécialisé qui s'accorde aux élèves éligibles. Ce soutien est dispensé par un enseignant spécialisé. Et le renfort pédagogique qui concerne les élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage bénéficiant d'une mesure d'appui dispensée par un enseignant régulier et ne nécessitant pas de diagnostic formel.

On retrouve ces deux formes de soutien dans certains établissements au Cameroun. Au Collège François Xavier Vogt de Yaoundé par exemple, à partir de la classe de 4^{ième} jusqu'en terminale, les élèves sont classés par catégories. S'il y a par exemple dix 4^{ième}, nous aurons les trois premières correspondant aux élèves à niveau scolaire relativement bas. Deux autres pour les élèves moyens et le reste pour les élèves d'un niveau scolaire relativement élevé. Les classes

de 6^{ième} et 5^{ième} sont appelées classes d'observation et c'est à ce niveau que le diagnostic et le tri s'effectuent.

Le soutien pédagogique spécialisé existe dans la majorité d'établissement au Cameroun et pour son caractère spécial, il est souvent dispensé en échange de certains frais exigibles aux bénéficiaires. Ces différentes mesures ne sont pas toujours favorablement accueillies par les élèves à « besoins éducatifs particulier » qui se sentent traitées différemment et ceci a une influence sur leur bien-être, sur le bien-être de leurs camarades et sur celui de la classe.

Valls et Bonvin (2021) pensent qu'une partie du bien-être des apprenants repose sur la façon dont ils se considèrent comme élèves apprenants et sur l'auto-évaluation de leurs compétences. Leurs pensées, motivations, émotions et comportement sont influencées par la perception de compétences. L'élève à « besoins éducatifs particuliers » inscrit dans une classe ordinaire aura une estime de soi faible par rapport à son camarade aussi en difficultés mais inscrit dans une classe spécialisée. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves en difficulté inscrits dans des classes ordinaires se comparent à leurs pairs « plus » intelligents qu'eux alors que ceux inscrits en classes spécialisées ont moins de soucis. Ainsi, il est important de noter que les élèves éprouvant des difficultés scolaires ont besoin d'être émotionnellement et socialement intégrés pour développer un concept de soi élevé.

Au niveau social, ces élèves ont selon les auteurs tendance à avoir moins d'amis au sein de leur classe et sont victimes de stigmatisation sociale et par conséquent de niveau plus faible de perception de soi. Les sentiments d'appartenance et d'acceptation d'un élève dans sa classe sont importants pour son bien-être. Sans ces éléments, son développement social et ses apprentissages sont en danger. En effet, les élèves ayant des difficultés en classe ont besoin d'être accompagnés et soutenus afin de participer au groupe - classe et favoriser leur intégration sociale. Cette logique permet de penser que la méthode qui veut qu'on regroupe les élèves par niveau de compétences dans une même classe favorise la stabilisation du soi scolaire de l'élève. Les complexes sont moins présents et le suivi spécial permet un accroissement des apprentissages chez les élèves.

Pour ce qui est du cas du Collège François Xavier Vogt de Yaoundé, le fait de regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétences favorise les apprentissages et les résultats scolaires s'en suivent. Le soi scolaire des élèves de cet établissement contribue à coup sûr à leur

estime de soi et par conséquent au soi du collège qui est depuis plusieurs années déjà classé parmi les meilleurs établissements du Cameroun. Si les préoccupations pédagogiques sont des éléments obligés du fonctionnement d'un établissement scolaire, l'environnement social et les activités qui s'y déroulent jouent également un rôle prépondérant. La pratique des activités extrascolaire est crucial sur l'épanouissement de l'enfant et donc sur ses résultats scolaires.

On a constaté que des élèves qui excellent dans le domaine extrascolaire ont une estime de soi plus élevée que ceux qui sont brillants en classe. Les actions pédagogiques spécifiques mises en place dans certains établissements ainsi que la présence d'aménagements périscolaires contribuent donc à augmenter le niveau scolaire des élèves, à consolider la représentation que les élèves se construisent d'eux-mêmes et à accroître leur soi. Les responsables des établissements qui l'ont compris y mettent un accent particulier et se donnent les moyens pour avoir des infrastructures et des personnels destinés à la pratique de ces activités au sein de leur établissement scolaire.

2.2.2. Le concept d'estime de soi

D'après Dozot, Piret et Romainville (2012), l'estime de soi est « l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur (diminution affective de soi). En faisant un lien entre l'estime de soi et le concept de soi, ils s'illustrent de la définition de Carpenito (1995) qui pense que « l'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que l'on est ou croit être (concept de soi) et ce que l'on aimerait ou pourrait être (idéal du moi). Cette comparaison est presque toujours faite par rapport à l'autre. L'évaluation de l'estime de soi par l'autre est capital pour l'amélioration ou la confortation de son estime de soi. Les confrontations sociales sont en général pour la plupart des cas objets d'ajustement ou de régulation de l'estime de soi. Un élève à haute estime de soi dira « il est pire que moi ». Par contre, celui à basse estime de soi aura tendance à s'enfoncer en disant que « mes camarades sont meilleurs que moi ».

Tout individu a en lui cette manie de vouloir toujours se situer par rapport à un autre. En se faisant une image modèle, il ne manque pas de regarder l'autre et se dit qu'il doit tout faire pour lui ressembler soit sur le plan physique, matériel, sur son mode de vie ou même sur ses succès sociaux, scolaires ou professionnels. Ce qui prouve une quelconque diminution de l'estime de soi des individus. De toutes les façons, il est établi que tout individu trouvera toujours quelqu'un de plus beau, de plus fort, de plus intelligent, de plus fortuné et de plus tout autre chose que lui. Cette comparaison avec son semblable traduit le caractère inné de la personne humaine.

Face à son semblable, soit il se valorise, soit il se dévalorise. Il est toujours en train de se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat. Il est courant d'entendre un élève déclarer qu'il est nul en mathématique et qu'il ne pourra jamais avoir ou dépasser la note de son camarade « plus intelligent » que lui. Il arrive aussi souvent qu'un autre déclare qu'il n'est pas aussi grand que son camarade pour jouer au basket. L'individu se porte par conséquence une appréciation subjective (positive ou négative) sur sa personne en lien avec son semblable. André (2005) identifie trois composantes essentielles de l'estime de soi à savoir,

- la composante comportementale qui influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès ;
- la composante cognitive qui elle, dépend étroitement du regard circonstentiel que nous portons sur nous;
- la composante affective de notre personne qui est fonction de notre humeur initial qu'elle influence en retour.

Pour André (2005), une bonne estime de soi favorise l'engagement dans l'action, est harmonisée à une auto-évaluation et permet une stabilité plus grande sur le plan émotionnel. Par ailleurs, il identifie cinq dimensions de l'estime de soi chez le jeune qui sont :

- l'aspect physique « est-ce que je plais à mon camarade ? » ;
- la réussite scolaire « suis-je bon élève ? » ;
- les compétences athlétiques « est-ce que je suis fort ? » ;
- la conformité comportementale « les adultes m'apprécient-il ? » ;
- la popularité « est-ce qu'on m'aime bien ? ».

Il est difficile que ces dimensions se retrouvent équitablement sur un enfant. Il peut arriver qu'un enfant présente une estime élevée dans les domaines de ses résultats scolaires et de la conformité comportementale et s'auto évalue négativement dans le domaine de la popularité. Paradoxalement, il arrive très souvent que l'estime de soi de l'élève dans ce cas ne soit pas confortée pour autant. C'est le cas de certains élèves très brillants en classe mais qui sont complexés face à leurs pairs moins performants qui connaissent une popularité sans pareille auprès de leurs camarades.

Avec le concept de l'estime de soi, se sentir aimé est plus favorable que se croire dominant. André (2005) fait comprendre que l'estime de soi des élèves populaires auprès de leurs camarades peut être plus élevée que celle des premiers de la classe. Ainsi, si l'élève brillant n'a pas une haute estime de soi, il est capable de voir ses résultats scolaires à la baisse à la faveur de son camarade apprécié des autres malgré ses mauvaises notes. On peut penser que

les personnes à haute estime de soi sont susceptibles de réussir dans leurs entreprises que leurs pairs à basse estime de soi. Aussi, l'environnement social est déterminant pour la construction de l'estime de soi.

2.2.2.1. Protection de l'estime de soi

Dans une analyse sur la protection de l'estime de soi des élèves, Martinot (2001) fait comprendre que la plupart des élèves, même de faible niveau scolaire, développent plus de conception de soi positives que négatives. Elle explore quatre stratégies d'autoprotection de soi chez les élèves en difficultés scolaires. Tout d'abord, « ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec ». L'auteure évoque ici deux moyens à savoir d'une part, le moyen d'auto complaisance de Greenwald (1992) qui veut que, l'élève, dans le but de protéger ses conceptions de soi de réussite, s'attribuent la responsabilité de leurs réussites mais en rejetant la responsabilité de leurs échecs. Pourtant, reconnaître un échec c'est aussi essayer d'envisager les stratégies pour progresser. Ce moyen ne favorise absolument pas l'amélioration de soi.

Et, d'autre part, la stratégie d'auto handicap qui correspond à la création d'obstacles sur le chemin de sa performance. Greenwald (1992) cité dans Martinot (2001) dira que les élèves qui ont des doutes sur leurs capacités utilisent plus cette forme de stratégie qui consiste à diminuer leurs efforts afin de justifier un échec potentiel sans faire appel au manque de capacité. Selon lui, l'auto handicap basé sur une diminution de l'effort peut très vite entraîner une diminution de la performance. L'élève qui utilise cette stratégie voit ses chances de progresser au rabais et favorise un déclin de ses performances.

Ensuite, choisir « des points de comparaison favorables pour soi ». Selon Greenwald (1992) cité dans Martinot (2001), l'individu face à ses pairs peut penser à améliorer ses conceptions de soi de réussite ou de les protéger. Il affirme que quand le but est la protection des conceptions de soi, l'individu choisit de se comparer à des personnes moins performantes que lui. Ce qui peut lui permettre de garder sa conception de soi et se sentir bien. Le revers dans cette stratégie est qu'il peut se sentir autorisé à faire moins bien que sa performance actuelle. Tout individu a tendance à utiliser cette stratégie, mais ceux en situation d'échec l'utilisent plus fréquemment. Elle n'améliore pas aussi le soi.

Lorsqu'il évoque le contexte scolaire, l'auteur souligne que les comparaisons entre bons élèves et ceux en difficulté est inévitable. Les élèves en difficultés sont tous les temps menacés car en infériorité. Par conséquent, ils ne trouvent pas pertinents de se comparer aux premiers

pour protéger leur concept de soi. Les élèves ont tendance à se mettre en « groupe de faible » et en « groupe de fort » et la comparaison se fait plus aisément en interne. Ainsi, pour protéger leur concept de soi, les faibles vont avoir tendance à se comparer à leurs pairs plus faibles qu'eux et le fort va se comparer au plus fort. On le voit dans la comparaison à une échelle plus grande des établissements scolaires. Le Collège Vogt va se comparer à Jean Tabi ou à Liberman alors que le Lycée Bilingue d'Etoug Ebe aura tendance à se comparer au lycée bilingue d'application ou au lycée de Bonabéri de Douala. On assiste donc ici à une « valorisation de l'échec » pour le premier cas de figure

Puis, « se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi » : du point de vue de Greenwald (1992) cité dans Martinot (2001), l'estime de soi n'est pas simplement la conception de soi dans divers domaines car certaines conceptions de soi ont plus de poids que d'autres dans la contribution de l'estime de soi de l'élève. Harter repris dans Martinot (2001) pense que les élèves donnent peu de valeur aux domaines pour lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent. En prêtant les termes de Crocker, Major et Steele (1998), Martinot (2001) identifie cette stratégie de « désengagement psychologique de l'estime de soi dans un domaine ou contexte particulier ».

Pour l'auteure, ce terme est utilisé pour désigner l'adaptation plus chronique qui consiste à considérer à plus long terme les domaines menaçants pour l'estime de soi, c'est-à-dire ne plus juger ces dimensions pertinentes pour l'identité personnelle. Elle fait comprendre ensuite que ceci empêche les individus à s'engager dans des stratégies de correction susceptibles d'améliorer leurs défauts et contribue par conséquent négativement à l'amélioration de soi. La « désidentification » pour l'école entraîne l'identification pour certains domaines de la vie.

Enfin, « recherche du respect pour des dimensions anti scolaires » est la quatrième stratégie d'auto-protection de soi chez l'élève. Selon Greenwald (1992) cité dans Martinot (2001), l'élève en difficultés scolaires peut choisir de s'orienter sur un plan personnel vers une stratégie de « désidentification » vis-à-vis de l'école pour que son estime de soi ne soit plus affecté par ses échecs scolaires. Ainsi, la stratégie du groupe va faire en sorte que chaque membre se contente de se faire respecter dans son groupe. En se référant aux propos de Smith et Tiller (1997), l'auteur affirme que lorsque des individus se sentent respectés par leur groupe, la valeur accordée par la société leur importe moins. Ce qui permet de comprendre pourquoi les élèves en échec scolaire ne souhaitent pas s'engager dans des efforts pour améliorer leurs résultats scolaires.

En fait, la place de leader est plus aisée pour lui dans son groupe que la place de dernier dans le groupe opposé au sien. On va voir dans ce cas des « leaders négatifs » et des « leaders positifs ». Ainsi, l'auteur conclut en disant qu'une acceptation non critique de la valeur culturelle, d'une estime de soi élevée, ancrée dans des conceptions de soi de réussite insuffisamment organisée en mémoire, pourraient s'avérer contreproductives pour l'évolution du système scolaire. Un élève qui est brillant en classe, a des chances d'être apprécié de ses enseignants et de sa famille. Celui qui excelle dans les activités extrascolaires a des chances de se faire aimer par ses camarades de classe. Par ailleurs, cet élève-là qui est à la fois brillant en classe et qui a de belles performances dans les pratiques extrascolaires possède une estime de soi élevée parce qu'aimé et apprécié de tous.

Selon Lescarret, 2012, une estime de soi positive favorise l'épanouissement de la personnalité ainsi qu'une meilleure résistance au stress. Elle constitue également un facteur de motivation, notamment dans le domaine scolaire alors qu'une estime de soi négative a tendance à minimiser les potentialités de l'élève, à rendre difficile son adaptation sociale. Ainsi, les compétences scolaires, le comportement, l'apparence physique, le sentiment d'être aimé par les pairs et la compétence dans la pratique des activités extrascolaires sont les quelques domaines que les élèves prennent en compte pour se construire une représentation d'eux.

L'évolution du monde accompagné des divers changements dans la société amène tout individu à consolider son estime de soi et à le protéger. Car les personnes et l'environnement social sont des indicateurs de positionnement de son estime de soi. André (2005) fait comprendre que se positionner par rapport aux personnes de son environnement représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi. Selon lui, il existe un lien entre l'estime de soi et la capacité d'auto contrôle qui est défini comme la « capacité d'un sujet à s'engager dans des conduites » comme c'est le cas de l'élève qui s'engage à réussir aux examens qui vont lui apporter des bénéfices à long terme malgré l'absence de bénéfices à court terme, voir des inconvénients immédiats (moins jouer ou moins sortir avec ses camarades). L'auteur va dire que ces stratégies d'autocontrôle sont celles qui par contre font défaut aux élèves à basse estime de soi et ayant du mal à suivre de régimes alimentaires ou encore moins d'observer des consignes d'hygiène de vie comme éviter les mauvaises compagnies, ne pas fumer...

2.2.3. L'habitus

L'habitus oriente l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir des personnes. En tant que « seconde nature », « mémoire incorporée », l'habitus influence les jugements, les perceptions et les pratiques des personnes sans qu'ils n'aient conscience. Il va s'agir ici de mieux expliciter le concept d'habitus et celui d'habitus scolaire qui peut être considéré comme type d'habitus.

2.2.3.1. Le concept d'habitus

Selon Bourdieu dans Wagner (2012, paragr 2), l'habitus est « un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales ». Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, l'habitus reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. D'après l'auteure, la diversité des expériences sociales (ascension sociale ou déclassement, hétérogamie, etc.) peut ainsi générer des habitus individuels clivés ou dissonants.

Selon Bourdieu cité dans Jourdain (2011, p.9), les habitus sont décrits comme des « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes. » Les habitus relèvent de schèmes de perception (manières de percevoir le monde), d'appréciation (manières de le juger) et d'action (manières de s'y comporter) hérités puis mis en œuvre par les individus. L'habitus comporte deux dimensions. D'une part, il est « intériorisation de l'extériorité », c'est-à-dire par le biais de la socialisation. D'abord primaire, pendant l'enfance, puis secondaire, à l'âge adulte. Il permet également « l'intériorisation des structures du monde social », autrement dit l'intériorisation des limites au sein desquelles il est possible d'agir.

Et, d'autre part, et simultanément, l'habitus permet une « extériorisation de l'intériorité » en raison de son rôle de « structure structurante » génératrice de pratiques. L'habitus permet en effet aux individus, dans une situation donnée, de produire le comportement correspondant à ce qui est attendu d'eux par le contexte social (c'est-à-dire d'accorder leurs structures subjectives aux structures objectives du monde social) sans avoir forcément à y réfléchir, puisqu'ils ont auparavant intériorisé l'extériorité du monde social.

Le concept d'habitus est utilisé par Bourdieu cité dans Wagner (2012, paragr 1), pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans

calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. L'habitus peut également être défini comme « une anticipation à l'état pratique et non une détermination mécanique » (Wagner, 2012, paragr 3). Chaque microcosme social ou champ requiert un habitus spécifique qui exige une conversion plus ou moins radicale de l'habitus originaire. En outre, en raison des changements structurels ou de la mobilité sociale, l'ajustement entre les dispositions et les positions n'est pas toujours assuré, il existe toujours des agents déplacés, mal dans leur place et « mal dans leur peau ».

Pour Jourdain (2011, p.9), les habitus varient selon les conditions d'existence et la trajectoire sociale de chacun. Dans la mesure où les conditions d'existence sont communes à tout un ensemble de personnes placées dans la même situation socioéconomique, ces personnes partagent pour partie le même habitus. Cela autorise Pierre Bourdieu à parler d'habitus de classe (habitus ouvrier ou habitus bourgeois par exemple). Cependant, comme chaque personne a une trajectoire individuelle propre et occupe une position particulière au sein de sa classe, l'habitus comporte aussi une dimension individuelle qui fait que chaque habitus particulier est envisagé comme une variante d'un habitus collectif.

2.2.3.2. Habitus scolaire

L'habitus scolaire est un concept central de la sociologie de l'éducation de Bourdieu. En tant que forme spécifique de l'habitus qui se manifeste dans le champ scolaire, l'habitus scolaire renvoie selon Bourdieu à l'ensemble des dispositions acquises par les élèves qui les préparent plus ou moins bien à réussir dans le système éducatif. Il permet de comprendre comment le système scolaire contribue à la reproduction des inégalités sociales. Pour Bourdieu et Passeron cités dans Jourdain (2011, p.11), « l'école se présente avant tout comme une instance de reproduction sociale : les inégalités sociales transformées en inégalités scolaires redeviennent ensuite des inégalités sociales à la sortie du système scolaire ».

La reproduction de l'ordre social s'est de plus en plus appuyée sur les structures de l'État et plus précisément sur l'institution scolaire. L'État est alors devenu l'instance qui « organise la concentration et la redistribution des différentes espèces de capital, économique, culturel et symbolique [et] entraîne une transformation des stratégies de reproduction » (Jourdain, 2011, p.6). À partir de cette action de l'institution scolaire, on est amené à dire que, loin de favoriser l'égalité des chances, l'école participe à la reproduction des inégalités sociales et légitime ces inégalités par un discours méritocratique. L'origine sociale devient le facteur

de différenciation le plus déterminant. Les enfants issus des classes populaires apparaissant comme les laissés-pour-compte de l'institution scolaire. Selon leur catégorie sociale d'appartenance, les élèves ne disposent donc pas des mêmes ressources pour s'adapter à la culture scolaire.

Finalelement considérée comme une « boîte noire » selon les auteurs, l'école transforme une hiérarchie sociale non légitime, car reposant sur l'héritage familial, en une hiérarchie sociale relativement identique mais légitimée par les titres scolaires qui sont censés être attribués en fonction de mérites personnels. Selon Bourdieu et Passeron cités dans Jourdain (2011, p.8), la notion d'héritage s'applique « aux dispositions culturelles et sociales des individus plutôt qu'à leur patrimoine économique ». Ainsi, pour assurer la reproduction de la structure sociale, l'école s'appuie avant tout sur la transmission familiale du capital culturel. D'ailleurs, « le rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille » (Bourdieu et Passeron cité dans Jourdain, 2011, p.11). Le capital culturel renvoie aux « connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante » telles que le théâtre, la musique classique, la peinture... » (Bourdieu et Passeron cité dans Jourdain, 2011, p.9).

D'après Jourdain (2011), l'école est devenue une instance clé d'attribution des positions sociales. Pour Bourdieu cité dans Jourdain (2011, p.6), loin de mettre fin aux privilèges conférés par l'héritage, l'école s'appuie sur les dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales. La famille est essentielle dans ce mécanisme de reproduction puisqu'elle est à l'origine de la transmission des dispositions culturelles valorisées par l'école. Elle est selon Jourdain (2011, p.6),

l'un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations. Elle sauvegarde son unité pour la transmission et par la transmission, afin de pouvoir transmettre et parce qu'elle est en mesure de transmettre.

Pour assurer sa fonction de transmission, la famille met en œuvre des stratégies qui diffèrent selon le contexte historique et social. On peut dire que l'habitus que tend à inculquer l'école est plus ou moins proche de l'habitus qui a été inculqué par la famille au sein du milieu social, c'est-à-dire l'habitus de classe qui se caractérise par des schèmes de perception et

d'appréciation communs à une classe sociale (Jourdain, 2011). Plus l'écart entre ces deux types d'habitus est grand, moins les chances de réussite scolaire sont importantes. Par conséquent, les membres des classes populaires, par anticipation et du fait de leur habitus de classe, tendent à s'auto-éliminer de l'enseignement secondaire ou supérieur en considérant que les études ne sont pas faites pour eux. Tout se passe donc comme si les catégories les plus défavorisées avaient intériorisé dans leur habitus les probabilités objectivement faibles qu'elles ont d'accéder aux études supérieures et qu'elles ajustaient leur comportement à leurs chances objectives de réussite.

2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES

Pour étudier le parcours scolaire chez les adolescents, il est nécessaire de définir un ancrage théorique pour pouvoir interpréter et analyser celui-ci. Il va s'agir de la théorie sociale cognitive de Bandura et la théorie du changement organisationnel de watzlawick .

2.3.1. Théorie sociale cognitive

La Théorie Sociale Cognitive (TSC) met en évidence la notion de « agency ». Pour Bandura, elle est une notion fondamentale dans l'analyse des comportements humains. L'accent est mis sur la gestion de soi en action avec le concept d'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance des personnes quant à leur capacité d'atteindre leurs objectifs en situation (Bandura, 1997), l'habileté autogérée de l'apprenant à contrôler tous les aspects de son apprentissage. Selon le niveau d'efficacité perçue, les personnes vont se fixer des buts, vont persister et vont réguler leurs émotions face aux difficultés.

Dans la TSC, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit « triadique ». Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet, en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement (C) décrivent les patterns d'action effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E).

Pour bien comprendre le fonctionnement global analysé par la TSC dans le cadre du modèle triadique, il est indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente dans des importances respectives. Eu égard à ce qui précède, la perspective individuelle est certes à prendre en compte dans la compréhension de l'activité des hommes, mais l'homme étant par essence social, l'interaction avec l'environnement et les pairs devra être envisagée pour une meilleure compréhension de son fonctionnement. Le SEP permet de mieux expliciter cette théorie sociale cognitive. En effet, de nombreux travaux montrent le lien entre le sentiment d'auto-efficacité, l'acceptation de pratiques innovantes et l'adaptation aux changements (Abbit & Klett, 2007 ; Boéchat-Heer, 2011 ; Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002).

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle est un déterminant fondamental et immédiat de l'engagement et de la performance du sujet dans la tâche. Les déterminants de l'efficacité personnelle sont donc les résultats de ses expériences antérieures dans l'activité en question, l'observation d'autrui en train d'exécuter la conduite visée, toutes formes de persuasion verbale ou non verbale émanant de son entourage et les indications physiologiques ou d'état émotionnel qui lui parviennent de son organisme (stress, tensions, inquiétudes, ...). Deux déterminants de l'efficacité personnelle proposés par Bandura (1997) sont liés à l'aspect collaboratif et à l'environnement : l'observation d'autrui en train d'exécuter la conduite visée et toutes formes de persuasion verbale ou non verbale émanant de son entourage (Bandura, 1997). Ces aspects sont en lien direct avec le sentiment d'auto-efficacité et demandent à être renforcés.

Dans le cadre de cette étude, la théorie sociale cognitive de Bandura à travers l'auto efficacité explique bien les stratégies individuelles dans leur parcours scolaire, mais également au travers de la réciprocité triadique causale, le fonctionnement humain qui prend en compte à la fois les aspects individuels, comportementaux et environnementaux et qui pourraient contribuer à l'amélioration du parcours scolaire chez les adolescents. L'association au sein de l'établissement joue aussi un rôle déterminant pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité, en favorisant la collaboration entre élèves, la culture de l'école. Pajares et Zeldin (1999) cités dans Bandura montrent que la persuasion verbale et les expériences vicariantes (modelage) constituent des éléments importants dans la construction de l'efficacité personnelle.

2.3.2. Théorie du changement organisationnel

La théorie du changement organisationnel est un domaine qui explore la manière dont les organisations se transforment, s'adaptent et évoluent face aux pressions internes et externes. Elle cherche à comprendre les mécanismes, les processus et les facteurs qui influencent ces transformations, ainsi que la façon dont les individus réagissent à ces changements. Watzlawick et al. (1972, p.120) définissent un système comme « un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et leurs attributs ». Pour ces auteurs, un système qui passe par tous les changements internes possibles sans effectuer de changement systémique fonctionne toujours selon le même niveau logique. Autrement dit, quelle que soit la radicalité apparente du changement, si rien n'a changé dans le modèle général du conflit ou du problème, le changement ne peut s'opérer.

Par ailleurs, disent les auteurs, un système ne peut engendrer de l'intérieur les conditions de son propre changement. D'après Watzlawick (1978, p.40-41), lorsqu'une personne est en difficulté, elle n'a que deux options : modifier le cours des événements et adapter le monde à son image, ou si le monde ne peut être modifié, changer la vision qu'elle s'en fait. Le changement organisationnel est généralement défini comme le passage d'un état actuel à un état futur souhaité ou imposé. L'auteur distingue deux types de changement à savoir, les changements d'ordre 1 et les changements d'ordre 2.

Pour Watzlawick et al., un changement d'ordre 1 renvoie à l'homéostasie, une modification de certains facteurs à l'intérieur d'un système qui demeure relativement stable. Pour Watzlawick, l'homéostasie d'un système réside dans son aptitude à exercer des phénomènes auto correcteurs sur les éléments internes ou externes qui menaceraient son équilibre. Ce changement ne se fait qu'à l'intérieur d'un système, lequel reste lui-même inchangé. La modification s'opère simplement au niveau des éléments du système. Watzlawick (1974, p.1) fait ainsi référence à l'invariance dans le changement dans son adage « plus ça change, plus c'est la même chose ».

Il ne s'agit que de régularisations pour maintenir le système. La plupart des conflits proviendraient de situations où le changement d'ordre 1 s'avère insuffisant (on nie le problème, on avance des solutions utopiques, on crée des situations paradoxales de double contrainte...), alors que c'est l'ensemble du système qui devrait être redéfini. Lorsque les conditions du changement sont défavorables, le changement de niveau 1 peut générer des phénomènes

d'autorégulation destinés à assurer la permanence du système et sa continuité dans un environnement fluctuant.

Le changement d'ordre 2 en revanche modifie le système. Il s'agit d'un méta-changement, un saut logique, un changement de cadre et de mode de régulation, une « métamorphose ». Watzlawick le définit comme le niveau « méta » qui fait se transformer le système en modifiant les normes. D'après Watzlawick et al., (1974, p.10) le « changement de deuxième niveau » est une modification qui affecte le système lui-même et l'amène à se modifier. Il renvoie à l'évolution. Ce type de changement se caractérise par le fait que c'est le système lui-même qui se modifie ou qui est modifié. Par ailleurs, le changement de niveau 2 relève d'une réinterprétation de la réalité et pas seulement de l'effort ou de la volonté. L'accès au changement de niveau 2 dans un système humain nécessite que les règles qui le régissent subissent des transformations. La modification des règles d'un système humain relève, d'une reconstruction de la réalité, d'un changement de prémisses, voire d'hypothèses de base ou de présupposé.

Par ailleurs, watzlawick et ses collaborateurs évoquent d'éventuelles confusions entre le changement de type 1 et celui de type 2. En effet, alors que la distinction entre changement 1 et changement 2 paraît facile en théorie, il en va tout autrement au niveau de la pratique. Confondre les deux niveaux et appliquer un changement de premier ordre à un problème ou à un conflit qui exigerait un changement de niveau 2 n'amène non seulement pas la modification recherchée mais, comme le signalent Watzlawick et al., risque par ailleurs d'aggraver le problème. Watzlawick définit une difficulté comme toute situation gênante à même d'être surmontée par un changement de type 1.

Watzlawick pense que « de nombreuses difficultés, loin de se stabiliser, sont portées à s'intensifier, et à empirer, si on ne leur trouve pas de solution, ou si on leur donne une mauvaise solution et tout particulièrement si on renforce une mauvaise solution ». La perception des individus en proie à un changement est à prendre en compte dans la mesure où un changement organisationnel de niveau 1 peut être perçu comme étant un changement individuel de niveau 2, s'il nécessite un apprentissage complexe. Dans le cadre de cette étude, le changement se fait à l'intérieur du système éducatif et touche à la maîtrise des éléments de la réforme, aux valeurs, aux savoir-faire et à l'expérience de l'enseignant.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre précise le dispositif méthodologique sur lequel s'étaye le travail de recherche. Il débute par la précision et formulation de la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, le type de recherche, le site de recherche, la population et le contexte de cette étude. Il exposera aussi les outils méthodologiques déployés lors de nos investigations, les raisons ayant conduit à leur choix et la manière dont ils ont été utilisés. Enfin, il expliquera les méthodes de recueil et d'analyse des données ayant permis d'élaborer et de questionner le matériel recueilli.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Becquet (2004) met en évidence la diversité des pratiques associatives des jeunes et le potentiel éducatif des activités d'engagement. Ces pratiques associatives englobent le bénévolat et la prise de responsabilités. Les raisons des jeunes à intégrer une association varient en fonction du type d'association et de leur situation sociale. L'auteure fait comprendre que les élèves ou étudiants fréquentent des associations pour rencontrer d'autres étudiants, pour s'intégrer dans leur établissement et pour se former. Selon Becquet (2004), l'engagement dans les associations est un vecteur d'apprentissage. Elle affirme que la bonne opinion et la confiance qu'ont les jeunes dans les associations les conduisent à lier leur fréquentation à l'exercice citoyen et à considérer qu'elles sont le lieu de leur apprentissage.

Pourtant, aujourd'hui, le parcours scolaire pose un véritable problème au secondaire. Très peu d'élèves réussissent à obtenir leur baccalauréat en moins de sept ans. Tentant d'expliquer cette discontinuité de plus en plus observée au niveau des établissements secondaires, Manciaux (2001) y voit une faiblesse des capacités de résilience des élèves. Maltais et Normandeau (2014) quant à eux, voient à la base d'un parcours scolaire discontinu les expériences aversives vécues par les élèves. Selon eux, le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance ou ceux ayant « vécu un événement traumatique au cours d'une vie » (Blanpain 2021) est susceptible d'être problématique dès l'entrée à la maternelle et que les difficultés de lecture et de mathématiques risquent de se maintenir dans le temps.

Ces difficultés s'observent avant même l'entrée à la maternelle par la présence de retards dans l'acquisition des habiletés préscolaires en littératie et en mathématiques, lesquelles prédisent aussi des retards scolaires dans les premières années du primaire. Maltais et Normandeau (2014) estiment que les difficultés personnelles des enfants au plan cognitif, émotionnel et comportemental jouent un rôle déterminant dans les difficultés rencontrées à

l'école en freinant leur capacité à gérer efficacement et de façon autonome les situations d'apprentissage scolaire.

Lorsqu'il évoque le contexte scolaire, Martinot (2001) souligne que les comparaisons entre bons élèves et ceux en difficulté est inévitable. Les élèves en difficultés sont tout le temps menacés car en infériorité. Par conséquent, ils ne trouvent pas pertinents de se comparer aux autres, dits supérieurs pour protéger leur concept de soi. Les élèves ont tendance à se mettre en « groupe de faible » et en « groupe de fort » et la comparaison se fait plus aisément en interne. Ainsi, pour protéger leur concept de soi, les faibles vont avoir tendance à se comparer à leurs pairs plus faibles qu'eux et le fort va se comparer au plus fort. La plupart des élèves, même de faible niveau scolaire développent plus de conception de soi positives que négatives. Dans le but de protéger ses conceptions de soi de réussite l'élève s'attribue la responsabilité de ses réussites en rejetant la responsabilité de ses échecs. Pourtant reconnaître un échec c'est aussi d'envisager les stratégies pour progresser.

Selon le niveau d'efficacité perçue, les jeunes vont se fixer des buts, vont persister et vont réguler leurs émotions face aux difficultés (Bandura, 1997). La croyance de ces jeunes quant à leur capacité d'atteindre leurs objectifs, les buts cognitifs visés, les réactions affectives vis-à-vis de soi-même et les facteurs qui leur sont internes, en particulier les perceptions personnelles d'efficacité ou de compétences rendent compte de leur adhésion dans les associations. D'où la question de recherche suivante : comment les modalités éducatives inhérentes à la vie associative rendent-elles compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé ?

3.2. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

3.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse met en relation une variable et un comportement, un processus ou une fonction mentale et puise généralement sa substance dans les élaborations théoriques de la discipline, ce qui exige du chercheur une bonne connaissance de la théorie (Ébalé Moneze, 2019, cité dans Ngnombouowo, 2024). L'hypothèse générale de notre étude peut se formuler de la manière suivante : les modalités éducatives inhérentes à la vie associative rendent compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

3.2.2. Définition des variables

Les variables de l'hypothèse générale sont de deux ordres : la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD).

– Variable indépendante (VI)

Comme variable indépendante, on a la vie associative

Modalité 1 : Dimension utilitariste

Indicateur 1 : Distraction

La distraction peut se définir comme une activité ou une occupation qui a pour but de procurer du plaisir ou de l'amusement. Elle permet aussi de se détendre et de recharger ses batteries mentales et émotionnelles, de détourner l'esprit des préoccupations, des soucis, du stress ou de l'ennui de la vie quotidienne. C'est un moyen de sortir de ses pensées habituelles pour se concentrer sur quelque chose d'agréable et de divertissant. La distraction est donc une composante essentielle du loisir, car elle sert à créer une rupture avec les obligations et les contraintes. Pratiquer du sport dans un club, passer du temps avec des membres d'une association pour s'amuser peut être considéré comme une distraction. Si le loisir est l'ensemble des activités pratiquées pendant le temps libre, la distraction en est l'une des motivations principales. C'est l'acte de se divertir pour échapper, même momentanément aux exigences de la vie.

Indicateur 2 : Formation

Le terme formation a plusieurs sens. Dans le contexte éducatif, la formation renvoie à un processus d'apprentissage structuré et organisé en ce sens elle suit un programme prédéfini, avec des objectifs clairs. Elle implique une relation formalisée entre un ou plusieurs formateurs et des participants et se conclut souvent par une évaluation des acquis, pouvant mener à une certification, un diplôme, ou une attestation. La formation est un ensemble de processus et d'activités d'apprentissage visant à acquérir des connaissances, à développer des compétences, à acquérir des savoir-faire et à modifier des comportements, c'est-à-dire évoluer des attitudes professionnelles, le relationnel, ou la manière d'aborder certaines situations. Au sein des établissements scolaires, on parle de formation initiale car la formation concerne les jeunes et se déroule généralement dans le système scolaire ou universitaire.

Indicateur 3 : Acquisition des compétences

L'acquisition des compétences est le processus par lequel un individu développe et intègre un ensemble de connaissances, de savoir-faire (techniques) et de savoir-être (comportements, attitudes) lui permettant de réaliser une tâche ou de résoudre un problème de manière efficace et appropriée dans un contexte donné. Il ne s'agit pas d'une simple accumulation de connaissances. C'est l'étape qui transforme le savoir théorique en une capacité à agir concrètement. L'acquisition d'une compétence est généralement décrite comme l'intégration des trois composantes que sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Modalité 2 : Dimension relationnelle

Indicateur 1 : Rencontre des personnes

La rencontre des personnes peut être comprise de plusieurs manières, selon le contexte. De manière générale, c'est l'action de se retrouver face à face avec d'autres individus, mais cela va au-delà d'une simple proximité physique. C'est l'acte de se connecter, d'interagir et d'entrer en relation avec autrui. La rencontre physique ou fortuite est l'aspect le plus basique de la rencontre. Ici, deux personnes se trouvent au même endroit au même moment, par hasard ou par organisation. Cela peut être une rencontre brève, sans échange approfondi. Le terme prend tout son sens avec la rencontre relationnelle et sociale. Ici, la rencontre n'est plus un simple événement, mais le début d'une interaction. C'est l'occasion de créer un lien, d'apprendre à connaître l'autre et à partager.

Indicateur 2 : Partage de la passion pour une activité

Le partage de la passion pour une activité est l'action de s'engager avec d'autres personnes autour d'un intérêt, d'un loisir ou d'un domaine que l'on affectionne particulièrement. C'est le fait de ne pas vivre sa passion seule, mais de la faire exister à travers des interactions sociales. Ce n'est pas seulement le fait de pratiquer une activité en groupe, mais bien de créer un lien avec autrui grâce à elle. C'est un processus qui enrichit l'expérience de chacun et qui se manifeste par plusieurs aspects à savoir, l'échange et la transmission, la connexion et la création de liens et la motivation et l'enrichissement mutuel. Le partage d'une passion va au-delà de la simple pratique. C'est une démarche sociale et émotionnelle qui transforme une activité individuelle en une expérience collective, renforçant le sentiment d'appartenance et le plaisir de l'apprentissage continu.

Modalité 3 : Dimension altruiste

Indicateur 1 : Aide aux autres

L'aide aux autres est l'acte volontaire et désintéressé de fournir un soutien, une assistance, un service ou une ressource à une personne ou à un groupe dans le besoin, sans attendre de contrepartie immédiate. Ce concept est au cœur de la sociabilité et de la solidarité humaine. Il peut prendre des formes très diverses, allant du simple geste quotidien à un engagement plus structuré. L'acte d'aider peut être motivé par plusieurs facteurs à savoir, l'empathie qui est la capacité à se mettre à la place d'autrui et à ressentir son besoin ou sa souffrance ; l'altruisme, la solidarité et la réciprocité. L'aide aux autres est donc un pilier de la cohésion sociale. Elle renforce les liens, crée un sentiment de confiance et contribue à un environnement où les individus se sentent soutenus et valorisés.

Indicateur 2 : Se rendre utile

Se rendre utile, c'est l'action de contribuer positivement à une situation, de faire quelque chose qui a de la valeur pour autrui ou pour un groupe. Cela va au-delà d'une simple tâche. C'est un acte de participation active qui a un impact positif et concret. Il peut être question d'accomplir une action qui résout un problème, qui allège une charge ou qui apporte une solution. Par exemple aider un ami qui a des difficultés en mathématiques. Le fait de se rendre utile procure un sentiment de satisfaction personnelle. Cela donne un sens à ses actions et renforce l'estime de soi. Quand on se sent utile, on a le sentiment de ne pas être passif, mais d'être un acteur positif dans sa vie et dans celle des autres. C'est le sentiment d'avoir sa place et de pouvoir apporter quelque chose d'important.

Indicateur 3 : Défense des idées

La défense des idées est l'action de soutenir, de justifier et de promouvoir une opinion, une conviction ou un concept que l'on considère comme juste ou pertinent. La défense des idées peut également être définie comme un acte de conviction qui allie le courage d'exprimer son opinion et la capacité intellectuelle de la soutenir.

– Variable dépendante (VD)

La variable dépendante est la suivante : Parcours scolaire des élèves de classe de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

Modalité 1 : Efficacité personnelle

Indicateur 1 : Stratégies individuelles

Une stratégie individuelle est un ensemble de plans, de méthodes et de tactiques qu'une personne met en œuvre pour atteindre un objectif personnel. C'est une approche réfléchie et intentionnelle, souvent orientée vers la maximisation de l'efficacité ou la résolution d'un problème spécifique. Contrairement à une stratégie de groupe ou d'entreprise, la stratégie individuelle est centrée sur l'individu, ses ressources, ses forces, ses faiblesses, et son contexte personnel. L'élève qui a une stratégie d'apprentissage peut décider, étant un apprenant visuel, d'utiliser des cartes mentales et des schémas pour réviser, au lieu de se contenter de relire ses notes. Les stratégies individuelles peuvent permettre à une personne de se positionner comme l'architecte de sa propre vie, en utilisant ses ressources de manière optimale pour atteindre ses aspirations.

Indicateur 2 : Observation de l'apprenant qui effectue la conduite visée

L'observation d'un apprenant qui effectue la conduite visée est un processus essentiel dans de nombreux domaines de formation, qu'il s'agisse de l'apprentissage d'un sport, de la maîtrise d'un instrument de musique, ou d'une tâche professionnelle. Il s'agit d'un moment clé où le formateur (ou l'observateur) recueille des informations pour évaluer les compétences de l'apprenant, identifier ses forces et ses faiblesses, et ajuster son enseignement. Qu'est-ce qui est important d'observer chez l'élève ? Il faut d'abord identifier la conduite visée, c'est-à-dire le comportement ou la performance que l'apprenant doit atteindre. L'observation de la conduite visée permet au formateur de personnaliser son enseignement et à l'apprenant de prendre conscience de son propre processus d'apprentissage, ce qui est crucial pour le développement de ses compétences. Elle n'est pas une simple évaluation, mais une démarche pédagogique complète.

Indicateur 3 : Persuasion verbale ou non verbale

La persuasion est l'art d'amener une personne à changer d'avis, à adopter une croyance ou à agir d'une certaine manière. Cette influence peut se faire par deux canaux principaux, souvent complémentaires : la persuasion verbale et la persuasion non verbale. La persuasion verbale repose sur le pouvoir des mots. Elle concerne l'utilisation du langage parlé ou écrit pour influencer un auditoire. La persuasion non verbale quant à elle, souvent plus subtile et

inconsciente, repose sur le langage du corps. Elle transmet des informations sur les émotions, l'attitude et la crédibilité de la personne qui s'exprime.

Le facteur le plus important dans la persuasion est la congruence ou la cohérence entre le verbal et le non-verbal. Si les mots d'un orateur sont contredits par son langage corporel (voix tremblante, regard fuyant), le message non verbal prendra le dessus. L'auditoire, de manière inconsciente, aura du mal à faire confiance et sera moins susceptible d'être persuadé. Que ce soit dans un contexte scolaire, professionnel ou personnel, la maîtrise de ces deux aspects que sont la persuasion verbale et non verbale est essentiel pour influencer efficacement les autres.

Modalité 2 : Gestion de soi

Indicateur 1 : Capacité à atteindre des objectifs

La capacité à atteindre des objectifs est la somme de plusieurs compétences qui permettent à un élève de transformer une intention en action concrète et en résultat. C'est un processus dynamique, souvent appelé autorégulation des objectifs, qui implique bien plus que la simple motivation. On peut la diviser en trois phases principales : la fixation de l'objectif, l'action et l'évaluation. La fixation de l'objectif nous apprend qu'avant d'agir, il est crucial de définir l'objectif de manière efficace. Les personnes qui réussissent à atteindre leurs buts sont souvent celles qui les ont formulés intelligemment.

La phase d'action et d'engagement. Une fois l'objectif fixé, il faut s'engager dans l'action. C'est à ce stade que la motivation et la volonté entrent en jeu, mais aussi des compétences plus concrètes comme la planification, la résilience et la gestion de soi. La phase d'évaluation et de réflexion fait comprendre que l'atteinte de l'objectif ne s'arrête pas au moment où il est accompli. L'évaluation est une étape clé pour l'apprentissage et le développement futur.

Indicateur 2 : Régulation des émotions face aux difficultés

La régulation des émotions face aux difficultés est la capacité d'une personne à gérer et à modifier ses réactions émotionnelles pour s'adapter de manière constructive aux situations stressantes ou compliquées. Il ne s'agit pas de supprimer ou de refouler ses émotions (ce qui est une stratégie souvent inefficace et potentiellement nuisible à long terme), mais plutôt de les accueillir, de les comprendre et d'y répondre de manière saine et appropriée. La régulation

émotionnelle est un processus qui se décompose en plusieurs étapes, souvent inconscientes, mais que l'on peut apprendre à maîtriser à savoir, l'identification de l'émotion, l'acceptation de l'émotion, l'analyse de l'émotion et la réponse adaptée. Savoir gérer ses émotions permet de mieux interagir avec les autres.

Indicateur 3 : Habileté à contrôler certains aspects de son apprentissage

L'habileté à contrôler certains aspects de son apprentissage pour un élève, c'est ce que l'on appelle l'autorégulation de l'apprentissage. Cela signifie que l'élève ne se contente pas d'être un récepteur passif d'informations, mais qu'il devient un acteur conscient et proactif de son propre processus d'apprentissage. Cette capacité ne se limite pas à la simple "autonomie" (qui est le fait de travailler seul). Elle implique une dimension métacognitive et stratégique. Concrètement, cela signifie que l'élève est capable de planifier son apprentissage, de monitorer son apprentissage, c'est-à-dire suivre ses progrès, identifier ses difficultés et ajuster sa stratégie. Et d'évaluer son apprentissage. Cette habileté est une compétence clé pour la réussite scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie, car elle rend l'élève plus flexible, plus résilient face à l'échec et plus efficace dans l'atteinte de ses objectifs.

3.2.1. Hypothèse de recherche

Dans le but de rendre l'hypothèse générale plus concrète, on l'a scindé en hypothèses spécifiques de recherche. Elles sont les suivantes :

H.R1 : La dimension utilitariste par la distraction, la formation et l'acquisition des compétences rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

H.R2 : La dimension altruiste par l'aide aux autres, le fait de se rendre utile et la défense des idées rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

H.R3 : La dimension relationnelle par la rencontre des personnes, le partage de la passion pour une activité rend compte du parcours scolaire des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé.

Tableau 1 : Tableau synoptique

VARIABLES	MODALITÉS	INDICATEURS
VI : VIE ASSOCIATIVE	VI ₁ : La dimension utilitariste	Distraction
		Formation
		Acquisition des compétences
	VI ₂ : La dimension relationnelle	Rencontre des personnes
		Partage de la passion pour une activité
	VI ₃ : La dimension altruiste	Aide aux autres
		Se rendre utile
		Défense des idées
VD : PARCOURS SCOLAIRE	Efficacité personnelle	Stratégies individuelles
		Observation de l'apprenant qui exécute la conduite visée
		Persuasion verbale ou non verbale
	Gestion de soi	Capacité à atteindre des objectifs
		Régulations des émotions face aux difficultés
		Habileté à contrôler certains aspects de son apprentissage

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche qui se veut qualitative est de type exploratoire et de nature compréhensive. Selon Tsala Tsala (2006, p.104), « les différentes méthodes en psychologie s'échelonnent sur un continuum partant des approches quantitatives (résultats reproductibles) aux approches qualitatives plus individualisées (études de cas) ». Elle s'appuie sur un paradigme compréhensif. L'approche compréhensive, telle que décrite par Paillé & Mucchielli (2016), repose sur une saisie intuitive des faits humains et sociaux. Cette compréhension initiale est rendue possible par un effort d'empathie, permettant de saisir les significations profondes. Grâce à des synthèses progressives, on aboutit à une interprétation finale, socialement plausible, qui offre une compréhension globale du phénomène étudié. Cela signifie que l'approche cherche à établir des liens systémiques entre toutes les significations observées au niveau superficiel.

Cette approche s'aligne avec la pensée de Dilthey (1895). Contrairement aux sciences explicatives qui réduisent les phénomènes à des systèmes de causalité avec un nombre limité d'éléments, Dilthey soutient que les sciences de l'éducation (où les faits sont produits par les êtres humains) devraient utiliser une méthode qui prend en compte les faits présents et qui décrit l'ensemble tel qu'il est primitivement donné. La recherche qualitative a pour objet d'étudier les phénomènes humains en vue de plus de compréhension et d'explication (Dong, 2016). Elle est

intensive à ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints qui sont étudiés en profondeur.

Elle permet de rechercher le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux. Évidemment, nous cherchons dans cette étude à appréhender les modalités liées à la vie associative qui améliorent le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. Qui plus est, en recherche qualitative, l'accent est mis sur l'expérience de la personne, telle qu'elle l'a vécue : « l'accent est placé sur les perceptions et les expériences des personnes, leurs croyances, leurs émotions et leurs explications des événements sont considérées comme autant de réalités significatives » (Mayer & al., 2000, p.57).

3.3.1. L'étude de cas

L'approche méthodologique mobilisée pour résoudre le problème posé dans ce travail est l'étude de cas, plus précisément l'étude de cas multiple. L'étude de cas permet l'étude d'un phénomène d'intérêt particulier (le cas) dans son contexte naturel et sans manipulation par le chercheur (Yin, 2009). Elle peut s'intéresser à un seul individu, à un groupe d'individus, à une communauté, à une institution ou à un événement (Hentz, 2012). À l'aide de méthodes de collecte de données multiples et de la triangulation de celles-ci, l'étude de cas génère une compréhension holistique, riche, détaillée et en profondeur du phénomène d'intérêt et de son contexte. L'étude de cas est utilisée dans plusieurs disciplines des sciences sociales et de la santé. Elle peut avoir une finalité descriptive, exploratoire, explicative, ou encore être utilisée pour concevoir une théorie ou la tester (Larivière & Corbière, 2014).

L'étude de cas est conceptualisée comme une approche plutôt que comme une méthode de recherche puisqu'en raison de sa flexibilité : elle n'exige pas une méthodologie unique de réalisation. Le choix des techniques de collecte et d'analyse des données est tributaire de ce qui permettra de comprendre au mieux le phénomène en profondeur de même que de répondre aux questions et objectifs de recherche. Ceci en fait une approche intéressante pour sa flexibilité ainsi que pour la pluralité d'objets et de questions de recherche qu'elle permet d'étudier (Larivière & Corbière, 2014).

3.3.1.1. La pertinence de l'étude de cas dans ce travail

Le choix de « l'étude de cas » comme approche méthodologique devant permettre de résoudre le problème posé par tout d'abord de l'objet de cette étude : « l'adaptation scolaire des

élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé ». Il s'agit d'un objet d'étude complexe qui ne peut être dissocié du contexte naturel dans lequel il s'inscrit : l'établissement scolaire. L'étude de cas est pertinente ici en ce qu'elle permet une compréhension complète du phénomène à partir de la triangulation des données recueillies auprès de l'endeuillée (entretiens semi-directif et le focus groupe). Même le phénomène étudié ici n'est pas nouveau (l'adaptation scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé), certains aspects demeurent cependant inexplorés. L'étude de cas aura donc une finalité exploratoire. Les cas étudiés (unité d'analyse) sont les élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé.

3.4. SITES DE L'ÉTUDE

Deux sites de recherche ont été choisis pour cette étude. Il s'agit du Collège François Xavier Vogt et le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé.

3.4.1. Présentation du Collège François-Xavier Vogt

Le collège François-Xavier Vogt a vu le jour en 1949 par Mgr François-Xavier Vogt. C'est une institution éducative privée catholique. Initialement situé à Ekok (Diocèse d'Obala), il a été dépoté à Yaoundé, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé III, où il s'est développé. Cet établissement privé repose sur des principes majeurs à savoir : l'exigence académique élevée. Ce collège met l'accent sur la réussite scolaire et prépare ses élèves aux examens nationaux. Il a enregistré un taux de réussite au Baccalauréat ESG & SES de 99,74% en 2024, et de 100% en 2023 et 2022. Les programmes sont régulièrement mis à jour afin de s'adapter à la mondialisation et aux attentes des élèves.

3.4.1.1. La vie scolaire riche et équilibrée

Le collège Vogt propose une large palette d'activités extrascolaires pour permettre aux élèves de développer leurs talents et leurs passions. Ces activités sont sur la responsabilité du bureau des activités post et péri scolaires (APPS). Elles ont une implication indispensable dans la réussite des élèves durant leur cursus scolaire. Les activités sont les suivantes :

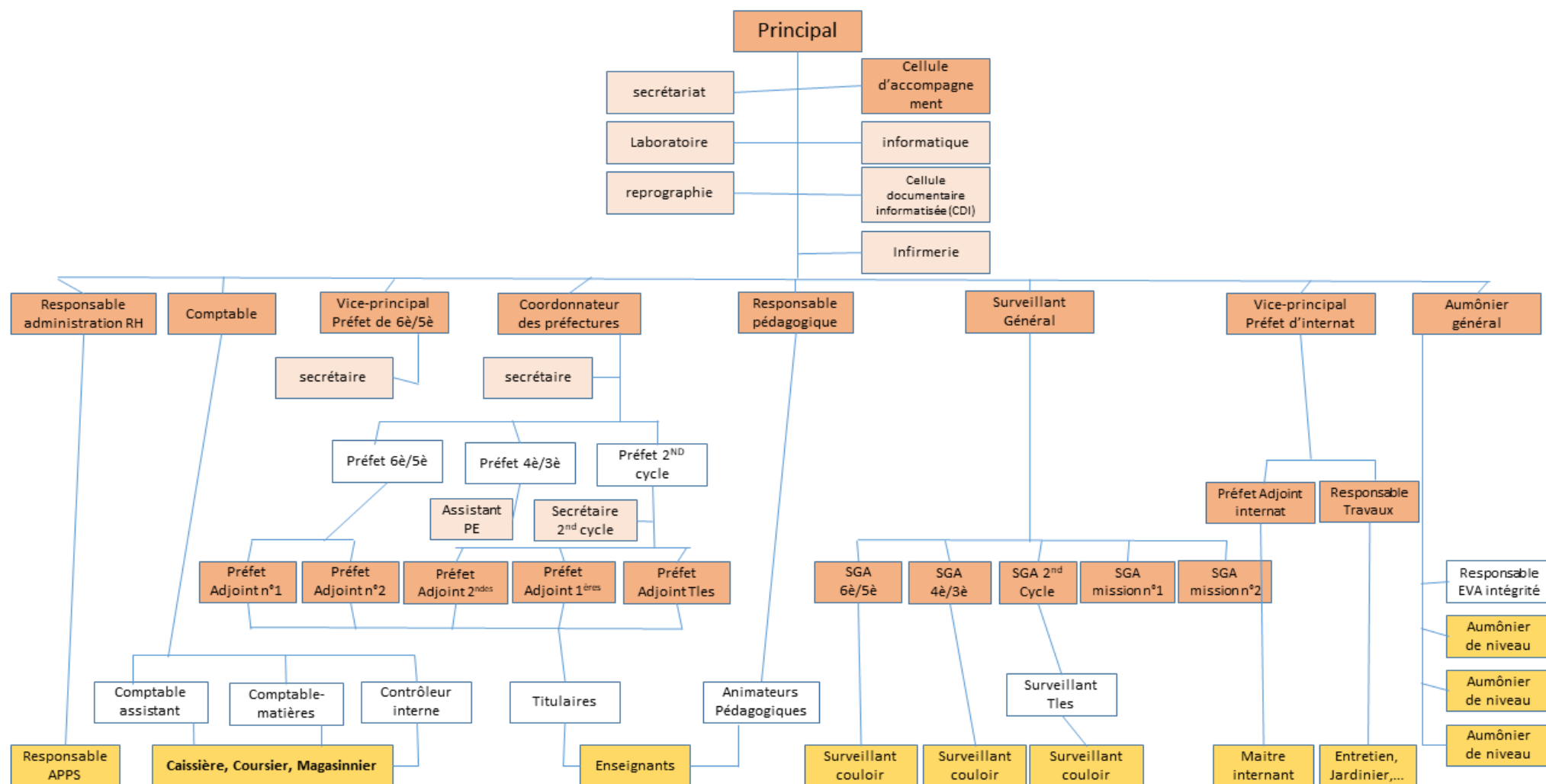
- Sports : il s'agit là des activités telles que le Basketball, le football, le Handball, le volleyball, le Taekwondo, le judo, et le Karaté ;
- Arts : cette rubrique fait référence à la danse, théâtre, la musique et instruments, dessin, coloriage et peinture ;

- Clubs : on y retrouve le club Otaku (dessin), le club communication, Stewards, fanfare, chorale, danse, orchestre, club hôtesse, club débat, le club bibliothèque pour les lectures et écritures.

3.4.1.2. L'environnement propice à l'épanouissement

Le collège dispose des infrastructures modernes et adaptées qui favorisent l'acquisition des savoirs, des savoirs faire et les savoirs être utiles pour devenir des citoyens compétents. De ces infrastructures on retrouve également des aires de jeu à savoir : le terrain de football, de handball, de volleyball, la salle de gymnastique et la salle de Basketball. De plus, le collège regorge d'une qualité de management qui place l'homme comme principale ressource indispensable à l'atteinte des résultats et de l'institution. La bonne gestion des ressources et la pérennité des résultats et de l'institution garantissent une bonne gouvernance et l'éthique dans l'harmonisation de l'organisation administrative illustrée par l'organigramme ci-dessous.

Figure 1 : Organigramme hiérarchico-fonctionnel du Collège François-Xavier Vogt



3.4.2. Présentation du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé

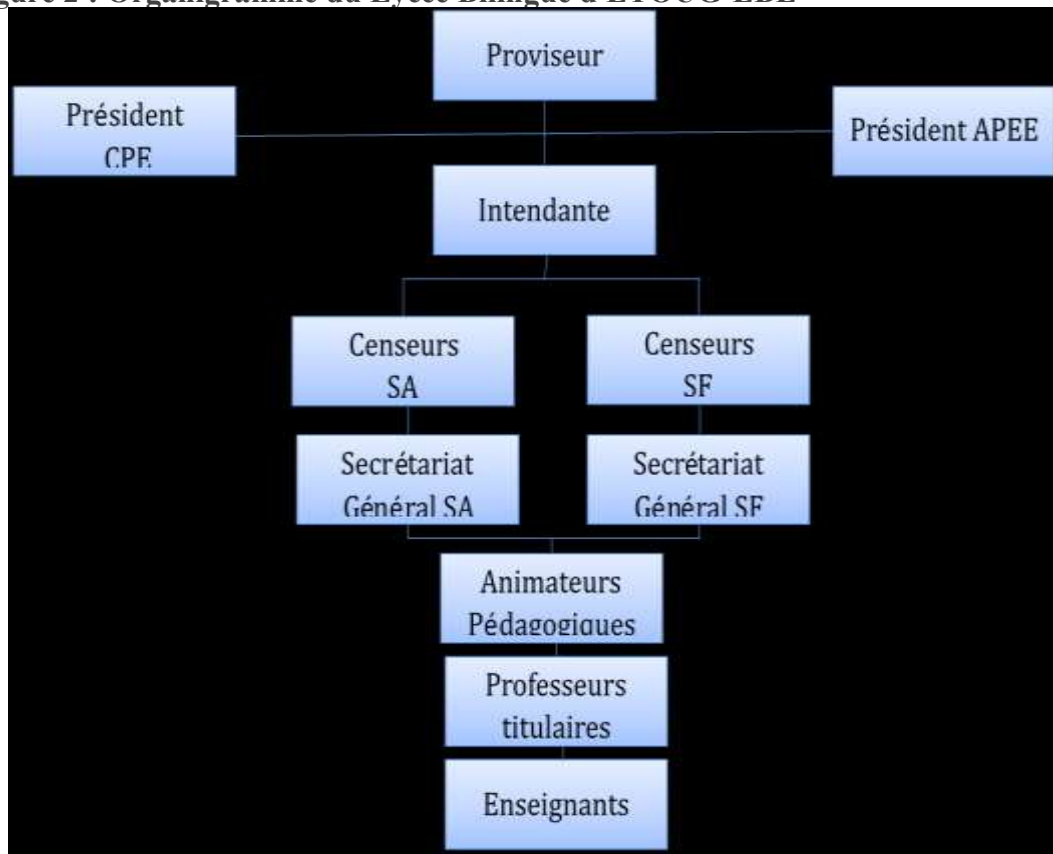
Le lycée bilingue d'ETOUG-EBE est un établissement public d'enseignement secondaire situé dans l'arrondissement de Yaoundé VI. Il est reconnu pour son approche pédagogique bilingue qui vise à doter les élèves d'une maîtrise approfondie du français et de l'anglais. Il suit un programme scolaire du Ministère de l'enseignement secondaire tout en intégrant des spécificités liées au bilinguisme. Cet établissement est doté d'infrastructures suffisantes pour dispenser les cours aux élèves et aussi d'un laboratoire scientifique. Quant à l'aire de jeu pour les disciplines sportives, le lycée ne dispose que d'un seul terrain de foot.

Le lycée bilingue d'ETOUG-EBE se démarque également des autres établissements publics par la réussite aux examens officiels. Au cours des années 2022, 2023 et 2024, le taux de réussite était respectivement :

- au BEPC/GCE OL de 100%, 97,92% et 97,32% pour la section anglophone et de 97,45%, 96%, 95,32% pour la section francophone ;
- au Probatoire ESG de 65,72%, 75,83%, et 56,97% pour la section francophone ;
- au Baccalauréat ESG/ GCE AL de 90,53%, 89,08%, et 50% pour la section francophone et de 96,66%, 90%, et 100% pour la section anglophone.

Des activités extrascolaires, le lycée se manifeste également par une forte implication des élèves dans ses activités regroupées en club. Comme clubs recensés au sein de l'établissement, nous avons le club choral, leadership et communication, danse moderne, American cola, danse culturelle, entrepreneuriat, théâtre, santé, santé, environnement, scout, francophonie, paix et multiculturalisme, journal, adolescent, et dessin. Ces clubs regorgent de nombreux élèves dont on note l'implication notoire des élèves de Premières et Terminales. La réussite des élèves aux examens est due également à une administration bien structurée (conf figure ci-dessous) qui assure l'encadrement et l'acquisition des savoirs et connaissances.

Figure 2 : Organigramme du Lycée Bilingue d'ETOUG-EBE



3.5. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Les participants à l'étude sont des personnes qui ont accepté de prendre part à la recherche. On va d'abord aborder ici les caractéristiques des participants et ensuite donner les critères de sélection des sujets.

3.5.1. Caractéristiques des participants

Des données ont été récoltées auprès des élèves des deux établissements choisis : le Collège François-Xavier Vogt et le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé. Les participants à cette étude sont des élèves de la classe de Terminale, toute série confondue, tel que le décrit le tableau suivant :

Tableau 2 : récapitulatif des caractéristiques des participants

Pseudonyme	Tranche d'âge	Sexe	Statut	Spécialité	Club fréquenté	Responsabilité
COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER VOGT						
Anas	17-19 ans	F	Nouvelle	Maths-Physique-Chimie	Communication	Présidente
Namaki	14-16 ans	M	Nouveau	Sciences Économique et Sociale	Sport	Membre actif
LYCÉE BILINGUE D'ETOUG-EBÉ						
Kenzo	17-19 ans	F	Nouvelle	Maths-Physique-Biologie	Sciences & Mathématiques	Membre actif
Fredo	16-19 ans	M	Nouveau	Maths-Physique-Biologie	Chimie	Simple membre

3.5.2. Critères de sélection des sujets

Selon Fortin et Gagnon (2016, p.262) les critères de sélection sont encore appelés « *critère d'admissibilité* ». Ces critères de sélection incluent dans cette étude une liste des caractéristiques essentielles qui déterminent la population cible. Il a été pris en compte ici toute l'étendue des critères présents dans la population. L'obtention de cet échantillon s'est faite par l'application du principe de l'inclusion et de l'exclusion. Il s'agissait dans ce principe de retenir les sujets qui remplissaient les caractéristiques de sélection établis et de rejeter ceux qui ne présentaient pas les mêmes caractéristiques que celles de la population mère. Le choix de ces sujets a de ce fait été porté sur les critères suivants :

- être un élève fréquentant soit le collège François Xavier Vogt, soit le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé ;
- être inscrit dans un club associatif de son établissement ;
- être un élève en classe de terminale ;
- avoir fait au moins quatre années sur sept dans le même établissement scolaire.

3.6. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Compte tenu du type de recherche, le choix des sujets s'est fait par la méthode d'échantillonnage par choix raisonné. Cette méthode a permis de recruter les participants que sont les élèves de classe de Terminale, toutes séries confondues. Ce recrutement a été fait au sein des différents établissements scolaires avec l'accord des responsables d'établissement. Le

nombre de participants recrutés est de quatre (4), à savoir, deux au collège François Xavier Vogt et deux au lycée Bilingue d'Etoug-Ebé. L'on a opté pour ce type d'échantillonnage parce qu'il cadre avec notre type de recherche (recherche qualitative) et que nous faisons une étude de cas.

Le choix raisonné consiste à sélectionner des personnes présentant des caractéristiques requises au sein de la population et beaucoup plus ceux qui sont disponibles à participer à la recherche. Avec cette méthode, les éléments de la population sont choisis selon Fortin et Gagnon (2016, p.263), sur la base des critères précis. Autrement dit, elle se fait à partir des critères fixés à l'avance, l'objectif étant de recueillir des informations sur les membres de la population présentant ces caractéristiques. Le recours à cette technique s'explique de ce fait, par la pertinence des « choix raisonnés » qui la sous-tendent. Selon Delpteau (2003 p. 227) « Cette technique est très utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui cherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leurs échantillons ».

3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Les données ont été collectées à l'aide d'un guide d'entretien et d'un focus group.

3.7.1. Le guide d'entretien

Dans cette étude, nous avons fait usage d'un entretien comme instruments pour la collecte des données. Les raisons qui peuvent avoir permis de pencher pour ce choix sont entre autres que cet instrument est plus pratique pour les répondants et d'administration rapide. En plus, il permet d'entrer dans l'insight des participants. Par ailleurs, nous avons choisi l'entretien comme instrument de recherche pour le sujet parce qu'il « peut être proposé même à des individus n'ayant pas reçu de formation particulière et à tous les autres qui, même scolarisés, ont du mal à s'exprimer par écrit » (Tsala Tsala, 2006, p.112). Telles sont les raisons pour lesquelles dans le cadre de cette étude, nous avons fait usage de l'entretien de recherche dans sa variante semi-directive. En sciences de l'éducation, l'entretien s'appuie sur l'habilité à étudier et à comprendre les comportements et les conduites de la personnalité, afin de mieux aborder l'interlocuteur dans sa singularité.

L'échange porte plus ou moins directement sur les points qui préoccupent le chercheur, et non sur ce dont l'interlocuteur désire parler. Cela permet au chercheur de recueillir des informations sur les thèmes qu'il a fixés et définis d'avance. Le recueil des données sur la vie associative et le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de

la ville de Yaoundé s'est fait dans une démarche authentique et riche. L'usage des entretiens avec les élèves, constitue d'ailleurs la pierre d'angle de notre démarche. Il s'agissait des données provenant du discours de ces élèves concernant la façon dont ils fréquentent les associations et leur point de vue sur l'effet que cela pouvait avoir sur leur parcours scolaire. Le discours renvoie ici, non seulement au langage verbal conscient, mais également à tout le champ de la communication non-verbale et infra-verbale qui, de manière inconsciente, tend à infléchir ou à nuancer ce qui est énoncé dans la parole.

3.7.1.1. Justification du choix de l'outil

Le choix d'utiliser un guide d'entretien a été délibéré. Plutôt que de diriger la conversation, le guide a servi à structurer les questions autour de thèmes clés que l'enquêteur devait maîtriser. L'idée était de ne pas avoir à le consulter directement pendant l'entretien. Conçu pour clarifier les thèmes et sous-thèmes principaux, ce guide a permis de focaliser l'attention sur les informations pertinentes. L'objectif est de pouvoir approfondir ces informations par des relances et des demandes d'explications supplémentaires, afin d'obtenir de nouvelles perspectives. Conçu sur la base des hypothèses, il représente, sous le contrôle de Blanchet (1985, p. 46), « une pré-structuration de la conduite de l'entretien et la tradition des hypothèses ... ».

3.7.1.2. Construction de l'outil

Thème 1 : Dimension utilitariste

Sous-thème 1 : Distraction

Sous-thème 2 : Formation

Sous-thème 3 : Acquisition des compétences

Thème 2 : Dimension relationnelle

Sous-thème 1 : Rencontre des personnes

Sous-thème 2 : Partage de la passion pour une activité

Thème 3 : La dimension altruiste

Sous-thème 1 : Aide aux autres

Sous-thème 2 : Se rendre utile

Sous-thème 3 : Défense des idées.

Thème 4 : Le parcours scolaire

Sous-thème 1 : Efficacité personnelle

Sous-thème 2 : Gestion de soi

3.7.1.3. Déroulement des entretiens

Les rencontres avec les participants à cette étude se sont faites au Bureau des responsables des activités post et périscolaires des deux établissements pour qu'ils se sentent en sécurité. Les recommandations de Gighlione et Blanchet (1991), repris par Ngnombouowo Tenkué (2024) ont servi de base pour conduire nos entretiens. Ces auteurs posent que la conduite de l'entretien débute à l'aide de consignes qui sont des actes directeurs qui initient le discours sur un thème donné. L'entretien se poursuit avec des relances qui sont des actes subordonnés qui réfèrent à l'énoncé précédent de l'interviewé. Les entretiens furent d'une durée moyenne de quinze minutes selon la disponibilité des élèves.

Nous avons rencontré les participants deux fois, cherchant à atteindre le principe de saturation. En effet, à en croire Mayer et al. (2000), les rencontres répondent au principe de saturation lorsque la poursuite de la collecte de données n'apprend plus rien au chercheur, n'apporte plus aucune idée nouvelle comparativement à celles qui ont déjà été trouvées, ne fournit pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. De plus, le fait de rencontrer le sujet à plusieurs reprises permet d'approfondir la relation de confiance. De cette manière, le sujet qui se raconte, a la possibilité de réfléchir et de se préparer pour le prochain entretien. Quant au chercheur, cela lui donne la possibilité de revenir sur certains points restés obscurs (Giordano, 2003).

La première rencontre fut consacrée au focus group discussion afin de retenir les participants pouvant mieux nous renseigner sur la vie associative au sein des établissements scolaires. Lors de cette période, les participants ont lu le formulaire de consentement éclairé leur expliquant le but et les objectifs de la recherche. Lors de cette présente rencontre, il y a eu une période d'échange où nous avons répondu aux interrogations des participants permettant ainsi de clarifier l'étude et favoriser la création d'un climat de confiance. La confidentialité et l'anonymat leur ont été rassurés.

La deuxième rencontre a été le début véritable de nos entretiens avec les participantes. Elle a fait une présentation civile d'elle-même. Il s'agissait en fait de donner les caractéristiques sociodémographiques telles que retenues pour le guide d'entretien. Les entrevues furent enregistrées par le magnétophone de notre téléphone avec le consentement des participants. La

transcription se faisait directement après l'entretien. La troisième rencontre, c'est-à-dire le deuxième entretien a abordé les thèmes qui, après le bilan partiel de chaque entretien, n'apparaissaient pas et en fonction du besoin, des rencontres nouvelles se programmaient. Lors de la dernière rencontre, il s'agit des attentes qu'avait le participant, aussi s'il y'a des ajouts, des éclaircissements sur ce qu'il avait dit lors des entretiens antérieurs.

Il convient de noter qu'à la fin de chaque entretien, nous remercions toujours les participants pour leur disponibilité et nous faisons directement le bilan après transcription, question de voir quel thème n'a pas été abordé. Après tous ces entretiens, nous avons eu un flux de données qu'il fallait dès lors analyser. Toutefois, l'analyse de ces résultats devait se faire selon une technique bien précise.

3.7.2. Le focus group discussion

Le focus group discussion constitue la deuxième technique de collecte des données utilisée dans cette recherche. Il réfère selon Geoffrion (2009) à « *une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier* ». Le choix des groupes de discussion comme méthode de collecte de données s'est imposé en raison de leurs nombreux avantages, notamment leur capacité à explorer un large éventail de problèmes. Cette technique, décrite comme un entretien collectif (Duchesne et al., 2009), a permis de réunir plusieurs participantes. Un atout majeur est qu'elle offre aux participantes la liberté de formuler et commenter leurs réponses à leur guise.

Contrairement à d'autres méthodes qui imposent des catégories de réponses ou des échelles rigides (Geoffrion, 2009), le groupe de discussion permet aux participantes de nuancer leurs réponses et d'exprimer les conditions d'un "oui" ou d'un "non". Cela mène à une compréhension plus approfondie de leurs points de vue. Comme le soulignent Fortin et Gagnon, un groupe de discussion (ou *focus group*) est une entrevue collaborative réunissant un petit nombre de participants et un modérateur pour discuter d'un sujet spécifique. Dans cette optique, le groupe de discussion s'est avéré idéal car il favorise la co-construction de sens et valorise l'intelligence collective des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire dans la ville de Yaoundé.

Les groupes de discussion sont particulièrement efficaces car ils reposent sur quatre éléments fondamentaux : le récit, la dynamique de groupe, l'initiative personnelle et l'expérimentation (Bioy et al., 2021). Correctement menés, avec des participants bien choisis et

une attention particulière aux dynamiques préexistantes, ils génèrent des informations de grande qualité et sont un excellent moyen de valoriser l'intelligence collective. Selon Fortin et Gagnon (2016), les groupes de discussion permettent une compréhension collective des points de vue des participants. Breton (2017) souligne qu'ils offrent un espace de partage d'expériences, où les récits personnels contribuent à la socialisation des vécus individuels au sein de la communauté.

En combinant l'entretien semi-dirigé, l'observation participante et l'interaction de groupe, cette méthode est très riche. Les participants sont choisis en fonction de leurs expériences et points de vue similaires, ce qui favorise des discussions ouvertes et interactives et fournit des données essentielles pour une meilleure compréhension du sujet de recherche. Dans un groupe de discussion (ou *focus group*), les questions sont ouvertes, ce qui permet une grande liberté d'expression aux participants (Geoffrion, 2009). Le rôle de l'animateur (le chercheur) se limite à introduire les sujets et les questions.

Les participants peuvent alors formuler leurs réponses et commentaires à leur guise, prenant le temps de nuancer leurs propos, d'expliquer les conditions d'un "oui" ou d'un "non", ou de justifier un "peut-être". Cette flexibilité permet même aux participants d'introduire de nouveaux sujets, ce qui enrichit considérablement les données collectées et serait difficile à obtenir avec d'autres méthodes. Ce cadre crée une dynamique de groupe unique. Les commentaires d'un participant peuvent provoquer des réactions et engager d'autres personnes dans la discussion. Les arguments avancés, qu'ils soient pour ou contre un point de vue, peuvent aider certains à se forger une opinion sur des sujets qui ne les intéressaient pas particulièrement au départ (Gauthier, 2009).

Le groupe offre un sentiment de sécurité aux participants, et l'ouverture de certains encourage la participation des autres. Cela les pousse souvent à s'exprimer plus librement que lors d'entretiens individuels. Un groupe de discussion ne nécessite qu'un nombre restreint de participants. Nous avons privilégié les entretiens de groupe pour cette recherche, car l'objectif était de saisir une représentation sociale partagée par plusieurs individus. La réalité est ici co-construite par les participants et le chercheur, pouvant même entraîner des changements existentiels. Ces entretiens sont particulièrement adaptés lorsque nous nous intéressons à des situations complexes, des causalités floues, des contours incertains et des structurations en mouvement, où l'intersubjectivité joue un rôle crucial (Bioy et al, 2021). Pour approfondir la

compréhension du sujet, la recherche a également prévu des entretiens semi-directifs avec des personnes identifiées lors des groupes de discussion pour leur expertise.

3.7.2.1. Le déroulement du focus group

Les discussions ont duré une heure pour le focus group proprement dit et 30 minutes pour la synthèse, remercier les participantes et offrir le rafraîchissement. Un compte rendu de 15 minutes impliquait toutes les participantes et suivait immédiatement la discussion. Plus tard, un compte rendu complet était mené en présence d'un responsable de l'établissement jouant le rôle d'agent temporisateur. En début de séances, nous souhaitons la bienvenue aux participantes, les remercions d'être venues et nous nous présentons à elles. Après quoi, nous :

- expliquions notre travail, donnions un aperçu simple du projet sans relever la nature exacte des questions ;
- expliquions notre rôle ;
- expliquions le critère de choix des participantes tout en soulignant l'importance de leur contribution pour l'étude et pour le système éducatif ;
- assurons-nous que les participantes avaient bien compris que les échanges resteront confidentiels ;
- expliquions que nous ferions usage d'un magnétophone pour mieux nous rappeler ultérieurement ce qui a été dit ;
- expliquions le fonctionnement du focus group et les règles de base ;
- efforcions-nous de leur dire de garder la conversation à l'intérieur du groupe et d'éviter les apartés qui troubleraient les cours de la discussion. Nous leur disions ceci :

« nous voulons entendre le point de vue de chacune d'entre vous ; tout ce que vous direz est important pour nous. Chacune aura l'occasion de s'exprimer. Cependant, comme nous avons beaucoup de sujets à aborder en une heure, nous devons parfois passer à la question suivante avant d'avoir entièrement épuisé un point. Il se peut aussi que nous vous demandions de clarifier certains de vos propos ».

Pour commencer la séance en douceur et mettre les participantes à l'aise, nous leur demandions de se présenter. Nous posions ensuite une première question conçue pour souligner un point commun entre elles, encourageant ainsi une prise de parole libre. Pendant l'entretien, notre rôle était d'observer et d'écouter attentivement les discussions, tout en veillant à ne pas

poser de questions d'ordre personnel. Nous utilisions les moments de silence pour vérifier si quelqu'un souhaitait ajouter quelque chose, et nous nous assurons que les participantes ne se coupent pas la parole ou ne parlent pas en même temps, favorisant ainsi un échange respectueux et structuré.

L'observation consistait à garder une distance par rapport à l'action en cours. A cette fin, il a fallu :

- observer le non verbal des participantes en ôtant chaque fois les signes visibles par exemple le sourire, le rire, la fatigue, le silence, etc.
- analyser la dynamique qui se construisait (par exemple les échanges entre les élèves) ;
- trouver des stratégies pour éviter la contamination du groupe ;
- le retrait de la parole.

Pour conclure une intervention, nous interrompions poliment la personne afin de laisser le groupe gérer ses émotions. Ensuite, nous faisons une brève synthèse du point de vue exprimé, puis nous relançons le débat avec une nouvelle question, après avoir encouragé les participantes à rester calmes et à respecter les différentes opinions. Le cadre du groupe s'est révélé être un intermédiaire entre la vie quotidienne des femmes migrantes et les concepts théoriques. Cette standardisation de la situation permet de se concentrer sur l'expérience vécue, les relations, et les processus de groupe.

Le format du petit groupe, centré sur lui-même, stimule fortement la conscience de soi et facilite la verbalisation. Cette expérience de groupe est très proche de la vie quotidienne car, même si le cadre est défini, les interactions et les expériences qui en découlent sont spontanées et authentiques. Comme l'a souligné Roger (1973, p.9), « dans un groupe de ce genre, l'individu en vient à se connaître lui-même et à connaître les autres plus complètement que cela ne lui est généralement possible dans ses relations sociales ou professionnelles ».

L'expérience de groupe permet de combiner plusieurs approches méthodologiques. Cela inclut l'observation des comportements, notamment les rôles et places adoptés par les participantes qui révèlent leur identité situationnelle. Il y a aussi la verbalisation de leur vécu immédiat, en particulier leur perception d'elles-mêmes par rapport aux autres. Une reprise

réflexive de ce vécu à travers la métacommunication. C'est-à-dire la discussion sur l'expérience vécue et la conscience de soi qu'elle génère est également possible.

Enfin, cette méthode permet une observation directe des stratégies identitaires adoptées par chaque participante, déductibles de leurs attitudes et comportements verbaux. L'entretien de groupe nous a permis d'identifier quatre élèves avec lesquelles la recherche se poursuivrait par des entretiens individuels. Étant donné l'importance de notre tâche, il était crucial de maintenir l'ordre tout au long de la discussion, d'encourager toutes les participantes à prendre la parole, et de stimuler la participation des plus timides.

3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE

3.8.1. Présentation de la technique d'analyse

3.8.1.1. L'analyse de contenu

Pour la mener à bien, nous nous sommes référés aux principes de l'analyse thématique telle que définis par Poirier et al. (1996), qui l'utilisent dans le cadre de l'analyse de contenu de récits de vie. Même si notre mode d'entretien ne relève pas à proprement parler du récit de vie. Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous apparaissent pertinents pour notre recherche. Ceci, parce que ces principes permettent d'effectuer une série d'opérations destinées à « l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'information » (Poirier & al., p.150), avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité, sa richesse.

3.8.1.2. Grille d'analyse

La grille d'analyse des données a été élaborée à partir des thèmes et des sous-thèmes de l'étude. En faisant toutefois des observations, on a utilisé les codes suivants : (0), (+), (-) et (±). Le code « 0 » signifie que les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs, on attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « ± ».

Tableau 3 : Grille d'analyse des données

Thèmes	code	Sous-thèmes	code	Observations			
				(0)	(+)	(-)	(±)
Dimension utilitariste	A	Distraction	a				
		Formation	b				
		Acquisition des compétences	c				
Dimension relationnelle	B	Rencontre des personnes	a				
		Partage de la passion pour une activité	b				
Dimension altruiste	C	Aide aux autres	a				
		Se rendre utile	b				
		Défense des idées	c				
Parcours scolaire des élèves des établissements d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé	D	Efficacité personnelle	a				
		Gestion de soi	b				

Légende :**(0) : absent****(+) : présent****(-) : plutôt présent****(±) : doute****3.9. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT ET DE CODAGE DES RÉSULTATS****3.9.1. Dépouillement des entretiens**

Après la phase de collecte (entretiens individuels et focus group), nous avons procédé à la transcription des données. Avant de transcrire les entretiens de groupe et individuels, nous avons commencé par une lecture flottante. Cela impliquait de réécouter les enregistrements pour bien nous imprégner du contenu et comprendre les logiques sous-jacentes aux discussions. Après cette phase d'écoute initiale, nous sommes retournés au corpus de données, laissant notre intuition et notre imagination s'exprimer, tout en restant attentifs aux idées qui nous traversaient l'esprit. Ensuite, nous avons organisé les matériaux et sélectionné ceux que nous considérions comme les plus pertinents et riches en informations.

Cette étape nous a permis de regrouper les commentaires et observations par sujet. Nous avons également identifié les énoncés qui étaient représentatifs de l'opinion générale des participantes. Enfin, nous avons analysé les observations, en relevant les tendances principales ainsi que les opinions minoritaires exprimées au sein de chaque groupe de discussion.

3.9.2. Codage des résultats

Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, nous avons procédé après la phase de collecte de données à une phase de traitement des données. Pour ce faire, nous avons procédé à la transcription de ces données. Cette transcription nous a permis de dégager les thèmes dominants de notre recherche ainsi que les effets émergents des différents entretiens. Après avoir identifié les thèmes dominants ainsi que les effets émergents, nous avons procédé à la phase de codage de ces données. En effet, nous trouvant face à données verbales que nous avons transcrites par nos soins, et auxquels nous avons attribué un sens. Le codage ici a consisté en une démarche heuristique où il était question pour nous de relier les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. En effet, le codage selon Berelson (2013, p. 134) fait référence à un « processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ».

Selon la perspective retenue, les codes sont ici rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey & Atkinson, 1996, p.28). Le processus de recherche impliquait la collecte d'informations détaillées sur chaque participant ou groupe de participants, ainsi que sur le contexte. Le codage ici consiste à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories (Grawitz, 2009). Cela signifie que nous avons découpé les données brutes en unités d'analyse, puis défini des catégories pour les accueillir, et enfin classé chaque unité dans la catégorie appropriée.

Ce processus nous a permis de transformer l'expérience empirique, souvent désordonnée, en un ensemble structuré d'idées et de concepts, passant ainsi du "monde des sens" au "monde du sens". Le codage et la catégorisation sont essentiels à la démarche scientifique, car, comme le souligne Grawitz (2009), l'élaboration de classifications aide à établir des normes, à mesurer des écarts, à évaluer et à identifier des particularités. À cette étape, il était crucial de définir précisément ce qui constituait un "segment de conduite", de prévoir les catégories pour les classer, et de déterminer les indicateurs qui serviraient à organiser les unités d'analyse.

Le codage représente une transformation méthodique des données textuelles brutes, permettant leur découpage, leur agrégation et leur dénombrement pour aboutir à une représentation du contenu (Badin, 2013). Il s'agissait d'identifier les noyaux de sens présents dans les entretiens, dont la présence ou la séquence d'apparition avait une signification pour l'analyse. En plus de la présence, nous avons également considéré la saillance et l'absence de certains éléments. Définir clairement les catégories nous a permis d'affiner notre compréhension du contenu global. Cette familiarisation avec notre objet d'étude a enrichi notre compréhension de l'univers des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas scolarisées, et nous a permis de confronter réflexivement leurs expériences aux connaissances théoriques existantes. Le choix et la construction des codes ont été guidés par notre orientation initiale et l'importance accordée à la théorie.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Au cours de nos différents passages dans les deux écoles retenues dans le cadre de ce travail, nous avons retenu des élèves qui constituent la population de cette étude. Il s'agit de Mail, Boyo, Namakim, Andy, Agokeng, Anasthasia, Fokeng, Kenzo, Arielle, Zakina et Fredo (pseudonyme que nous avons choisi leur donner). Les entretiens avec ces élèves ont permis d'explorer les facteurs associés à l'environnement associatif à la base du parcours scolaire des élèves. Le présent chapitre est consacré à la présentation des récits de vie des cas ou participants à l'étude et l'analyse thématique.

4.1.PRÉSENTATION DES RÉCITS DE VIE DES CAS

4.1.1. Récit de vie de Anas

L'élève Anas de sexe féminin est inscrite en classe de terminale C au Collège privé confessionnel François Xavier Vogt de Yaoundé. Âgée de 17 ans, elle est inscrite dans ce Collège depuis la classe de 6^{ème}. N'ayant jamais repris de classe depuis la maternelle, elle a passé 3 ans à l'école maternelle, 5 ans au primaire et est à sa 7^{ème} année au collège. Sa moyenne scolaire varie entre 14 et 16/20. Concernant ses matières du premier groupe, elle a eu 14/20 en mathématiques, 13/20 en physiques, 18/20 en chimie et 15/20 en informatique.

Aujourd'hui Présidente du club communication de son établissement, Anas adhère à ce club grâce à un tiers. Elle a eu connaissance de l'existence des clubs grâce aux membres de son entourage qui lui ont demandé d'adhérer aux clubx. Après lui avoir longuement présenté les avantages des clubs, plus précisément ceux du club communication, Anas décide d'y adhérer. Anas a une perception positive des clubs qui d'ailleurs sont ouverts à qui veut y intégrer. Cette adolescente trouve que les clubs sont une bonne chose. Ils forgent le mental et la personnalité des élèves.

Au sein des clubs, on se retrouve comme une petite famille où tout le monde est intégré, c'est un lieu où on accepte et inclut l'autre dans les activités. Jouant son rôle de Présidente de club, elle fait comprendre à chaque nouveau membre qu'ils forment une famille. Ce club siège deux fois par semaine et constitue pour Anas à la fois un moyen de se distraire, de se rendre utile aux autres et d'acquisition de nouvelles compétences. Pour cette élève, l'adhésion au club facilite sa réussite scolaire. Avec cette pensée d'être ensemble, unis, le club communication a beaucoup avancé et a accueilli plus de membres cette année que les années précédentes.

À travers les clubs selon Anas, on apprend à communiquer avec les autres, à les manager, à vivre en société. Cette vie en société permet aux élèves de visualiser le futur, de

pouvoir parler en public. La vie associative dans un établissement permet de développer ses capacités. Anas prend l'exemple des réunions qu'on organise généralement au collège Vogt. Lors de ces réunions, les activités exercées sont très souvent en rapport avec notre vécu quotidien. Au sein du club communication, les membres doivent être informés sur tout ce qui concerne le club, des activités liées au journal du club et de ce qui se passe dans le monde pour pouvoir améliorer leur culture. C'est n'est qu'ainsi qu'ils peuvent mieux se cultiver. Tout comme le club communication, Anas estime que le club sportif et d'autres clubs aussi ont une importance capitale dans le parcours scolaire de l'élève.

4.1.2. Récit de vie de Namaki

Namakin est un élève de sexe masculin, âgé de 15 ans. Il est inscrit en classe de terminale SES au Collège privé confessionnel François Xavier Vogt de Yaoundé. Son jeune âge dans cette classe peut s'expliquer par le nombre de classe qu'il a eu sauté. En effet, Namakin entre en maternelle à l'âge de 3 ans et y fait 2 années. Après quatre années passées au cycle primaire, il réussit le Certificat d'Étude Primaire (CEP) et admis au Collège François Xavier Vogt où il est à sa 6^{ème} année à ce cycle secondaire. Namakin a de bonnes performances scolaires. Sa moyenne scolaire varie entre 11 et 14/20. Concernant ses matières du premier groupe, il a eu 15,23/20 en sciences économique, 11/20 en comptabilité, 13/20 en économie d'entreprise et 19/20 en droit.

Namakin est membre actif du club sportif de son établissement, le club lutte. Ce club se réunit une fois par semaine. L'adhésion de Namakin dans ce club constitue pour lui un moyen de se distraire et d'acquérir de nouvelles compétences. L'adhésion à un club se faisant par un coup de cœur ou alors par l'intermédiaire d'un aîné, facilite les études des élèves et leur réussite scolaire. Ce club a permis à Namakin de développer la maîtrise de soi, à supporter la douleur et le respect. L'adhésion aux clubs développent entre les membres les valeurs comme l'entraide.

Les clubs sont une bonne chose pour l'individu parce qu'ils lui permettent de développer des valeurs, d'améliorer son parcours scolaire car les membres qui constituent le club peuvent apporter quelque chose en plus aux autres au niveau scolaire ou de la vie de manière générale. Les clubs permettent de créer les relations avec les membres et d'être aider en cas de besoin. La préoccupation première des parents étant la réussite scolaire de leur enfant et non leur adhésion à un club, bon nombre de parents ne savent pas qu'au sein de l'établissement existe des associations qu'on nomme clubs.

4.1.3. Récit de vie de Kenzo

Kenzo, de sexe féminin, est âgée de 17ans. Inscrite en classe de terminale D au Lycée Bilingue d'Etoug Ebé à Yaoundé, elle est originaire de la région de l'Ouest. Son entrée dans cet établissement est le fruit de ses efforts. En effet, Kenzo est admis dans cet établissement après sa réussite au concours d'entrée en 6^e. Depuis son admission, elle n'a plus jamais changé d'établissement jusqu'aujourd'hui, même après son échec au Probatoire il y a 2ans. Le parcours scolaire de cette adolescente est marqué par la reprise de la classe de première. Ayant passé 3 années à l'école maternelle, 6 années au primaire, avec ce redoublement Kenzo s'est retrouvée à passer 8 années au secondaire au lieu de 7 années. Son redoublement était dû à la mauvaise compagnie.

Kenzo est une jeune fille qui aime être avec les autres, elle aime être en compagnie de ses camarades. Dès la classe de 6^e, elle a eu le plaisir de participer aux interclasses lorsque ceux-ci ont été lancée au sein de son établissement. Elle a trouvé l'environnement de cette compétition vraiment encadrant et ce fut une bonne expérience pour cet élève qui venait du cycle primaire. Kenzo est une élève moyenne. Ses notes de classe du premier groupe sont : 11/20 en SVT, 10/20 en anglais, 08/20 en mathématiques et 11,75/20 en chimie. Elle décide d'adhérer au club mathématiques pour améliorer ses notes en cette matière.

Bien avant son adhésion à ce club, le seul club dont Kenzo avait connaissance était le club Scout. Elle est aujourd'hui membre du club Mathématiques comme on vient de le mentionner et du club Informatique de son établissement. C'est en classe de première que Kenzo a compris que le club est une association dans laquelle on permet à l'élève de s'intégrer de manière pratique. Qui dit association dit être ensemble, en groupe, en harmonie. Les associations nous permettent de murir dans la vie active. À travers elle, on acquière des connaissances dans le groupe classe, et on travaille en équipe. La vie associative au sein de l'établissement est considérée par Kenzo comme une bonne chose car elle permet aux apprenants de mieux s'intégrer dans la société. Son adhésion au club lui a permis d'apprendre des autres, ce qui a facilité sa réussite scolaire.

Dans le cadre de l'enseignement, la vie associative favorise l'entraide. Kenzo explique que dans une salle de classe où on y trouve des élèves timides, incapable de pouvoir dire au professeur qu'ils ne comprennent pas ou n'ont pas compris une leçon ou alors une notion du cours, l'association va ici jouer le rôle de relai. Ceci à travers les groupes d'étude que proposent les clubs. Ces associations permettent donc à ceux qui n'ont pas compris la leçon en salle de

classe de se reprocher auprès de leurs camarades qui pourront mieux leur expliquer. Outre les bienfaits des associations, Kenzo relève également ses désavantages. Elle pense que les élèves devrait faire preuve de discernement car certains groupes font « de tout et de rien ». Il est important d'étudier chaque club avant d'y intégrer. La responsabilité revient alors au parent qui envoie son enfant à l'école d'établir les priorités. Il devrait faire comprendre à son enfant que son objectif scolaire est de décrocher son examen.

4.1.4. Récit de vie de Frédo

Jeune garçon inscrit en classe de Terminale D au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, Frédo n'a jamais eu à redoubler de classe. Il n'a pas fait la Maternelle et a directement été inscrit à la Section d'Initiation à la Lecture (SIL). Âgé de 16 ans, ses moyennes scolaires oscillent entre 11 et 14/20, avec une note de 12/20 en SVT, 15/20 en informatique, 11,5/20 en mathématiques et 13/20 en chimie. Frédo est membre du club chimie de son établissement. Il ne donne pas son point de vue sur l'adhésion des élèves aux clubs associatifs dans les établissements scolaires. Mais estime que les clubs peuvent de manière générale affecter de façon positive la vie des élèves. Notamment les clubs scientifiques qui aident les élèves à approfondir leurs connaissances en matières scientifiques

Pour Frédo, la vie associative au lycée permet de s'entraider en créant des groupes de soutien. Elle permet aussi de mieux assimiler les leçons qu'à la maison. Les camarades de classe de Frédo sont plus favorables à intégrer les associations quand on leur demande. Leur avis favorable lorsqu'on leur propose de faire partie d'un club, donne l'impression qu'il leur est difficile d'apprendre facilement à la maison. Frédo est très sélectif dans le choix d'une association. Inscrit en Terminale scientifique, Il n'est pas raisonnable pour lui de faire partie des clubs comme le club danse car un dehors de la distraction, ce club ne peut pas lui apporter grand-chose pouvant favoriser sa réussite scolaire. La classe dans laquelle on est inscrit peut déterminer le choix du club.

L'établissement joue aussi un grand rôle, au Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, il y a de la discipline, des règles et des horaires à respecter. C'est pareil en salle de classe où on apprend aux élèves de l'autodiscipline lui permettant de gérer des situations et d'anticiper sur des situations. Le fait de venir à 7h à l'école et faire le rassemblement à cette heure amène l'élève à se réveiller très tôt et venir à l'école à l'heure, être assidu. Et en classe, quand l'enseignant dispense son cours, il y a les surveillants partout qui donnent les directives, si le prof n'est pas

là, l'élève peut s'occuper en lisant un livre. Tout ceci amène l'élève à développer de très bonnes attitudes comme la discipline et à savoir comment gérer son temps.

4.2. Analyse thématique

La présentation thématique des résultats s'est faite à travers les différents thèmes de l'étude que sont : la dimension utilitariste, la dimension relationnelle et la dimension altruiste au regard du parcours scolaire des élèves d'établissement secondaire de la ville de Yaoundé à savoir, le collège privé confessionnel François Xavier Vogt et le Lycée Bilingue d'Etoug Ebé. L'analyse qui suit à adopter une démarche thématique en continue et tient compte du vécu de chaque cas, à savoir : Anas, Namaki, Kenzo et Frédo.

4.2.1. La dimension utilitariste de la vie associative

De la modalité la « dimension utilitariste », on a recueilli de Anas le verbatim ci-dessous :

Je trouve que la vie associative dans un établissement peut nous permettre de développer certaines capacités telles qu'améliorer notre culture, nous cultiver, développer les aptitudes physiques.

L'élève relève les avantages de la vie associative quand il dit « je trouve que la vie associative dans un établissement peut nous permettre de développer certaines capacités » il souligne l'idée d'enrichissement intellectuel lorsqu'il parle d'améliorer la culture et se cultiver. Par la diversité des activités proposées au sein de l'établissement de cette élève, on comprend que la vie associative offre effectivement l'opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances, de découvrir d'autres horizons et de développer sa curiosité intellectuelle au-delà du programme scolaire.

Outre le fait de développer sa culture et se cultiver, la vie associative a également ceci d'important qu'elle permet de se développer sur le plan physique. Anas s'exprime en ces termes : « la vie associative dans un établissement permet de développer les aptitudes physiques ». En parlant d'activités physiques, cette adolescente fait référence aux activités sportives qui sont souvent une composante essentielle de la vie associative scolaire comme les associations sportives. En effet, participer à ces activités pour un élève permet non seulement de maintenir une bonne condition physique, mais également de développer des compétences spécifiques à chaque sport telles que la coordination, l'endurance et l'esprit d'équipe.

De Namakin, on relève ce qui suit :

Le club lutte m'a permis de développer la maîtrise de soi, j'ai appris à supporter la douleur et le respect. Les clubs permettent de se familiariser avec les autres et d'améliorer son parcours scolaire. La vie associative est un élément nécessaire pour intégrer l'individu.

Ce discours de Namakin qui porte sur la dimension utilitariste montre les bénéfices qu'on peut tirer des associations. L'élève met en avant les avantages personnels clairs qui découlent de son implication dans le club lutte. D'abord, la maîtrise de soi qui est un bénéfice psychologique et comportemental direct. Namakin dit : « le club lutte m'a permis de développer la maîtrise de soi ». Cette maîtrise de soi contribue au bien-être individuel en permettant une meilleure gestion des émotions et des impulsions, ce qui peut mener à des décisions plus rationnelles et à une vie plus épanouissante.

Dire « j'ai appris à supporter la douleur peut être interprété comme une amélioration de la résilience physique et mentale. La capacité à endurer la douleur et l'inconfort réduit la souffrance future et augmente la capacité de l'individu à atteindre ses objectifs, maximisant ainsi son utilité. Qu'il s'agisse de se faire respecter ou de respecter autrui, le « respect » est un élément fondamental pour des interactions sociales harmonieuses. Le respect mutuel minimise les conflits et favorise la coopération, conduisant à un plus grand bien-être collectif.

Les avantages personnels vont au-delà de l'individu. Namakin souligne l'importance de la vie associative pour l'intégration sociale, en ceci qu'elle « est un élément nécessaire pour intégrer l'individu ». L'intégration de la personne via la vie associative ou alors dans la société est cruciale pour le bien-être collectif. Une personne intégrée est plus susceptible de participer à la vie sociale, de contribuer économiquement et de respecter les normes, ce qui réduit les coûts sociaux liés par exemple à l'isolement et augmente le bénéfice net pour la communauté. La vie associative présentée par Namakin est un moyen efficace d'atteindre l'objectif d'intégration.

La vie associative favorise la familiarisation avec les autres. De manière générale, les clubs facilitent les interactions sociales et la création de liens. Les liens sociaux forts contribuent à une société plus stable et plus heureuse, car ils réduisent l'isolement et favorisent le soutien mutuel. Le soutien social trouvé au sein du club par cet élève a un impact positif sur

ses performances scolaires. Un meilleur parcours scolaire mène souvent à de meilleures opportunités et à une plus grande contribution à la société. Ce qui augmente l'utilité globale.

On retient de Kenzo le verbatim suivant :

les associations nous permettent de murir dans la vie active. C'est-à-dire qu'on acquière les connaissances dans le groupe classe, on se complète les uns les autres. Jouant le rôle de relai, elle permet aux apprenants de mieux s'intégrer dans la société. Son adhésion au club lui a permis d'apprendre des autres, ce qui a facilité sa réussite scolaire.

Kenzo fait comprendre que les associations contribuent à la maturation et à l'acquisition des compétences. Le premier point qu'il met en avant est que les associations permettent aux personnes de « mûrir dans la vie active ». Ce qui signifie que les associations contribuent au développement des compétences et des qualités qui rendent les personnes plus aptes à fonctionner efficacement et à réussir dans la société. À travers la maturation cette élève « acquière les connaissances dans le groupe classe ». Le terme « classe » ici désigne un groupe d'apprentissage ou de pairs au sein de l'association. Apprendre les uns des autres augmentent le capital humain des participants, ce qui est un bénéfice direct en termes d'utilité individuelle et collective.

Le discours de Kenzo met aussi en exergue la complémentarité et la synergie. L'idée de se « compléter les uns les autres » souligne l'efficacité des associations pour la collaboration. En effet, lorsque les élèves mettent en commun leurs forces et compensent leurs faiblesses, ils peuvent atteindre des objectifs plus grands qu'individuellement. Ce qui maximise la production d'utilité collective. L'affirmation que l'association « jouant le rôle de relai » permet aux apprenants de mieux s'intégrer dans la société. L'intégration réduit les frictions sociales, favorise la cohésion et permet au sein des établissements aux élèves de contribuer pleinement à la vie collective.

Les associations, en offrant des cadres d'interaction et d'apprentissage social, servent d'outils efficaces pour cette intégration, générant ainsi un bénéfice social important. L'adhésion de cette adolescente au club lui ayant « permis d'apprendre des autres », ce qui a facilité sa réussite scolaire. La « réussite scolaire » dont fait mention Kenzo est souvent corrélée à de meilleures opportunités futures d'emploi ou d'études supérieures par exemple. Le fait

d'« apprendre des autres » au sein d'un club est un moyen concret d'améliorer cette performance.

De Frédo, on peut retenir ce qui suit :

la vie associative me permet d'approfondir nos connaissances en science, mais aussi, elle permet aux élèves de s'aider mutuellement.

L'élève Frédo veut améliorer ses compétences en sciences. Son discours met en lumière certains aspects fondamentaux de la vie associative que sont l'enrichissement intellectuel et l'entraide mutuelle. Il dit ce qui suit : « la vie associative me permet d'approfondir nos connaissances en science ». En commençant par analyser le terme « me permet », on comprend que cet élève s'implique personnellement, tandis que « nos connaissances » peut indiquer une participation collective à cet approfondissement, soulignant l'aspect collaboratif de l'apprentissage en association. L'élève identifie ici à travers son discours un avantages direct et concret de la vie associative à savoir, l'approfondissement des connaissances. Dans cet approfondissement de ses connaissances, il cible la science. Le fait de cibler cette matière nous fait comprendre qu'au sein de cet établissement, il existe des associations dédiées à la science.

Ces associations scolaires en mettant sur pieds des clubs comme celui de la science veulent offrir aux élèves un cadre propice aux apprentissages. Ce cadre permet d'explorer des sujets qui vont au-delà du programme scolaire. Avec cette association, les élèves qui sont membres peuvent réaliser des expériences, participer à des projets, ou simplement échanger avec des pairs passionnés, ce qui participe à ce que Frédo nommer « approfondir les connaissances ». Utilité de la vie association Pour cet élève ne se limite pas au niveau d'approfondir les connaissances.

Frédo poursuit son propos en disant : « mais aussi, elle permet aux élèves de s'aider mutuellement ». L'une des formes de l'entraide mutuelle est le soutien scolaire. Au sein des établissements scolaires, les élèves plus avancés peuvent aider ceux qui ont des difficultés. Cette entraide contribue au partage de compétences puisque chacun apporte ses connaissances et son expertise à un projet scolaire commun. Ce qui crée un environnement bienveillant où les élèves se sentent soutenus et compris, apprennent à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. S'aider mutuellement a un impact positif sur le plan scolaire, qui est celui de renforcer le sentiment d'appartenance à un communauté ou à un groupe et de développer des compétences sociales essentielles comme la communication, l'empathie et le travail d'équipe.

4.2.2. La dimension relationnelle de la vie associative

La dimension relationnelle est le deuxième thème de cette étude. À ce sujet, il ressort du discours de Anas ce qui suit :

Depuis que je suis dans le club communication, je m'habitue avec les autres, je suis plus ouvert, plus à l'écoute ; ça me permet aussi de découvrir d'autres personnes que je ne connaissais pas avant.

Le club communication permet à Anas non seulement d'acquérir des compétences techniques, mais de se développer personnellement grâce aux interactions humaines. Elle s'exprime en ces termes : « depuis que je suis dans le club communication, je m'habitue avec les autres ». La pensée de cette élève indique un processus d'adaptation et d'intégration. Le club lui a offert un cadre où elle a progressivement pu se sentir à l'aise avec de nouvelles personnes. Le verbe « s'habituer » suggère une transition d'un état où l'interaction était peut-être moins naturelle ou fréquente, vers un état de plus grande aisance sociale.

Dire « je suis plus ouvert, plus à l'écoute » est au cœur de la transformation personnelle due à la dimension relationnelle. « Plus ouvert » implique une diminution de la timidité ou de la réserve. Anas ose davantage interagir, partager ses idées et se montrer tel qu'elle est. L'ouverture qu'elle exprime peut se manifester par une plus grande facilité à prendre la parole, à exprimer ses opinions ou à aborder de nouvelles personnes. « Plus à l'écoute » étant une compétence fondamentale dans un club comme celui de la communication, on comprend que cette adolescente a appris à accorder plus d'attention aux autres, à comprendre leurs points et à réagir de manière appropriée.

L'écoute est la base de la communication efficace et d'une bonne compréhension mutuelle. Ces deux qualités sont intrinsèquement liées aux interactions sociales. Anas dit « ça me permet aussi de découvrir d'autres personnes que je ne connaissais pas avant ». Son discours met en évidence l'élargissement du cercle social de l'élève. Le club sert de catalyseur pour rencontrer de nouvelles personnalités, aux parcours et aux centres d'intérêt potentiellement variés. Au sein des associations, la diversité des rencontres est enrichissante car elle expose l'élève à différentes perspectives et façons de penser. Ce qui favorise ainsi une meilleure compréhension du monde et des autres.

Il ressort du discours de Namakin pour ce qui est de la dimension relationnelle, ce qui suit :

je pense qu'en créant les relations avec les membres du club, les élèves plus habiles peuvent en cas de besoin recevoir de l'aide de leurs camarades du club. Aussi, la vie associative fait partie du processus de socialisation.

Le discours de cet élève met fortement en lumière la dimension relationnelle de la vie associative. Il insiste sur la manière dont les interactions au sein de ces groupes façonnent le développement individuel et l'intégration sociale. Cet élément du discours de Namakin à savoir, « je pense qu'en créant les relations avec les membres du club, les élèves plus habiles peuvent en cas de besoin recevoir de l'aide de leurs camarades du club », souligne un aspect crucial. Cette phrase met en évidence l'importance des liens interpersonnels comme source de soutien.

Même les élèves considérés comme « plus habiles » peuvent rencontrer des difficultés et bénéficier de l'aide de leurs pairs. Le club devient alors un réseau de soutien mutuel, où les compétences et les ressources de chacun peuvent être mobilisées pour le bénéfice de tous. C'est une forme de capital social qui se construit, où les relations sont des atouts précieux en cas de besoin. L'acte d'offrir et de « recevoir de l'aide des camarades » renforce la confiance et la cohésion au sein du groupe. Ces interactions créent un sentiment d'appartenance et de solidarité, essentiels pour la vitalité et l'efficacité du club.

Namakin élargit sa pensée sur la vie associative en affirmant qu'« aussi, la vie associative fait partie du processus de socialisation ». Source d'apprentissage des normes et des valeurs sociales, la socialisation est le processus fondamental par lequel les individus apprennent à interagir avec les autres, à comprendre et à respecter les normes, les valeurs et les attentes de la société. Dans un cadre associatif, cet apprentissage est souvent plus informel et expérientiel que dans un contexte scolaire formel. Les membres apprennent à collaborer, à résoudre les conflits, à partager les responsabilités et à développer l'empathie en interagissant avec des personnes ayant des horizons divers.

On a pu relever du verbatim de Kenzo ce qui suit :

C'est au sein des clubs que l'on construit des relations qui peuvent nous être utile dans le domaine professionnel puisque les recrutements aujourd'hui se font par affinité.

Ce verbatim met en lumière une facette très pragmatique et contemporaine de la dimension relationnelle au sein des clubs et des associations à savoir, leur rôle dans la construction de réseaux professionnels. L'affirmation « c'est au sein des clubs que l'on construit des relations qui peuvent nous être utile dans le domaine professionnel » est centrale. Elle souligne que les clubs ne sont pas seulement des lieux de loisirs ou de développement personnel, mais aussi des plateformes pour tisser des liens stratégiques.

Contrairement à des événements de réseautage formel, les clubs permettent de développer des relations basées sur des intérêts communs et des expériences partagées. Ces interactions plus authentiques peuvent conduire à des liens plus solides et durables, qui sont souvent plus efficaces dans un contexte professionnel. Les relations établies au sein d'un club constituent une forme de capital social. Ce capital ne se mesure pas en argent, mais en la valeur des connexions et des ressources (informations, opportunités, soutien) qu'elles peuvent apporter.

L'adolescente insiste sur une tendance actuelle du marché du travail en s'exprimant en ces termes : « puisque les recrutements aujourd'hui se font par affinité ». Le recrutement par affinité, ou par réseau, est souvent basé sur la confiance et la connaissance mutuelle. Un employeur est plus enclin à recruter quelqu'un qui lui a été recommandé par un contact de confiance, ou dont il a pu observer les compétences et le caractère dans un cadre moins formel. Les clubs offrent ce cadre d'observation et de construction de la confiance. De nombreuses opportunités d'emploi ne sont jamais publiées et sont pourvues via des recommandations ou des contacts personnels. Les réseaux développés en club peuvent donner accès à ce "marché caché", offrant un avantage compétitif significatif.

On peut retenir de Frédo le verbatim suivant :

Ce qui m'a beaucoup marqué dans le club science c'est qu'on peut facilement apprendre avec les autres membres du club. Ils peuvent apporter quelque chose de plus à nos connaissances. C'est grâce à leur

aide que j'ai pu assimiler certaines leçons, ce qui m'était difficile à faire tout seul à la maison.

Frédo exprime clairement comment les interactions avec les pairs ont un impact direct et positif sur son apprentissage et son développement. Il s'exprime à ce propos, « on peut facilement apprendre avec les autres membres du club ». À travers son discours, il introduit directement la notion d'apprentissage collaboratif. Le mot « facilement » que cet élève utilise suggère que la présence des autres crée un environnement d'apprentissage plus accessible et moins intimidant que l'étude individuelle. Ce qui implique une atmosphère de soutien et d'ouverture où la communication est fluide.

Lorsque que Frédo affirme qu'« ils peuvent apporter quelque chose de plus à nos connaissances », on comprend que cet élève reconnaît la valeur ajoutée des contributions des autres. Chaque membre du club possédant des connaissances, des perspectives ou des façons d'expliquer différentes, la mise en commun de ces différents éléments participe à l'enrichissement de tous les membres de l'association. Cet adolescent au sein du club, ne se voit plus comme un membre ou un apprenant isolé, mais comme partie prenante d'un groupe où l'apprentissage est un processus partagé.

Frédo admet explicitement que l'aide des autres membres de l'association a été déterminante pour surmonter des difficultés qu'il rencontrait seul, en s'exprimant en ces termes : « c'est grâce à leur aide que j'ai pu assimiler certaines leçons, ce qui m'était difficile à faire tout seul à la maison ». Ce soutien par les pairs accordés à Frédo met en évidence le rôle de tuteur ou de facilitateur que peuvent jouer les autres élèves. Ici, ce n'est pas l'enseignant, mais un pair, qui a permis la compréhension. Frédo interagit pour apprendre. Il demande de l'aide, ce qui peut lui permettre de développer sa communication. Le fait d'être aidé par les autres membres de l'association crée un lien et un sentiment d'appartenance au groupe, ce qui est très gratifiant et motivant. En recevant de l'aide et en comprenant des notions difficiles, cet élève gagne en confiance en ses capacités d'apprentissage et potentiellement en sa capacité à interagir et à demander de l'aide.

Le discours de ce sujet met en lumière la valeur de l'explicitation par les pairs. On peut dire que la leçon est mieux comprise par cet adolescent lorsqu'elle est expliquée par un membre de l'association, ou alors quelqu'un qui a récemment traversé la même difficulté ou qui utilise un langage et des exemples plus proches de ceux de l'élève. À l'école, voire en communion

avec les membres de l'association, l'élève se sent en sécurité. Les leçons qu'il ne parvient pas à faire tout seul à la maison, il le fait plus facilement avec les membres de l'association. On peut dire que cet environnement d'apprentissage sécurisant permet à l'élève Frédo de pouvoir demander de l'aide sans honte et de recevoir un soutien adapté. Ce qui, lorsque l'apprentissage individuel à la maison s'avère frustrant.

4.2.3. La dimension altruiste de la vie associative

Pour ce qui est de la modalité « La dimension altruiste », on a extrait du discours de Anas le verbatim suivant :

Le club communication m'a appris beaucoup de chose comme : dans la vie il faut être généreux et donner quand tu peux, parce que tout le monde n'a pas de moyen, j'ai appris à donner à celui qui n'a pas, et de donner pour faire avancer le club, ça m'a permis d'avoir un peu la main plus légère pour ce qui sont autour de moi.

Ces paroles de Anas révèle une transformation personnelle profonde, mettant en lumière l'acquisition d'une dimension altruiste grâce à l'expérience au sein du club de communication. Au-delà des compétences techniques, Anas a développé une véritable conscience sociale et un désir de contribuer au bien-être d'autrui et du groupe. Il y a une prise de conscience de l'élève. Elle dit « dans la vie il faut être généreux et donner quand tu peux, parce que tout le monde n'a pas de moyen ». Anas a intégré une valeur morale essentielle qui est la générosité.

Cette idée est directement liée à une observation du monde réel lorsqu'elle affirme : « tout le monde n'a pas de moyen ». Ce qui confère à son altruisme une base empathique et de compréhension des inégalités. L'impératif « il faut être généreux et donner » nous fait comprendre que cette valeur est devenue une conviction personnelle forte de l'élève. Lorsque Anas affirme que « j'ai appris à donner à celui qui n'a pas », on comprend que cette phrase transforme la conviction en action concrète. L'apprentissage au sein du club n'est donc plus théorique mais pratique.

« Donner à celui qui n'a pas » fait directement référence à un acte d'aide désintéressée, que ce soit du temps, des connaissances, du soutien, ou des ressources matérielles. C'est le cœur de l'altruisme pur. L'altruisme dont fait preuve Anas s'étend au bénéfice du collectif. Elle s'exprime à ce propos : « et de donner pour faire avancer le club ». Anas ne pense plus seulement

à l'aide individuelle, mais aussi à la contribution à la prospérité du groupe auquel elle appartient. Elle peut, au service au club, donner de son temps, de son énergie, de ses idées, de son expertise pour que le club réussisse ses projets. Elle fait preuve d'une forme d'altruisme orientée vers l'intérêt général de la communauté du club.

Toujours pour ce qui est de cette dimension altruiste, Anas dit ce qui suit : « ça m'a permis d'avoir un peu la main plus légère pour ceux qui sont autour de moi ». L'expression « avoir la main plus légère » est métaphorique et signifie être moins attaché aux biens matériels, moins égoïste, plus enclin au partage et à la générosité envers les autres. C'est une transformation du comportement et de la mentalité qui indique une plus grande facilité à partager, à aider et à être bienveillant envers son entourage. Bref, étant altruiste, Anas peut inspirer les autres membres de l'association et devenir un modèle au sein de cette association.

De Namakin, on a relevé ce qui suit :

Je pense que les clubs développent entre ses membres les valeurs telles
que l'entraide, pour moi, les clubs sont une bonne chose pour l'individu
parce qu'ils permettent de développer des valeurs chez celui-ci.

Ce discours de Namakin, bien que bref, met clairement en lumière la dimension altruiste des clubs et leur rôle fondamental dans le développement personnel. L'élève identifie explicitement l'entraide comme une valeur clé, et perçoit les clubs comme des catalyseurs de ce développement. Namakin s'exprime à ce propos « je pense que les clubs développent entre ses membres les valeurs telles que l'entraide ». Pour cet élève, l'entraide n'est pas un phénomène accessoire, mais une valeur fondamentale cultivée au sein des clubs.

L'utilisation de « développent entre ses membres » insiste sur le caractère interactif et collectif de cette valeur. L'entraide implique de donner de son temps, de son savoir, de son soutien à autrui, sans attendre de retour immédiat, ce qui est l'essence même de l'altruisme. Le fait de dire « pour moi, les clubs sont une bonne chose pour l'individu parce qu'ils permettent de développer des valeurs chez celui-ci » amène à comprendre que l'élève élargit son propos pour affirmer que les clubs sont globalement « une bonne chose » pour l'individu.

La raison principale donnée est le développement de valeurs. Bien que « l'entraide » soit la seule valeur explicitement citée, l'utilisation du pluriel « des valeurs » suggère que l'élève Namakin perçoit un éventail plus large de principes moraux et éthiques comme le respect, la

responsabilité, la générosité, la tolérance qui sont également intrinsèquement liés à l'altruisme ou qui le favorisent. Namakin a compris que les clubs ne sont pas seulement des lieux d'acquisition de compétences techniques ou intellectuelles, mais aussi des espaces d'apprentissage moral et civique.

Pour ce qui est de la dimension altruiste, Kenzo dit ce qui suit :

Qui dit association dit ensemble, le groupe, l'harmonie. L'esprit associatif, imaginons qu'on veut mettre sur pied un projet, si je suis seule à le faire, mes idées seront limitées, je ne verrais pas les zones sombres de mon projet ; alors que si nous sommes plusieurs, nous aurons de très bonnes idées.

La pensée de Kenzo met l'accent sur la dimension altruiste non pas sous l'angle de la générosité matérielle, mais sous celui du partage des compétences et des idées pour le bien commun du groupe et du projet. L'élève exprime une compréhension profonde de la force du collectif face à l'individu isolé. Kenzo s'exprime en ces termes : « qui dit association dit ensemble, le groupe, l'harmonie ». Cette élève établit une équation claire entre l'association et des concepts collectifs et positifs. « Ensemble » et « le groupe » sont les fondations mêmes de l'altruisme collaboratif. « L'harmonie » suggère que les contributions individuelles se fondent dans un tout cohérent et fonctionnel, où chacun met son égo de côté pour l'intérêt collectif.

Kenzo continue en disant : « l'esprit associatif, imaginons qu'on veut mettre sur pied un projet, si je suis seule à le faire, mes idées seront limitées, je ne verrais pas les zones sombres de mon projet ». Cette élève reconnaît ses propres limites individuelles. Il ne s'agit pas d'un manque d'effort, mais d'une reconnaissance humble que l'isolement bride la créativité et la clairvoyance. Le fait de ne pas voir les « zones sombres » de son projet est une admission de vulnérabilité et d'imperfection individuelle, ce qui ouvre la porte à l'aide et aux contributions des autres.

Dire « alors que si nous sommes plusieurs, nous aurons de très bonnes idées » fait comprendre que l'altruisme prend tout son sens à travers ce discours de Kenzo. Elle n'affirme pas que les autres vont faire le travail à sa place, mais que la synergie collective « nous sommes plusieurs » généreront une richesse d'idées à savoir, « de très bonnes idées » bien supérieure à ce qu'un individu seul pourrait produire. Cet altruisme se traduit par la volonté de mutualiser

les intelligences et les perspectives pour maximiser les chances de succès du projet. Chacun « donne » ses idées, sa vision, sa critique constructive, non pas pour son propre bénéfice, mais pour celui de la réussite commune.

On retient de Frédo le verbatim suivant :

« Je pense que la vie associative peut affecter notre vie scolaire en général de manière positive. C'est-à-dire faciliter les relations d'entraide.

4.2.4. Le parcours scolaire des participants

Pour ce qui est de la variable « parcours scolaire », on a retenu de Anas le verbatim suivant :

Je n'ai jamais repris de classe. J'ai passé 3 ans à l'école maternelle, 5 ans au primaire et 7 ans au collège. Ma moyenne varie entre 14 et 16/20. Concernant les matières du premier groupe, j'ai eu 14/20 en mathématiques, 13/20 en physiques, 18/20 en chimie et 15/20 en informatique. L'adhésion au club a facilité ma réussite scolaire.

Anas a fait un parcours scolaire sans interruption. Elle souligne d'emblée son absence de redoublement en ces termes : « je n'ai jamais repris de classe ». Ce fait, associé à un cursus d'une durée standard dans chaque cycle (maternelle, primaire et collège), indique un parcours linéaire et régulier. Cela témoigne d'une bonne progression à travers les étapes de l'enseignement, sans obstacle majeur. La réussite de cette élève est confirmée par les résultats chiffrés. Elle dit ce qui suit : « ma moyenne varie entre 14 et 16/20 ». C'est une moyenne élevée qui reflète de bonnes performances générales. L'étudiant précise ses résultats dans les matières scientifiques (mathématiques, physique, chimie et informatique), avec des notes allant de 13 à 18/20. Les notes en mathématiques et en physique sont bonnes, tandis que la note exceptionnelle en chimie (18/20) et la très bonne note en informatique (15/20) mettent en lumière des domaines d'excellence spécifiques.

Cette adolescente conclut son discours sur un point clé : « L'adhésion au club a facilité ma réussite scolaire ». Cette phrase établit un lien direct entre un engagement personnel (participer à un club) et le succès académique. Son discours suggère que la participation à une activité extra-scolaire a eu un effet bénéfique, que ce soit en termes de motivation, d'acquisition

de compétences transversales, de meilleure gestion du temps, ou d'un environnement social de soutien. Cette relation de cause à effet montre que la réussite ne se limite pas aux heures de cours, mais qu'elle est influencée par des facteurs extérieurs qui contribuent au développement global de l'individu.

On relève du discours de Namkin ce qui suit :

J'ai passé 2 ans à l'école maternelle, 4 ans au primaire et 6 ans au collège.

Ma moyenne varie entre 11 et 14/20. Concernant les matières du premier groupe, j'ai eu 15,23/20 en sciences économique, 11/20 en comptabilité, 13/20 en économie d'entreprise et 19/20 en droit. L'adhésion au club facilite les études des élèves et ma réussite scolaire.

Le discours de Namakin révèle un parcours scolaire avec des durées de cycle inhabituelles. L'étudiant a passé 2 ans en maternelle, 4 ans au primaire et 6 ans au collège. Cette configuration, plus courte d'un an dans chaque cycle, suggère soit un cursus d'excellence marqué par des sauts de classe, soit un système éducatif différent de la norme. Cette progression rapide témoigne d'une certaine facilité d'apprentissage. Malgré une moyenne générale qui oscille entre 11 et 14 sur 20, ce qui est respectable mais ne reflète pas toujours l'excellence, les notes détaillées apportent des nuances importantes.

L'élève obtient des résultats solides dans les matières principales : 15,23/20 en sciences économiques, 11/20 en comptabilité et 13/20 en économie d'entreprise. Cependant, c'est la note de 19/20 en droit qui est particulièrement remarquable. Cette performance exceptionnelle indique une affinité et un talent prononcé pour cette matière, qui est sans doute un domaine d'intérêt et d'excellence pour l'étudiant. L'étudiant fait un lien direct entre sa réussite et son implication dans un club. Il affirme que « l'adhésion au club facilite les études des élèves et ma réussite scolaire ». Cette phrase souligne l'importance des activités en dehors de la classe. Elle sous-entend que le club a pu apporter des bénéfices comme l'amélioration de la gestion du temps, le développement de compétences sociales ou une motivation accrue, ce qui a eu un effet positif sur les résultats scolaires.

À travers le discours de Kenzo on peut retenir :

J'ai redoublé la classe de première. Dans mon parcours scolaire j'ai passé 3 ans à l'école maternelle, 6 ans au primaire et 8 ans au collège. Mon redoublement n'est pas dû à l'adhésion aux clubs mais à la mauvaise compagnie. Ma moyenne en classe varie entre 08 et 11/20. Concernant les matières du premier groupe, j'ai eu 11/20 en SVT, 10/20 en anglais, 08/20 en mathématiques et 11,75/20 en chimie. Mon adhésion au club me permet d'apprendre aux autres et facilite aussi ma réussite scolaire.

Le parcours de cette élève est marqué par un échec scolaire. Le fait d'avoir redoublé la classe de première est un élément central de ce parcours. Il indique une interruption dans la progression scolaire, ce qui est une différence notable par rapport à un cursus linéaire. Cette expérience, souvent perçue négativement, est ici expliquée par l'élève. Kenzo est très clair sur les raisons de son échec. Elle s'exprime en ces termes : « mon redoublement n'est pas dû à l'adhésion aux clubs mais à la mauvaise compagnie ». Cette phrase met l'accent sur l'impact de l'environnement social sur les résultats scolaires. L'élève dégage la responsabilité du club pour la placer sur l'influence de son entourage, ce qui montre une conscience de ses propres choix et du rôle des relations sociales dans sa scolarité.

Avec une moyenne générale variant entre 8 et 11 sur 20, les résultats sont en dessous de la moyenne de passage dans de nombreux systèmes éducatifs. Cependant, en analysant les notes par matière, on observe des nuances. Alors que les notes en mathématiques (8/20) et en anglais (10/20) sont faibles, les résultats en SVT (11/20) et surtout en chimie (11,75/20) sont corrects. L'élève semble avoir des facilités dans les matières scientifiques, ce qui pourrait être un point fort à développer. Malgré les problèmes passés, l'adhésion à un club est présentée comme un facteur de réussite. Kenzo déclare : « mon adhésion au club me permet d'apprendre aux autres et facilite aussi ma réussite scolaire ». Cette phrase indique que cette adolescente a trouvé dans ce club un environnement sain qui lui permet non seulement d'améliorer ses propres résultats, mais aussi de se rendre utile en aidant les autres. Cela montre une maturité et une capacité à transformer une activité extra-scolaire en un levier de succès et de développement personnel.

Frédo s'exprime en ces termes au sujet du parcours scolaire

Je n'ai pas fait la maternelle et n'a jamais redoublé de classe. J'ai passé 7 ans au primaire et 7 ans au collège. Ma moyenne en classe varie entre 11 et 14/20. Concernant les matières du premier groupe, j'ai eu 12/20 en SVT, 15/20 en informatique, 11,5/20 en mathématiques et 13/20 en chimie. Je n'ai pas de point de vue à donner sur l'adhésion des élèves aux clubs associatifs dans les établissements scolaires.

Le discours de Frédo présente un parcours scolaire qui se distingue par son caractère singulier et des résultats stables. Il signale deux points marquants dès le départ : l'absence de maternelle et l'absence de redoublement. Le fait de ne pas avoir fréquenté l'école maternelle est un élément de singularité qui n'a pas empêché un parcours sans échec, comme en témoigne le fait de n'avoir « jamais redoublé de classe ». Cependant, les durées de chaque cycle (7 ans au primaire et 7 ans au collège) sont atypiques et pourraient correspondre soit à un système éducatif différent, soit à une erreur de l'étudiant. Néanmoins, l'absence de redoublement dans ce cadre témoigne d'une progression continue, sans échec majeur.

Avec une moyenne générale variant entre 11 et 14 sur 20, l'élève affiche des résultats stables et corrects, mais pas exceptionnels. L'analyse des notes par matière révèle une certaine homogénéité : 15/20 en informatique, il s'agit de la meilleure note, ce qui indique une affinité particulière et des facilités pour cette matière. Les notes en SVT (12/20) et Chimie (13/20) sont au-dessus de la moyenne basse et montrent une bonne compréhension des sciences. La note en mathématiques est la plus faible du groupe (11,5/20), mais reste correcte. Elle suggère que l'élève maîtrise les bases, mais a peut-être moins d'aisance dans cette discipline.

Contrairement aux autres discours, Frédo adopte ici une position neutre sur l'adhésion aux clubs associatifs. Il s'exprime à ce propos : « Je n'ai pas de point de vue à donner ». Cette réponse peut signifier plusieurs choses à savoir que l'élève n'a pas d'expérience personnelle en la matière, il ne souhaite pas se prononcer sur le sujet ou alors il considère que le sujet n'est pas pertinent dans son propre parcours. Cette neutralité fait de ce discours une analyse purement centrée sur le rendement académique et l'assiduité, sans le facteur d'influence extérieur souvent mentionné par d'autres élèves.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce dernier chapitre aborde un aspect essentiel de ce travail, l'interprétation et la discussion relative aux résultats découlant du problème traité. En l'occurrence, celui du « parcours scolaire, comme résultant des facteurs associés à la participation des jeunes à la vie associative ». Pour commencer, nous allons d'abord faire le rappel des données théoriques et empiriques ; puis, les résultats seront interprétés à la lumière de la théorie sur laquelle s'étaye cette étude ; et enfin nous présenterons la discussion, et la perspective théorique de l'étude. Il sera question de donner un sens, une signification aux résultats obtenus suite à l'analyse des données de recherche.

5.1.RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'ETUDE

5.1.1. Rappel des données théoriques

Becquet (2004) s'intéresse particulièrement aux pratiques associatives des jeunes et propose d'en dessiner les contours tout en soulignant des motivations différentes en fonction du type d'association et de la situation des jeunes. Il met en évidence l'attrait des jeunes pour ce secteur et la diversité de leurs pratiques associatives, souvent présentées comme relevant uniquement de la consommation de loisirs. Becquet (2004) affirme que les pratiques citoyennes des jeunes font l'objet de discours relativement contradictoires. D'un côté, se rencontre un discours plutôt négatif insistant sur le faible engagement collectif des jeunes, et de l'autre, un discours positif valorisant leur désir d'engagement. Ce double discours témoigne d'une réelle préoccupation pour les comportements citoyens des jeunes et d'une difficulté à en percevoir les contours.

Au-delà de l'adhésion, les pratiques associatives des jeunes englobent le bénévolat et la prise de responsabilités. Selon l'auteure, les raisons des jeunes à intégrer une association varient en fonction du type d'association et de leur situation sociale. Il définit ainsi trois dimensions de la vie associative à savoir, la dimension utilitariste pour se distraire, pour se former, pour acquérir d'autres compétences ; la dimension relationnelle nécessaire pour rencontrer des personnes, partager une passion, pour une activité, etc. et la dimension altruiste qui permet d'aider les autres, pour se rendre utile, défendre ses idées et ses valeurs. Becquet (2004) fait comprendre que la bonne opinion et la confiance qu'ont les jeunes dans les associations les conduisent à lier leur fréquentation à l'exercice citoyen et à considérer qu'elles sont le lieu de leur apprentissage.

L'accent est mis par Bandura sur la gestion de soi en action avec le concept d'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance des personnes quant à leur capacité d'atteindre leurs objectifs en situation (Bandura, 1997), l'habileté autogérée de l'apprenant à contrôler tous les aspects de son apprentissage. Selon le niveau d'efficacité perçue, les personnes vont se fixer des buts, vont persister et vont réguler leurs émotions face aux difficultés. La perspective individuelle est certes à prendre en compte dans la compréhension de l'activité des hommes, mais l'homme étant par essence social, l'interaction avec l'environnement et les pairs devra être envisagée pour une meilleure compréhension de son fonctionnement. Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle est un déterminant fondamental et immédiat de l'engagement et de la performance du sujet dans la tâche. À travers l'auto-efficacité, Bandura explique bien les stratégies individuelles dans le parcours scolaire. L'association au sein de l'établissement joue aussi un rôle déterminant pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité, en favorisant la collaboration entre les élèves et la culture de l'école.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Selon Anzieu (1985), la vie associative n'est pas qu'une organisation de personnes, elle a une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, de mettre en contact, d'inscrire. L'association est un secteur favorable au développement et à la croissance des individus et de la société en générale. La peau, par ses propriétés sensorielles, garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. Les réponses ou stimulations produites par autrui peuvent susciter des réactions individuelles imprévisibles et nouvelles au regard de l'organisation sociale (Santarelli, 2016). Les images que nous renvoient les autres individus : ce que je pense que les autres pensent que je suis. L'identité de l'élève et l'idée qu'il a de ses capacités ont une incidence sérieuse sur sa vie. En se référant aux propos de Mead, Santarelli (2016) fait comprendre que le soi devrait être pensé en termes d'une relation réflexive entre sujet et objet. Cette dimension du soi représente le pôle de la conversion, de la conformité et de l'organisation.

Penser le rôle que joue la société, voire l'école dans le comportement d'un individu est essentielle à son bien-être. D'après Périer (2017, p.43), parce qu'elle est une institution, l'école possède des seuils et des frontières invisibles mais qui marquent des points de passage que certains ne franchissent pas. L'ouverture d'un établissement scolaire à la pratique des activités extrascolaire est déterminante pour les élèves dans leur inscription à ces activités. Viau (1998) ou encore Eccles (1996), suggèrent qu'il est possible de mettre en place des activités

d'apprentissage permettant d'acquérir graduellement des compétences et de développer ainsi la confiance en soi et la motivation des élèves.

Ils partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances. L'engagement et la motivation sont des facteurs de réussite, soulignés de façon indéniablement au niveau des pratiques en classe, pour faciliter les apprentissages comme moyens pour lutter contre le décrochage cognitif précoce et le décrochage actif (Feylant, 2012 ; Thibert, 2013). Il est assez clair ici qu'on ne peut être sûr de réussir que si on a confiance en nos capacités d'agir. Cette confiance ne s'acquiert qu'au contact d'épreuves ou encore d'activités d'apprentissage.

5.2.INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Le travail de la recherche a porté sur la fonction de la vie associative dans l'amélioration du parcours scolaire des élèves des établissements de l'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. On a cherché à travers le focus groupe à mettre en évidence les modalités de la vie associative et leur apport dans le parcours scolaire des élèves. Ladite interprétation va porter sur les modalités suivantes : la dimension utilitariste, la dimension relationnelle et la dimension altruiste.

5.2.1. De la dimension utilitariste au parcours scolaire

L'idée principale de cette hypothèse est que l'implication dans les activités associatives, pour des fins utilitaristes, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. Les données issues des entretiens avec les participants montrent un apport considérable dans le parcours scolaire des élèves. Cela s'observe lorsqu'ils déclarent à tour de rôle :

« Il peut apprendre avec toi facilement et vous pouvez facilement vous compléter. C'est ça qui m'a beaucoup marqué depuis que je suis ici. Ça a permis que je puisse bien assimiler les leçons, ce que je ne peux pas faire à la maison » (Frédo).

« Ça permet que dans la vie associative, qu'on puisse aussi grandir en quota intellectuel. Parce qu'on a tendance à dire que les généralistes sont plus actifs dans l'écrit, or avec ces clubs notamment en science, ça permet que tu puisses voir les choses directement, pas seulement à travers les écrits. Ça fait un mélange de général et pratique » (Kenzo).

Pour Becquet (2004), les raisons de la participation associative éclairent les choix opérés. Ainsi, la dimension utilitaire est première chez les lycéens qui cherchent à occuper leur temps libre ou à avoir une activité qui les intéresse. Le désir de rencontrer des personnes arrive en second et celui d'agir pour les autres en troisième. Pour les lycéens, la fréquentation des associations est donc majoritairement liée aux loisirs sportifs et culturels.

5.2.2. De la dimension relationnelle au parcours scolaire

L'idée principale de cette hypothèse est que l'implication dans les activités associatives, pour des fins relationnelles, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. Les données issues des entretiens avec participants vont dans le sens de cette prédiction. C'est ce qui semble s'observer lorsqu'ils affirment :

« Je pense que la vie associative peut ... faciliter les relations d'entraide, par exemple compléter nos connaissances, il peut y avoir une personne qui connaît les parties de la fleur dans la tête, mais ne peut pas les identifier si la fleur est devant lui et il un autre qui peut le faire, alors ils se complètent, ce qui permet de faire grandir les connaissances de chacun. Donc c'est complétant mutuellement nos connaissances, au fur et à mesure que nous partons à l'école, que nous grandissons, qui va nous aider positivement dans la vie active (Frédo).

« La vie associative fait partir du processus de socialisation, parce que la vie associative est une cellule de socialisation des individus comme on l'apprend dans les sciences sociales. Donc je pense que la vie associative est un élément nécessaire pour intégrer l'individu, et pour que celui-ci assimile l'ensemble des valeurs et des normes dans un groupe humain » (Namaki).

Pour Becquet (2004) l'on note le primat de la sociabilité des élèves qui sont investis dans une association au sein de leur établissement. Ils fréquentent des associations qui couvrent un spectre relativement large : des associations généralistes ou de filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs ; des associations thématiques : sportives, culturelles, communautaires, humanitaires, religieuses, dont la diversité est proche de celle du secteur associatif dans son ensemble ; et des associations à vocation syndicale ou politique.

Au-delà de la diversité des activités qu'ils y réalisent, ces élèves rejoignent le secteur associatif pour des raisons relativement similaires. Ils cherchent avant tout à rencontrer d'autres élèves et à s'intégrer dans leur établissement ou à leur filière d'études et considèrent que les associations peuvent les y aider. La primauté accordée à la sociabilité s'explique par les spécificités de l'environnement scolaire. En effet, les travaux sur les élèves mettent en évidence

que l'entrée au collège doit s'accompagner d'une affiliation cognitive nécessaire à l'exercice du « métier d'étudiant » (Coulon, 1998), que cette affiliation varie d'une discipline à l'autre, donnant lieu à des niveaux d'intégration très inégaux, et, pour finir, que les élèves s'approprient très progressivement ce labyrinthe qu'est l'environnement scolaire.

5.2.3. De la dimension altruiste au parcours scolaire

L'idée principale de cette hypothèse est que l'implication dans les activités associatives, pour des fins altruistes, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. Les données issues des entretiens avec des participants apportent un éclairage à cela. C'est du moins ce qui ressort quand ils déclarent :

« Je soutiens le point de vue de mon camarade selon lequel la vie associative favorise l'entre-aide dans le cadre de l'enseignement, parce que nous pouvons être dans une salle de classe et l'élève est timide à tel point que quand le professeur dispense le cours, il est incapable de dire qu'il ne comprend pas tel ou tel notion ; or à travers les groupes d'étude qu'on propose ça permet à ceux-là qui n'ont pas pu comprendre en classe de comprendre (Kenzo).

« Je pense que la vie associative peut affecter notre vie scolaire en général de manière positive. C'est-à-dire faciliter les relations d'entraide, par exemple compléter nos connaissances, il peut y avoir une personne qui connaît les parties de la fleur dans la tête, mais ne peut pas les identifier si la fleur est devant lui et il y a un autre qui peut le faire, alors ils se complètent, ce qui permet de faire grandir les connaissances de chacun ». (Frédo).

« Qui dit association dit ensemble, le groupe, l'harmonie. L'esprit associatif, imaginons qu'on veut mettre sur pied un projet, si je suis seule à le faire, mes idées seront limitées, je ne verrais pas les zones sombres de mon projet ; alors que si nous sommes plusieurs, nous aurons de très bonnes idées » (Kenzo).

« Je pense que les clubs développent entre ses membres les valeurs telles que l'entraide, pour moi, les clubs sont une bonne chose pour l'individu parce qu'ils permettent de développer des valeurs chez celui-ci » (Namakin).

« Le club communication m'a appris beaucoup de chose comme : dans la vie il faut être généreux et donner quand tu peux, parce que tout le monde n'a pas de moyen, j'ai appris à donner à celui qui n'a pas, et de donner pour faire avancer le club, ça m'a permis d'avoir un peu la main plus légère pour ce qui sont autour de moi » (Anas).

Becquet (2004) estime la plupart des lycéens choisissent deux raisons relevant de la dimension altruiste. Les usages du monde associatif qu'ont les lycéens s'expliquent principalement par leur situation sociale. Ils ont encore des activités de loisirs gérées par leurs parents, ces derniers contribuant au choix de l'association fréquentée. Plus globalement, l'analyse des élèves montre la nécessité d'explorer la variété des situations associatives rencontrées par les jeunes. Ce bref cheminement de Becquet (2004) permet de dessiner les contours du rapport des jeunes à la vie associative et de leurs usages de ce secteur. Leur bonne opinion et leur confiance dans les associations les conduisent à lier leur fréquentation à l'exercice citoyen et à considérer qu'elles sont le lieu de son apprentissage. Il reste que, si les velléités sont fortes, le passage à l'acte est plus faible et privilégie des structures qui peuvent être jugées éloignées de la sphère citoyenne.

5.3.DISCUSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

Au terme des analyses précédentes, les résultats obtenus à l'aide des entretiens sont :

Premièrement, l'implication dans les activités associatives, pour des fins utilitaristes, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. En d'autres termes, le fait pour les élèves de s'impliquer dans les activités associatives pour des fins de formation, de distraction et d'acquisition de compétences améliore leurs performances scolaires ainsi que leurs résultats aux examens officiels. Ce résultat confirme notre prédiction de départ (HR1). Cela s'observe lorsque Namakin déclare :

J'adhère à ces clubs parce que je veux qu'on m'aide à faire certaines choses, et ça a eu une très grande importance. Par exemple avec le club FENASCO, j'ai appris à jouer le CRIC et aujourd'hui ça m'aide dans le domaine du sport. J'ai adhéré au club informatique parce que chez nous on n'avait pas d'ordinateur ; je devais adhérer à ce club pour essayer de vite assimiler les cours, parce qu'on a tendance à se limiter à la théorie à l'école, pourtant là-bas on nous montre ces différentes applications dont on parle en classe ; on nous aide à comment rédiger un texte sur Microsoft word et Excel, les parties d'un ordinateur...

Si ce résultat va dans le sens des prédictions de départ, il reste cependant que le cadre théorique mobilisé présente des manquements. En effet la formation et l'acquisition des compétences qui se retrouvent chez la plupart des participants, l'implication aux activités associatives pour des fins de distraction est presque absente.

Deuxièmement, l'implication dans les activités associatives, pour des fins relationnelles, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. En d'autres termes, la rencontre des personnes et le partage de la passion pour une activité post et périscolaire améliore les compétences des élèves sur leurs matières de spécialité. C'est ce qu'on peut observer chez Frédo quand il déclare :

ce qui m'a plus marqué dans le club science c'est qu'on peut facilement apprendre avec les autres membre du club. Ils peuvent apporter quelque chose de nouveau à nos connaissances. C'est grâce à leur aide que j'ai pu assimiler certaines leçons, ce qui m'était difficile à faire tout seul à la maison.

Ce résultat va dans le sens de notre hypothèse de départ (HR2). Tout comme le résultat précédent, l'on remarque que la rencontre des personnes ainsi que le partage de la passion pour une activité sont disparates chez les participants. En effet, en dehors des élèves du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé chez qui le partage de la passion pour une activité semble important, aucun élève du collège François Xavier Vogt n'a évoqué cette dimension.

Troisièmement, l'implication dans les activités associatives, pour des fins altruistes, améliore le parcours scolaire des élèves d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé. En d'autres termes, le fait d'apporter de l'aide aux autres, de se rendre utile et de défendre ses idées au sein d'une association améliore la trajectoire scolaire des élèves. C'est du moins ce qui ressort quand Frédo déclare :

Je pense que la vie associative peut affecter notre vie scolaire en général de manière positive. C'est-à-dire faciliter les relations d'entraide, par exemple compléter nos connaissances, il peut y avoir une personne qui connaît les parties de la fleur dans la tête, mais ne peut pas les identifier

si la fleur est devant lui et il y a un autre qui peut le faire, alors ils se complètent, ce qui permet de faire grandir les connaissances de chacun.

(Frédo).

Ce résultat va également dans le sens de notre hypothèse de départ (HR3). Toutefois, l'on ne remarque qu'aucun participant de l'étude n'a évoqué des éléments en lien avec le fait d'adhérer à une association pour se rendre utile. Pour ce qui est de la dimension « défense des idées », en dehors de l'élève Anas du Collège François Xavier Vogt qui déclare : « ... le nouveau club qu'on vient d'ouvrir, le club débat, qui permet de donner son opinion, de s'exprimer à haute voix devant tout le monde et de pouvoir exprimer sa pensée ». Quant à la dimension « Aide aux autres », les propos des participants des deux établissements ciblés laissent croire que la participation à la vie associative permet aux élèves d'avoir un parcours scolaire continu, linéaire.

Au demeurant, l'étude des verbatim se rapportant à nos quatre thèmes (dimension utilitariste, dimension relationnelle, dimension altruiste, parcours scolaire), nous a permis d'affirmer que le cadre théorique de notre étude n'est pas validé car ne rend pas fidèlement compte de la réalité sur le terrain.

En effet, Pour ce qui est de « la dimension utilitariste » de la vie associative, l'idée principale était que les élèves sont attirés vers les associations pour se distraire dans le cadre de la pratique des loisirs, pour se former, et pour acquérir des compétences. Des extraits importants des discours des participants ne reflètent pas l'indice associé à la modalité « distraire » à savoir que les élèves ne s'inscrivent pas dans les associations pour se recréer ou pour se divertir. Pourtant, selon Becquet (2004), « les jeunes sont plus présents dans les associations sportives et culturelles ». Aussi, « si de la fréquentation croissante des associations sportives et culturelles et décroissante des organisations professionnelles, on déduit généralement que les pratiques associatives sont désormais tournées vers l'épanouissement personnel aux dépend du militantisme (Hatchuel, Loisel, 1998), un tel constat appliqué aux jeunes peut laisser entendre que leur présence dans les associations se limite à la consommation des loisirs ». Les affirmations de ces auteurs ne se confirment pas sur le terrain. En effet, des élèves du Collège François Xavier Vogt et du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe, aucun n'a affirmé être dans une association pour se distraire ou se recréer. Ils semblent s'inscrire dans les associations pour s'armer des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Aussi, les indices, acquisition des compétences

en s'acquittant de nouvelles connaissances et des habilités semblent refléter l'intérêt des participants à l'implication dans une association.

Quant à « la dimension relationnelle » de la vie associative, l'idée principale était que les élèves s'inscrivent dans les associations pour rencontrer des personnes et partager la passion pour une activité. L'idée dominante des extraits des discours des participants montrent que très peu d'élèves interrogés (1/4) adhèrent aux associations pour partager la passion à une activité. Pourtant, 67% des jeunes de 15-24 ans se retrouvent dans la catégorie « pratique d'une activité » (Becquet ; 2004). Nous remarquons également que la majorité (3/4) restante semble être dans les associations pour rencontrer des personnes dans le cadre des réunions ou meeting. En plus, seuls quelques élèves du Lycée d'Etoug-Ebé semblent être dans les associations pour pratiquer la passion pour une activité. Au Collège François Xavier Vogt, aucun élève participant n'est dans une association pour partager une passion pour une activité. Le cadre théorique est ici invalide également.

Concernant « la dimension altruiste », l'idée principale était que les élèves semblent s'intéresser aux activités associatives pour l'aide aux autres, pour se rendre utile et pour la défense des idées. Les extraits importants des participants ne reflètent pas réellement les indices associés à cette modalité, à savoir se rendre utile ou défendre des idées. Les indices tels que servir les autres, se rendre service, soutenir une opinion ou encore faire une hypothèse ne semblent pas capter l'attention des participants. Aucun des participants n'a affirmé qu'il soit dans une association pour se rendre utile.

Pourtant, plusieurs auteurs affirment que les jeunes sont portés vers les associations de solidarités telles que les mouvements scouts. En France, « les jeunes de 15-18 ans se disent prêts à militer dans une association de solidarité ou humanitaire. Ils fréquentent des associations qui couvrent un spectre relativement large : des associations généralistes ou des filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs ; des associations thématiques : sportives, culturelles ; communautaires, humanitaires, religieuses dont la diversité est proche de celle du secteur associatif dans son ensemble » (Becquet, 2004).

Par contre, un seul participant venant du Collège François Xavier Vogt affirme qu'être dans une association peut l'aider à soutenir une opinion et à faire une hypothèse. Pourtant, plusieurs auteurs pensent que l'adhésion à une association est d'abord et avant tout « un acte citoyen ». « C'est entre les lycéens et les salariés que les écarts les plus importants se repèrent.

Les lycéens fréquentent essentiellement des associations sportives alors que les salariés y sont moins présents et s'investissent plutôt dans les associations de solidarité, d'animation locale et de défense des droits » (Becquet, 2009). Par ailleurs, les participants semblent par contre favorables à l'indicateur aide aux autres dans le cadre des activités relatives au soutien des plus jeunes et à l'assistance des amis éprouvés. Le cadre théorique est ici invalide également.

Pour ce qui est du « parcours scolaire », l'idée principale était que les élèves inscrits dans les associations pouvaient avoir un parcours scolaire soit continue, soit discontinue. L'idée dominant semble indiquer que les participants inscrits dans les associations connaissent pour la majorité un parcours scolaire continu. Le cadre théorique ici n'est pas valide. En effet, un quart des élèves participants connaissent un parcours scolaire discontinue avec une année de perdue pour ces derniers. On note ici que ces élèves fréquentent le Lycée d'Etoug-Ebé de Yaoundé.

Contrairement aux élèves du Collège François Xavier Vogt qui bénéficie d'un cadre propice aux meilleurs rendements scolaires (discipline, enseignement de qualité, bon encadrement du secteur associatif...), on peut dire que les élèves du lycée n'ont pas eux les avantages favorables à la réussite scolaire (complexe sportif inexistant, discipline approximative, un seul cadre au service des activités post et périscolaires donc mauvais encadrement des élèves désirants s'inscrire dans les clubs, ...). A ce sujet, le préfet d'étude des classes de premières et Terminales du Collège François Xavier Vogt interrogé sur la part des activités post et périscolaires, de la vie associative sur le rendement scolaire des élèves va affirmer que « oui je dirais que vu le rythme au Collège pour les évaluations, les activités post et périscolaires les aide à déstresser, à mieux gérer leur temps. Ils en ont besoin pour ne pas être surchargés, ça concourt aussi à leur réussite.

Ils ne peuvent pas qu'apprendre, il faut bien se détendre. C'est bien sur deux plans ; sur le plan de la connaissance parce que ça leur apporte un plus, et sur le plan du divertissement qui permet aussi de baisser un peu la pression ». Par ailleurs, ceci ne semble pas être l'avis de quelques auteurs étudiés qui se sont penchés sur les rapports entre la vie associative des jeunes en Europe et son impact sur leur réussite scolaire et leur développement et insertion socio culturelle et politique. En effet, Certains s'intéressent aux différents acteurs de la réussite scolaire des jeunes. J-J Poirey et Cathérine C-C (2008) affirment à cet effet que la réussite scolaire n'est ni soumise à un étroit déterminisme de l'origine socioprofessionnelle des élèves, ni au seul fait de l'école. Elle est conditionnée par l'action d'un ensemble d'acteurs implantés

localement sur le territoire de l'école, du collège, ou géographiquement distants et œuvrant grâce à des relais. D'autres se préoccupent des types d'association investis par les jeunes.

À ce sujet, Becquet (2004) affirme que les jeunes fréquentent les associations généralistes ou des filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs, des associations à vocation religieuses, syndicales et politiques. Selon lui, la dimension utilitariste, la dimension relationnelle et la dimension altruiste constituent les trois dimensions sous-jacentes à l'entrée d'une association. Baugnet (1996) affirme au sujet de l'impact de la vie associative sur l'insertion des jeunes que, les associations, les organisations ou les clubs constituent des lieux importants de socialisation. Ces auteurs partent tous du principe selon lequel la vie associative est cruciale sur l'épanouissement du jeune et donc sur les résultats scolaires car plus le jeune est épanoui, plus il a de bons résultats.

5.4.PERSPECTIVES DE L'ETUDE

5.4.1. Perspectives théoriques

Les trois niveaux d'expressions de la vie associative tirés du cadre théorique de cette recherche sont la dimension utilitariste, la dimension relationnelle et la dimension altruiste. L'idée principale de « la dimension utilitariste » de la vie associative était que les élèves sont attirés vers les associations pour se distraire dans le cadre de la pratique des loisirs, pour se former et pour acquérir des compétences. Des extraits importants des discours des participants ne reflètent pas l'indicateur associé à la modalité « distraire » à savoir que les élèves ne s'inscrivent pas dans les associations pour se recréer ou pour se divertir.

Pourtant, selon Becquet (2004), « les jeunes sont plus présents dans les associations sportives et culturelles ». Aussi, « si de la fréquentation croissante des associations sportives et culturelles est décroissante des organisations professionnelles, on déduit généralement que les pratiques associatives sont désormais tournées vers l'épanouissement personnel aux dépens du militantisme (Hatchuel, Loisel, 1998), un tel constat appliqué aux jeunes peut laisser entendre que leur présence dans les associations se limite à la consommation des loisirs ». Les affirmations de ces auteurs ne se confirment pas sur le terrain. En effet, des élèves du Collège François Xavier Vogt et du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe, aucun n'a affirmé être dans une association pour se distraire ou se recréer. Ils semblent s'inscrire dans les associations pour s'armer des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Aussi, les indices, acquisition des compétences

en s'acquittant de nouvelles connaissances et des habilités semblent refléter l'intérêt des participants à l'implication dans une association.

Pour ce qui est de « la dimension relationnelle » de la vie associative, les élèves s'inscrivent dans les associations pour rencontrer des personnes et partager la passion pour une activité. L'idée dominante des extraits des discours des participants montrent que très peu d'élèves interrogés (1/4) adhèrent aux associations pour partager la passion à une activité. Pourtant, 67% des jeunes de 15-24 ans se retrouvent dans la catégorie « pratique d'une activité » (Becquet ; 2004). Nous remarquons également que la majorité (3/4) restante semble être dans les associations pour rencontrer des personnes dans le cadre des réunions ou meeting. En plus, seuls quelques élèves du Lycée d'Etoug-Ebé semblent être dans les associations pour pratiquer la passion pour une activité. Au Collège François Xavier Vogt, aucun élève participant n'est dans une association pour partager une passion pour une activité. Le cadre théorique est ici invalide également.

Concernant « la dimension altruiste », les élèves semblent s'intéresser aux activités associatives pour l'aide aux autres, pour se rendre utile et pour la défense des idées. Les extraits importants des participants ne reflètent pas réellement les indicateurs associés à cette modalité, à savoir se rendre utile ou défendre des idées. Les indices tels que servir les autres, se rendre service, soutenir une opinion ou encore faire une hypothèse ne semblent pas capter l'attention des participants. Aucun des participants n'a affirmé qu'il soit dans une association pour se rendre utile.

Pourtant, plusieurs auteurs affirment que les jeunes sont portés vers les associations de solidarités telles que les mouvements scouts. En France selon Becquet (2004), « les jeunes de 15-18 ans se disent prêts à militer dans une association de solidarité ou humanitaire. Ils fréquentent des associations qui couvrent un spectre relativement large : des associations généralistes ou des filières proposant des services qui touchent à la fois aux études et aux loisirs ; des associations thématiques : sportives, culturelles ; communautaires, humanitaires, religieuses dont la diversité est proche de celle du secteur associatif dans son ensemble ». Un seul participant venant du Collège François Xavier Vogt affirme qu'« être dans une association peut l'aider à soutenir une opinion et à faire une hypothèse ».

Pourtant, plusieurs auteurs pensent que l'adhésion à une association est d'abord et avant tout « un acte citoyen ». D'après Becquet (2009), « c'est entre les lycéens et les salariés que les

écarts les plus importants se repèrent. Les lycéens fréquentent essentiellement des associations sportives alors que les salariés y sont moins présents et s'investissent plutôt dans les associations de solidarité, d'animation locale et de défense des droits ». Par ailleurs, les participants semblent par contre favorables à l'indicateur aide aux autres dans le cadre des activités relatives au soutien des plus jeunes et à l'assistance des amis éprouvés. Le cadre théorique est ici invalide également.

Les données du terrain ne cadrent pas vraiment avec la théorie. En effet, l'étude des verbatim se rapportant à nos quatre thèmes (dimension utilitariste, dimension relationnelle, dimension altruiste, parcours scolaire), nous permet d'affirmer que le cadre théorique de cette étude n'est pas confirmé car ne rend pas fidèlement compte de la réalité sur le terrain. Il convient de relever que tous les jeunes n'ont pas les mêmes ressources (temps, argent, capital social), ni la même socialisation familiale pour s'investir dans une association. Les travaux de Becquet, notamment l'article de 2004, se concentrent sur un moment donné de l'engagement des jeunes. Une limite pourrait être de ne pas toujours suffisamment interroger la pérennité de cet engagement à plus long terme. L'engagement associatif est-il une étape transitoire avant d'autres formes d'engagement, ou s'inscrit-il dans la durée ? Les parcours de vie des jeunes sont complexes et l'entrée dans la vie professionnelle, la parentalité, etc., peuvent modifier significativement les capacités et les désirs d'engagement

5.4.2. Perspectives pédagogiques

Un aspect important est mis en évidence pour cette étude : la réapparition de projet chez l'élève qui signe pour l'entourage un renouveau et un espoir. En effet, si le projet revêt une telle valeur, c'est que le milieu scolaire doit être conçu comme un milieu de vie, c'est-à-dire de prise de possession, de conscience organisée du temps et de l'espace. Ainsi, le projet au sein d'une association s'appuie sur l'idée utilitariste d'un avenir à construire comme d'une carrière scolaire à optimiser. Cette idée renvoie à la perception du parcours scolaire comme une carrière principalement repérée et découpée par l'action éducative.

Dans la perspective de cette étude, l'on pourrait dégager trois états de l'élève en regard dissociable qui ne sont pas sans recourir à une réalité de son développement psychologique tant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel. En effet, cette recherche bouleverse les pratiques éducatives jusque-là accés essentiellement sur les performances scolaires. L'avènement de la vie associative offre aux responsables des établissements la possibilité de travailler sur une anticipation précise par plan. Elle a pour conséquence une organisation nouvelle de l'action

éducative en termes de prévision de ressources et de leur découpe, prévision des interventions des acteurs, prévision des coûts, ce qui permet d'augmenter la complexité des réalisations.

Une institution scolaire sans projet témoigne d'une dominance des processus de liaison entre les professionnels ou plutôt d'une interruption de la dynamique liaison-déliaison qui permet à l'institution scolaire de rester à l'écoute des besoins de l'élève. La liaison est le mouvement qui crée un rassemblement autour d'un idéal, une cause qui permet aux protagonistes de se percevoir comme l'équipe la plus performante à un moment donné, la plus performante dans son registre d'intervention. La déliaison quant à elle comprend la provocation, l'agression à cet idéal. Les éléments de réalité qui viennent le solliciter et empêcher l'enkystement du sens et de la représentation des personnes. Cette absence de projet attaché à l'institution scolaire ou à l'élève s'accompagne des caractéristiques facilement repérables de l'extérieur :

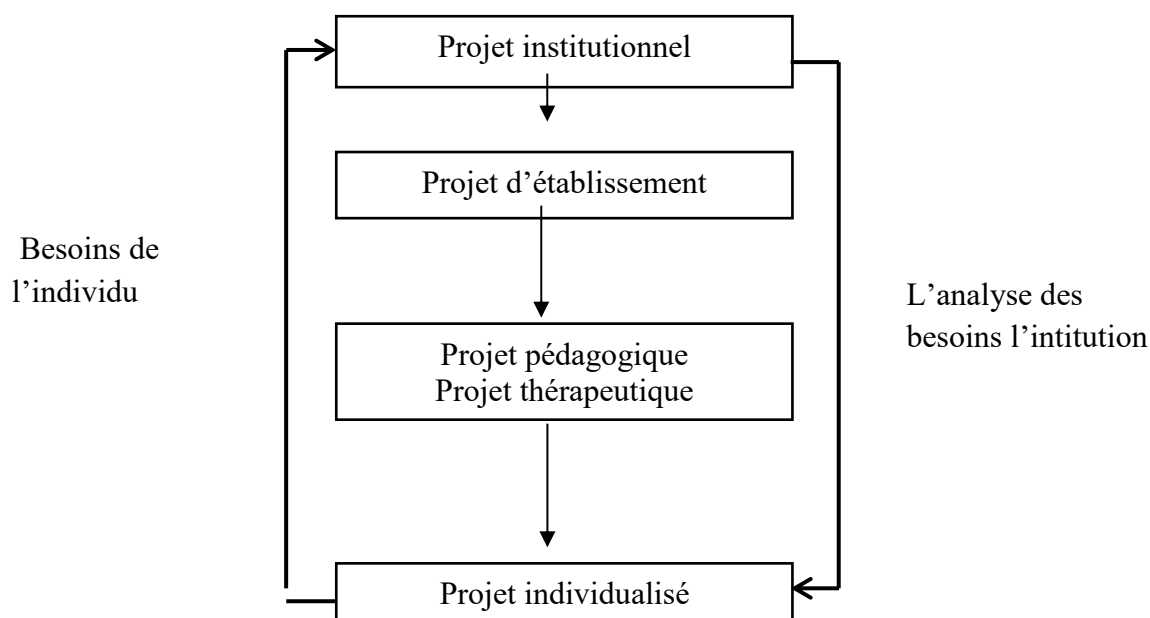
- une perspective négative ou péjorative de la scolarisation ou plus généralement des produits de l'école ;
- un extérieur vécu de façon menante ;
- des élèves figés dans leur rôle et leur statut de façon compartimentée (disciplinaire) ;
- la répétition des situations violentes de la part des usagers ou dans les rapports-usager/professionnels (c'est-à-dire élèves-parents-enseignants).

Or l'association c'est aussi la vie parce qu'elle introduit un élément tiers entre deux personnes, entre une personne et un collectif. Cet élément a valeur positive en prenant pour objet une action sur la réalité de l'élève et en faisant de cette réalité une préoccupation commune. Cet élément rappelle également qu'on ne peut pas accéder à un savoir sur soi sans guide et sans médiation.

5.4.3. Modèle résolatif

Le modèle proposé est celui des projets en institution, inspiré des travaux de Danancier (2011).

Figure 3 : Modèle de l'interactivité des projets en institution



Source : Danancier, 2011, p.13

- Le projet institutionnel

Il désigne un ensemble d'écritures positionnant un dispositif par rapport à l'ensemble de secteur social (population à laquelle il s'adresse, géographie du champ d'intervention). Il affirme une philosophie d'action, une représentation des personnes visée et des moyens d'intervention. Il a pour objectif une évaluation de la personne, une revalorisation de son image de soi, la construction des liens socio-affectifs, un réseau de soutien, une projection de la réalité concrète prenant en compte la pathologie du sujet ainsi que l'environnement d'insertion, la lutte contre l'auto-exclusion, et l'amélioration des compétences scolaires.

- Le projet d'établissement

Il réfère à une mission précise fixant : les conditions d'exercice de cette mission et sa référence administrative, les moyens mis à disposition (locaux, personnels, logique de communication), le mode d'accès des personnes à l'établissement ou au service (condition et processus d'admission, règlement intérieur précisant les rapports entre personnes et service), les modalités d'évaluation concernant la marche générale du service ou de l'établissement.

- **Le projet pédagogique**

Ce projet décrit la spécificité des modalités pédagogiques mises à disposition telles que le type d'approche des difficultés de la personne, l'organisation de l'enseignement ou des apprentissages, des stratégies d'insertion. Il comprend le type de parcours du sujet et est construit comme un contrat de confiance entre l'équipe pédagogique, les intervenants et les enfants sur les conditions de fonctionnement. Il est donc un projet coopératif ayant pour objectif de favoriser les relations fondées sur le respect mutuel, la coopération et l'entraide. De favoriser la participation des enfants dans les activités de la vie quotidienne, de faire découvrir un environnement habituel et inhabituel et de respecter les rythmes de vie des enfants.

- **Le projet individualisé**

Le projet individualisé est l'objet du travail commun du sujet et du travailleur social construit sur le parcours de celui-ci. Il traduit la mise en œuvre de la pédagogie de l'établissement ou du service au niveau de chaque sujet et nécessite un environnement institutionnel capable d'analyser les éléments de sa dynamique humaine. Dans ce type de projet des efforts doivent être consentis pour la mise sur pied des lieux de régulations offrant une garantie de dégagement des phénomènes collectifs.

Ces différents niveaux de projet se combinent de manière différente en fonction de la structuration du dispositif général. On peut avoir une combinaison très serrée institution-établissement-pédagogie dans le profil d'un dispositif centré sur un service unique, ou mieux une institution couvrant l'exercice des missions très divergentes dans le champ administratif et géographiques distincts, ou alors un établissement gérant plusieurs types de services.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi de cette recherche était d'analyser le parcours scolaire à travers les modalités éducatives telles que la dimension utilitariste, altruiste et relationnelle des élèves de classes de terminale des établissements d'enseignement privés et publics de la ville de Yaoundé. À la base d'un parcours scolaire discontinu, l'on voit des expériences aversives vécues par les élèves. En effet, le parcours scolaire au secondaire pose un véritable problème. Très peu d'élèves réussissent à obtenir leur baccalauréat en moins de sept ans. Manciaux (2001) y voit une faiblesse des capacités de résilience des élèves, voire cette difficulté à résister devant l'adversité et à s'en sortir malgré les obstacles.

Les difficultés personnelles des enfants au plan cognitif, émotionnel et comportemental jouent un rôle déterminant dans les difficultés rencontrées à l'école en freinant leur capacité de gérer efficacement et de façon autonome les situations d'apprentissage scolaire. Ainsi, en centrant le problème autour de l'élève, on laisse de côté leur environnement scolaire, en tant que cadre susceptible de mettre à la disposition des élèves les conditions nécessaires à leur autodétermination, ce travers la création des activités associatives. C'est le problème de cette recherche.

La recherche s'est adressée à un nombre de participants restreint, à savoir 4 cas : Anas, Namakin, Kenzo et Fréro, tous de classe de Terminale, toute série confondue, des deux établissements scolaires que sont : le Collège François Xavier Vogt et le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé. Pour obtenir ces participants, la recherche a défini les critères essentiellement inclusifs. Pour y participer, chaque élève devrait être membre d'au moins un club au sein de son établissement. En effet, les cas de l'étude répondent aux objectifs poursuivis et constituent de ce fait des cas exemplaires. Comme méthode de recherche, nous nous sommes appuyés sur un paradigme compréhensif et un devis qualitatif. L'approche méthodologique mobilisée pour résoudre le problème posé dans ce travail était l'étude de cas, plus précisément l'étude de cas multiple. Ce qui a permis d'étudier le parcours dans son contexte naturel et sans manipulation par le chercheur.

Les données ont été collectées à la fois à l'aide de l'entretien de recherche et du focus group. Au terme des analyses précédentes, les résultats obtenus à l'aide des entretiens sont :

Premièrement, le fait pour les élèves de s'impliquer dans les activités associatives à des fins de formation, de distraction et d'acquisition de compétences améliore leurs performances scolaires ainsi que leurs résultats scolaires. A ce propos, Kenzo s'exprime en ces termes : « les associations nous permettent de murir dans la vie active. A travers elles, on

acquiert des connaissances dans le groupe classe, on se complète les uns les autres ». Si ce résultat va dans le sens des prédictions de départ, il reste cependant que le cadre théorique mobilisé présente des manquements. En effet la formation et l'acquisition des compétences qui se retrouvent chez la plupart des participants, l'implication aux activités associatives pour des fins de distraction est presque absente.

Deuxièmement, la rencontre des personnes et le partage de la passion pour une activité post et périscolaire améliore les compétences des élèves sur leurs matières de spécialité. A ce sujet, Frédo dit ce qui suit : « ce qui m'a plus marqué dans le club science c'est qu'on peut facilement apprendre avec les autres membres du club. Ils peuvent apporter quelque chose de nouveau à nos connaissances. C'est grâce à leur aide que j'ai pu assimiler certaines leçons, ce qui m'était difficile à faire tout seul à la maison ». L'on remarque que la rencontre des personnes ainsi que le partage de la passion pour une activité sont disparates chez les participants. En effet, en dehors des élèves du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé chez qui le partage de la passion pour une activité semble important, aucun élève du collège François Xavier Vogt n'a évoqué cette dimension.

Troisièmement, le fait d'apporter de l'aide aux autres, de se rendre utile et de défendre ses idées au sein d'une association améliore la trajectoire scolaire des élèves. Toutefois, l'on remarque qu'aucun participant de l'étude n'a évoqué des éléments en lien avec le fait d'adhérer à une association pour se rendre utile. Pour ce qui est de la dimension « défense des idées », en dehors de l'élève Anas du Collège François Xavier Vogt qui déclare : « ... le nouveau club qu'on vient d'ouvrir, le club débat, qui permet de donner son opinion, de s'exprimer à haute voix devant tout le monde et de pouvoir exprimer sa pensée ». Quant à la dimension « Aide aux autres », les propos des participants des deux établissements ciblés laissent croire que la participation à la vie associative permet aux élèves d'avoir un parcours scolaire continu, linéaire.

Les élèves fréquentant les établissements non ouverts à la pratique des activités associatives pour défaut d'infrastructures adaptés et de moyens matériels et financiers arrivent à s'organiser dans l'informel pour avoir le même état psychologique que leurs pairs des établissements « mieux » nantis et ont des parcours scolaires relativement semblables aux élèves de ces derniers.

Au demeurant, il ressort que la vie associative prépare au vivre ensemble et à l'interculturalité. Elle offre un cadre concret et dynamique où les jeunes peuvent développer

des compétences essentielles qui vont bien au-delà des apprentissages académiques. Allant au-delà de la simple coexistence, l'interculturalité vise une compétition mutuelle, une valorisation des différences et une transformation des perspectives de chacun au contact de l'autre. La participation à une association implique de travailler en équipe, de collaborer à des projets communs, de prendre des décisions collectives et de respecter des règles. Les élèves apprennent à écouter les autres, à exprimer leurs idées, à gérer les désaccords de manière constructive et à trouver des compromis. Ces interactions développent leur sens de la responsabilité, de la coopération et de l'engagement citoyen.

Les associations fonctionnent souvent sur des principes démocratiques (élections de bureaux, votes de projets, débats). Ce qui permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de la démocratie en pratique, de participer activement à la vie de leur groupe et d'expérimenter la prise de décision collective, le respect de la majorité et la prise en compte des minorités. En étant acteurs de leurs projets, les élèves développent leur autonomie et leur sens des responsabilités. Ils apprennent à organiser, à anticiper, à résoudre des problèmes et à mener des actions concrètes. Les associations sont des lieux propices à la rencontre de personnes d'horizons divers. Les élèves sont exposés à différentes cultures, langues, modes de pensée et traditions. Le contact direct avec des individus de cultures différentes permet de dépasser les idées préconçues et les stéréotypes. En travaillant ensemble, en partageant des expériences, les élèves réalisent d'une part que les différences sont des richesses et que l'humanité est plurielle et, d'autre part, ils développent des compétences en médiation interculturelle, c'est-à-dire la capacité à naviguer et à interagir efficacement dans des contextes multiculturels, en adaptant leur communication et leur comportement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30-39.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Dunod.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Barthélémy, M. (2000). *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de Sciences po.
- Baugnet, L. (1996). Participation associative et rapport au politique : l'engagement social des jeunes. *Débats Jeunesses*, 1(1), 37-51.
- Becquet, V. (2004). Les jeunes et la vie associative : attrait et usages. *Revue internationale de l'économie sociale*, (294), 63-73.
- Becquet, V. (2008). *Des inégalités de genre à la sélection sexuelle prénatale : la masculinité des naissances au Viêt Nam* (Doctoral dissertation, Sorbonne Paris cité).
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, (2), 65-80.
- Belorgey, J. M. (2000). De l'ignorance du droit civil par l'autorité administrative et par le juge. *La Revue administrative*, 53(315), 266-272.
- Best, F. (2009). Familles et école : une relation à dépassionner. *Après-demain*, (9), 3-6.
- Bion, W. (1959). *Learning from experience*. Routledge.
- Bion, W. R. (1959). Attaques contre les liens. *Le Journal international de psychanalyse*, 40, 308-315.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod.
- Blanpain, N. (2021). Un million d'habitants en 2070 : une population un peu plus nombreuse qu'en 2021, mais plus âgée. *Insee première*, (68).
- Blanpain, N. (2023). 53 800 décès de plus qu'attendus en 2022 : une surmortalité plus élevée qu'en 2020 et 2021. *Insee Première*, (1951).
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans *Crise, Rupture et dépassement* (pp. 255-285). Dunod.
- Boéchat-Heer, S. (2011). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 81-97.

- Bonvin, P. & Valls, M. (2021). Évaluer le concept de soi des élèves en contexte scolaire inclusif : exploration des qualités psychométriques du CoSoi. *Hautes écoles pédagogique Vaud*, 176-184.
- Bouhout, A. (2015). Essai sur la visibilité des migrants relégués.
- Bowlby, J. (1958). La nature du lien de l'enfant à sa mère. *Le Journal international de psychanalyse*, 39, 350-373.
- Brannigan, A., & Zwerman, W. (2001). The real "Hawthorne effect".
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Caroux, J. (1978). La démocratie par l'association ? *Esprit. Changer la Culture et la Politique Paris*, (18), 19-78.
- Catteeuw, L. (n.d). L'espace potentiel, lieu de socialisation. *Winnicott, la philosophie et les jeunes enfants*, 113-129
- Cosnefroy, L. (2011). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118.
- Coulon, F. De. (1998). *Théorie et traitement des signaux* (Vol. 6). EPFL Press.
- Crenner E. (1997). *Le milieu associatif de 1983 à 1996, plus ouvert et tourné vers l'intérêt individuel*. Insee Première.
- Dassetto, F. (2011). Discours musulmans contemporains : diversité et cadrages.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier J. et Dussault Richer, J (2005). *Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel*. <http://id.erudit.org/iderudit/012359ar> DOI 10.7202.
- Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr.
- Defourny, J. (1992). Le secteur de l'économie sociale en Belgique.
- Deltour, F., & Vaast, E. (2000). Quand technologie et organisation construisent un réseau d'échanges professionnels : une étude de cas structurationniste. In *Systèmes d'Information et changement organisationnel*.
- Dong, T. (2016). *Drépanocytose et dépersonnalisation : clinique de la souffrance du jeune adulte homozygote ; une étude de cas au Cameroun*. [Thèse de Doctorat inédite]. Université de Yaoundé I, Yaoundé, Cameroun.
- Ébalé Moneze, C. (2019). *La psychologie sociale au Cameroun*. Monange.

- Elodie, A. (2021). Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire : postures du professeur des écoles. *Education*.
- Estrada, M., Burnett, M., Campbell, A. G., Campbell, P. B., Denetclaw, W. F., Gutiérrez, C. G., ... & Zavala, M. (2016). Improving underrepresented minority student persistence in STEM. *CBE—Life Sciences Education*, 15(3), es5.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. (28), 295-304
- Freud, S. (1896). *Nouvelles remarques sur les névropsychoses de défense*. Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1914) Pour introduire le narcissisme. Dans *La vie sexuelle*. P.U.F.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 41-115). Payot.
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça*. Payot.
- Gibaud, B. (1989). Au conflit de deux libertés : révolution et droit d'association. (*No Title*).
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Gighlione, R. et Blanchet, A. (1991). *Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations*. Dunod.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. EMS.
- Gohau, G. (1990). Le soi et le non-soi. 47-56.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press.
- Hans, D. (2019). L'institution scolaire. Dictionnaire de sociologie clinique. p.370-374
- Hatchuel, G., & Loisel, J. P. (1998). Plus de seniors, moins de militants. *Consommation et modes de vie*, 123.
- Hentz, P. (2012). Case study : The method, dans P.L.) Munhall (dir.), *Nursing Research : A Qualitative Perspective*, 5e éd. Sudbury, Jones & Bartlett Learning, 359-369.
- Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Mondes en développement*, 3 (132).
- Jacques Fame N. (2008a, 16 Septembre). *Allocution de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur à l'occasion de la clôture solennelle des Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle de l'ère du système LMD*, Djeuga Hôtel, Yaoundé,
- Jacques Fame N. (2008b, 18 Septembre). *Allocution de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur à l'occasion de la clôture solennelle des Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle de l'ère du système LMD*, Djeuga Hôtel, Yaoundé.

- Jaques, E. (1955). *Social system as a defense against persecutory and depressive anxiety*. Dunod.
- Jézégou, A. (2013). La présence en e-learning : une dimension socio-éducative pour favoriser l'auto direction des apprenants. Dans : Cyrot, P. ; Jeunesse, C. ; Christol, D.(dir). *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : *Chronique sociale*.
- Jolibert, B. (2021). Education et instruction selon Montaigne. *Enseignement philosophique*, 49-59.
- Joseph B., Innocent F. et Vandelin M., (2022). *Pertinence des réformes LMD au Cameroun : Analyses des qualités personnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles*, dans éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE. Open édition (64), 2-5
- Jourdain, A. (2011). Déritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Hériter et transmettre*, (166), 6-14.
- Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F. Fustier, P., Roussillon, R. et Vidal J-P. (2019). *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Dunod.
- Klett, J. E., Wilson, C. R., & Feucht, J. R. (2007). *Xeriscaping: Ground cover plants*. Colorado State University Cooperative Extension.
- Larivière, N. et Corbière, M. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Loisel, J. P. (Ed.). (1999). *Les Français et la vie associative* (No. 201). Credoc.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development : toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Education et francophonie*, 25(2), 54-76.
- Maltais, C., & Normandeau, S. (2014). Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 317-350.
- Maltais, C., & Normandeau, S. (2015). Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 317-350.

- Manciaux, M. (2001). La résilience : Un regard qui fait vivre. *Études*, 395(10), 321-330.
- Manciaux, M. (2001). Maltraitance, résilience, bientraitance. *Médecine et hygiène*, 59(2361), 1852-1854.
- Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora débats/jeunesses*, 22(1), 49-60.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502.
- Mayer, J. D. et al. (2000). Capacités humaines : intelligence émotionnelle. *Revue annuelle de psychologie*, 59 (1), 507-536.
- Menzies, I. E. (1960). A case-study in the functioning of social systems as a defence against anxiety: A report on a study of the nursing service of a general hospital. *Human relations*, 13(2), 95-121.
- Musgrave, R. A. (1996). Public finance and Finanzwissenschaft traditions compared. *FinanzArchiv/Public Finance Analysis*, 145-193.
- Ndior, B. (2013), *les Universités publiques à l'épreuve de professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas du Sénégal* (Thèse de doctorat / PHD).
- Ngnombouowo Tenkué J. (2024). *Institutions thérapeutiques, stratégies de prise en charge et capacités de désymbolisation chez l'enfant TDAH* [Thèse de Doctorat Ph.D, Université de Yaoundé 1]. Publiée.
- Normandeau, S. (2014). Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 317-350.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., et Zeldin, A. L. (1999). Inviting self-efficacy revisited: The role of invitations in the lives of women with mathematics-related careers. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 6(1), 48-68.
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U., & Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. *Student motivation: The culture and context of learning*, 149-169.
- Poirey J-J et Cathérine C-C (2008, October). Integration of the E&T database in the E-pragma system. In *6th International Conference of Territorial Intelligence" Tools and methods of Territorial"* (p. 10).
- Poirier, Clapier-Walladon et Raybaut. (1996). Investiguer les creux du discours par la technique d'entretien de mise au carré. *Recherche qualitatives*, 37 (1), 21-56.

- Pozzebon, M. et Pinsonneault A. (2000). The structuration theory in IS: usage patterns and methodological issues. *Cahier du GReSI*, 2000, vol. 00-05. Disponible sur : <http://gresi.hec.ca/SHAPS/cp/gescah/formajout/ajout/test/uploaded/cahier0005.pdf>. (Consulté le 20-01-04)
- Roelens, C. (2020). Association, modernité, autorité. *Carrefours de l'éducation*, (49), 225-238
- Scherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention and discipline rates. *School Psychology International*, 28(4), 419-436.
- Schön, A. D. (1994). *Le praticien réflexif*. Les Éditions Logiques.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Trocme, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W., & Milne, L. (2009). La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. *Criminologie*, 42(1), 33-59.
- Tsala Tsala, J.-P. (2004). L'ascenseur et l'escalier - la lutte contre le SIDA au Cameroun. *SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS*, 1 (3) 139-156, DOI: 10.1080/17290376.2004.9724837.
- Tsala Tsala, J.-P. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Presse de l'UCAC.
- Valiente, O. (2010). 1-1 in *Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*. OECD Education Working Papers, No. 44. OECD Publishing (NJ1).
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique de mathématiques*, 10(2-3), 135-169.
- Wagner, A.C. (2012). Habitus. *Sociologie, les 100 mots de la sociologie*.
- Watzlawick, L. F. (2015). Fitossociologia do sub-bosque do parque ambiental Rubens Dallegre, Irati, PR. *Floresta, Curitiba*, 38(3), 479-486.
- Winnicott, D. W. (1947). *Le bébé en tant que personne*. Payot.
- Winnicott, D. W. (1951). *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*. Payot.
- Winnicott, D. W. (1956). La tendance antisociale. Dans D.W., WINNICOTT (dir). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.
- Winnicott, D. W. (1957). *La capacité d'être seul et de se sentir seul*. Payot.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, 4e éd. Sage Publications.

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 267-295). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche



LE DOYEN
The Dean

Yaoundé, le 07 OCT 2024

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), autorise l'étudiante **NGAMLI NGOU Mireille Albertine**, Matricule **22W3444**, inscrite en Master II dans le Département de l'Éducation Spécialisée, option *Education Extra-scolaire*, avec pour encadrant, le **Professeur Vandelin MGBWA**, est autorisée à réaliser ses travaux de recherche sur le thème intitulé : « *Implication des élèves dans la vie associative et optimisation du parcours scolaire. Etude comparative des rythmes scolaires des établissements de l'enseignement secondaire publics et privés de l'arrondissement de Yaoundé III* ».

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

Annexe 2 : Attestation de collecte du collège François Xavier Vogt

NGAMLI NGOU
Miraille Albertine
Etudiante UYI
Faculté des Sciences
de l'Éducation
Master II
M^e 22 44 34 44
tel. 677343817

Yaoundé, le 04 Octobre 2024

A
Monsieur le Père Principal du
Collège François Xavier Vogt
- Yaoundé -

objet: Autorisation
de collecte des données.



Autorisation accordée.

Fr. Charles-Philippe
Monsieur le Père Principal,

J'ai l'honneur de venir auprès de
votre haute autorité solliciter l'objet repris en marge
de cette note.

En effet, dans le cadre de la présen-
tation du mémoire de fin de formation, nous avons
souhaité travailler sur l'« Implication des élèves
dans la vie associative et optimisation du parcours
scolaire. Étude comparative des rythmes scolaires
des établissements secondaires publics et privés ».

Pour une bonne continuation
de travail, nous souhaitons faire une collecte
des données au sein de l'établissement dont vous
avez la charge.

Pour ce faire, nous nous limiterons
à quelques entretiens avec des élèves et encadre-
ments ciblés.

Dans l'espoir de recevoir une réponse
positive à notre demande, veuillez croire, Monsieur
le Père Principal, à l'expression de notre parfait
considération.

P.S : Autorisation de recherche.

Miraille
NGAMLI Miraille

Annexe 3 : Autorisation de collecte des données du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé

NGAMBI NGOU
Mireille Albertine
Etudiante UYI
Faculté des Sciences
de l'éducation
Master II M2W3444
Tel 677 343817

Yaoundé, le 04 Octobre 2024

A

Mme le Proviseur du lycée
Bilingue d'ETOUG EBÉ
- Yaoundé -

Objet: Autorisation
de collecte de données



Mme le Proviseur,

J'ai l'honneur de venir auprès de
votre autorité solliciter l'objet repris en marge de cette note.

En effet, dans le cadre de la présen-
tation du mémoire de fin de formation, nous avons
souhaité travailler sur l'implication des élèves dans
la vie associative et optimisation du parcours scolaire.
Etude comparative des rythmes scolaires des établis-
sements secondaires publics et privés.

Pour une bonne continuation du travail
nous souhaitons faire une collecte des données au
sein de l'établissement dont vous avez la charge.

Pour ce faire, nous nous limiterons
à quelques entretiens avec des élèves et encadreurs
ciblés.

Dans l'espoir de recevoir une réponse
positive à notre demande, veuillez, enire, Madame
me le Proviseur, à l'expression de notre parfaite
considération.

FI Autorisation de Recherche

NGAMBI Mireille.

Annexe 4 : Contenu du focus group avec les élèves du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé

Étudiante : Bonjour chers élèves. Que pensez-vous de la vie associative au sein des établissements scolaire ? Telle est l'objet de rencontre d'aujourd'hui. La parole est à qui veut la prendre. Pour y répondre, on lève la main, prend la parole, se présente et donne son point de vue. Nous devons respecter le temps de parole des autres.

Élève Kenzo : Je suis Kenzo, élève en Terminale D1. Ça fait huit ans que je suis dans cet établissement. J'ai repris une seule classe : la Première. La vie associative au sein de l'établissement est une bonne chose, elle permet aux apprenants de mieux s'intégrer dans la société. J'ai déjà eu à faire cette expérience. Quand je suis arrivée au lycée en 6^e, lorsqu'on a lancé les interclasses, j'ai eu le plaisir de participer à ces interclasses et j'ai trouvé que l'environnement était vraiment encadrant. Quand tu viens d'ailleurs comme moi, parce j'ai fait tout mon cycle primaire dans un établissement, et c'était la première fois pour moi d'arriver dans un nouvel établissement. Du coup, avec cette association, ça fait que l'élève se sente plus encadré et aussi plus éveillé en fait.

Élève Fredo : Je suis Fred, élève en Terminale D1. Je suis également à ma 7^e année. Je n'ai pas repris de classe. Moi, je pense que la vie associative au lycée permet de s'entraider en créant les groupes de soutiens pour qu'on puisse se compléter. Et j'ai remarqué que, quand tu proposes à l'un de tes amis d'appartenir à une association, il accepte immédiatement. C'est comme si la situation dans laquelle il vit ne lui permet pas d'apprendre à la maison. Il peut apprendre avec toi facilement et vous pouvez facilement vous compléter. C'est ça qui m'a beaucoup marqué depuis que je suis ici. Ça a permis que je puisse bien assimiler les leçons, ce que je ne peux pas faire à la maison.

Etudiant : si on peut résumer les propos de Fred, il dit la vie associative c'est d'abord l'entraide, aider les autres, qui n'est pas d'accord ou alors qui partage ce point de vue ?

Kenzo : je soutiens le point de vue de mon camarade selon lequel la vie associative favorise l'entre-aide dans le cadre de l'enseignement, parce que nous pouvons être dans une salle de classe et l'élève est timide à tel point que quand le professeur dispense le cours, il est incapable de dire qu'il ne comprend pas tel ou tel notion ; or à travers les groupes d'étude qu'on propose ça permet à ceux-là qui n'ont pas pu comprendre en classe de comprendre.

Etudiant : est-ce que la vie associative se limite uniquement à de l'entraide, à l'ouverture à de nouvelles connaissances, aux groupes d'études, à vaincre sa timidité ? Quels sont les types d'associations que vous avait au sein de votre établissement ?

Kenzo : vous avez demandé s'il y avait des clubs dans ce lycée, effectivement, il y a le club informatique, club de sport, notamment avec la FENASCO, club science étant donné que nous sommes en classe scientifique, ça permet que dans la vie associative, qu'on puisse aussi grandir en quota intellectuel. Parce qu'on a tendance à dire que les généralistes sont plus active dans l'écrit, or avec ces clubs notamment en science, ça permet que tu puisses voir les choses directement, pas seulement à travers les écrits. Ça fait un mélange de général et pratique.

Zakira : Tle D, la vie associative permet aux élèves de mieux comprendre une leçon, et de partager les idées, par exemple quand on donne un exercice, tout le monde a le droit de donner une idée, donc ça permet aux élèves de mieux faire un exercice, de mieux s'exercer.

Etudiant : pensez-vous que l'adhésion à un club ou à une vie associative, puisse impacter votre cursus scolaire ? C'est-à-dire soit négativement, soit positivement ?

Fredo : oui je pense que ça peut affecter notre vie associative en général de manière positive. Notamment le club scientifique qui, non seulement nous aide à voir certaines choses, à approfondir nos connaissances en science, mais aussi elle nous aide à nous aider mutuellement. C'est-à-dire faciliter les relations d'entraide, par exemple compléter nos connaissances, il peut y avoir une personne qui connaît les parties de la fleur dans la tête, mais ne peut pas les identifier si la fleur est devant lui et il un autre qui peut le faire, alors ils se complètent, ce qui permet de faire grandir les connaissances de chacun. Et s'ils évoluent comme cela dans la vie courante, ça sera plus facile pour eux de gérer les situations difficiles. S'il devient peut-être médecin, et que à l'école il avait l'habitude de s'entraider avec les camarades, s'il fait face à une maladie difficile, étant donné qu'il a déjà formé en lui l'esprit associative, ça sera plus facile pour lui de demander à celui qui connaît de l'aider et c'est comme ça qu'ils vont faire grandir ce domaine qui est la médecine. Donc c'est complétant mutuellement nos connaissances, au fur et à mesure que nous partons à l'école, que nous grandissons, qui va nous aider positivement dans la vie active.

Kenzo : je soutiens fermement le point de vue de mon camarade parce que, qui dit association dit être ensemble, en groupe, en harmonie. Tout ça doit nous encadrer dans un sens positive, ça ne peut pas aller dans le sens contraire parce que les association nous permettent de murir dans

la vie active, c'est-à-dire lorsque tu acquières les connaissances dans les groupes de classe, vous vous complétez les uns les autres, cela t'amène en fait à éviter de faire les choses avec un esprit compétitif, ce qui peut t'amener à te limiter sur ce que toi tu connais, et ne voudrait pas aller vers l'autre pour apprendre un plus. Or avec l'esprit associatif, imaginons qu'on veut mettre sur pied un projet, si je suis seule à le faire, mes idées seront limitées, je ne verrais pas les zones sombres de mon projet ; alors que si nous sommes plusieurs, nous aurons de très bonnes idées.

Etudiant : s'il faut vous relancer, ça aide comme ça détruit, et selon vous' qu'est-ce qu'on peut faire pour qu'une vie associative ne nous produise que de bons résultats ?

Kenzo : je voudrais encore soulever le point de vue négatif qu'il a évoqué, il est bien vrai que la vie associative apporte de nombreux biens faits, mais au vue de cet angle là c'est quand même aussi très désavantageux ; parce déjà si l'élève n'a pas appris à faire le discernement, peut se lancer dans un groupe qui fait de tout et de rien. Maintenant aussi, pour remédier à cela, il est vrai que ce n'est pas évident, parce que la responsabilité revient d'abord au parent, parce que c'est lui qui envoie l'enfant à l'école, donc il devrait lui faire part de ses priorités, un peu " comme tu pars à l'école ton objectif est de décrocher ton examen ce qui veut dire que tu dois faire tout ce qui est à ta disposition pour résoudre tes difficultés dans les matières qui te dérangent " c'est dans cette mesure qu'il doit avoir l'esprit de discernement. Pour ne pas arriver dans un groupe et te rendre compte qu'ils font tout autres chose ; maintenant comme autre mesure, tu peux être dans un groupe sans avoir eu à étudier au départ, tu te rends compte qu'on sein du groupe les choses évoluent normalement, tu devrais te fixer un but précis de telle sorte que si dans le groupe vous êtes en train d'étudier, et qu'il y a une majeure partie qui se concentre à faire autre chose, j'ai les difficultés en maths, en physique et en chimie, je me concentre sur ceux-là. Maintenant je me rapproche de ce groupe, je sais qu'il s'en sort en maths et quand il fait le désordre c'est peut-être pour faire plaisir, je me tourne vers lui en apathie histoire qu'il essaie un peu de me faire comprendre, là quand on est en groupe s'il veut continuer son autre chose ça ne me concerne pas. Je fais de la même manière avec toutes les autres matières où j'ai des problèmes.

Etudiant : qu'est-ce qui a orienté votre adhésion à un club ? Et pourquoi vous adhérez ou pas à un club ? La question est pour tout le monde.

Kenzo : moi j'adhère aux clubs, bien que je n'en fasse pas partir, en fait dès la 6^{ème}, on a eu à me faire part des clubs, mais... le seul club dont j'avais connaissance était le club Scout. J'ai observé la façon dont le club scout se déroulait, et les membres de ce club-là avaient une façon

particulière de se comporter, c'est ça qui m'a fait m'appréhender sur les clubs, je n'ai même pas voulu connaître s'il y avait encore d'autres clubs, c'est bien après quand je suis arrivée en classe de seconde qu'on m'a parlé d'autres clubs, club de danse, j'avais connaissance de ces clubs mais je ne faisais pas partir ; c'est durant ma première année en première qu'on me parle du club d'informatique, de science, et c'est cette année que je me suis plus accentué sur les clubs, parce que la classe de Tle a eu à faire un exposé en science déjà que je m'intéressais déjà à la science comme j'étais en PD, c'est là où j'ai compris que le club est une association dans laquelle on permet à l'élève de s'intégrer pratiquement à tout ce qu'on fait en salle. Parce qu'en salle on écrit seulement, l'élève peut connaître tout son cahier en tête, mais dans la vie pratique rien, il a tout ça dans la tête, mais il ne sait pas comment ça se pratique ; il y a d'autres qui sont effrayées, or dans les clubs là, l'élève est plus ouvert, il a connaissance de tous les éléments qu'il a eu à étudier en classe. Et après cela aussi, ça m'a donné l'idée d'entrer dans un club mais cette année notre surveillante a refusé que personne dans notre classe intègre un club, parce les élèves de ma classe étaient trop turbulents, ils ne se concentraient pas sur objectif qui était de passer leur examen. En fait c'est fonction de ta spécialité que tu dois choisir un club, cela va permettre à ce que tu puisses être cadré à atteindre ton objectif final, et d'aller en classe supérieure. De 6^{ème} jusqu'en 4^{ème} ils peuvent prendre les clubs de danse parce que ça ne pose pas de problème, ils peuvent même multiplier les clubs, c'est à partir de 3^{ème}, lorsque tu as déjà un examen que tu dois prendre maintenant les clubs comme informatique, de sport, oui parce que le sport est fructifiant pour l'élève en classe d'examen même dans toute sa vie.

Etudiant : comment ça ?

Kenzo : parce généralement quand on dit sport on se limite seulement aux simples activités mineures comme courir, faire les petits exercices, or non, quand tu es dans un club de sport, ça t'ouvre une porte à l'internationale, l'exemple de notre ami. Si tu es dans un club de science et tu fais série D, cela va te permettre d'avoir plus de connaissance, parce qu'il y'a certaines choses que quand tu fais dans la vie pratique, ça te permet d'assimiler ce qu'il y aura lieu de voir dans le cadre théorique.

Etudiant : est-ce à dire que les clubs doivent être choisis en fonction de sa spécialisation, en fonction de sa filière, en fonction de ce qu'on fait ou de sa classe ? Qui partage ce point de vue et pourquoi ? Qui ne le partage pas et pourquoi ?

Fredo : je partage l'avis de Kezon parce que, en fait, personnellement moi, je ne fais partir d'aucun club parce qu'imparti ne me permet pas. Mais vue que je suis en Tle, il n'est pas

raisonnable pour moi d'entrer dans un club comme celui de la danse, parce qu'en dehors de me distraire, cela ne rien pas m'apporter grande chose ; pourtant si je fais partir d'un club comme de science, ou d'informatique, cela va nous rapprocher de mon objectif. Donc ça dépend de la classe qu'on fait, qui déterminera notre choix d'un club.

Etudiant : est-ce madame Kenzo au sein de son club a un poste de responsabilité ? Si oui lequel ? Si non pourquoi ?

Kenzo : j'ai dit tout à l'heure que je ne fais pas partir d'un club dans ce lycée, mais que j'ai déjà eu à faire partir d'un club en classe de 6^{ème}, dont j'étais la capitaine de mon équipe. Et lors de l'organisation des interclasses on a eu à gagner le match qu'on avait organisé à cette période. J'ai voulu revenir sur l'appréhension des parents suite à nos adhésions aux clubs, parce que c'est aussi l'un des facteurs qui a fait que depuis la classe de 6^{ème}, je ne puisse pas participer aux autres activités ou intégrer un club, parce que je savais déjà en avance que quand je vais lui faire part de ce que je suis dans un club elle va refuser. Mais je comprends que, étant donné que je suis déjà en classe de Tle, si je veux faire partir d'un club, je dois déjà connaître à l'avance ce que ce club va m'apporter, sachant que ce club va m'apporter un plus sur ce que je connais déjà, et sur ce que je suis venu chercher qui est mon bac, je dois faire part de cela à mes parents, en apportant des éléments convainquant, faire comprendre que c'est primordial pour moi de faire partir de ce club-là, et je devrais aussi faire des efforts dans mon parcours scolaire au cours de l'année en lui faisant voir que c'est grâce à ce club que j'arrive à progresser ainsi ; parce qu'il ne faudrait pas que j'adhère à un club et que je me détourne de mon objectif, parce qu'elle prendra le club comme cause de mes mauvaises notes.

Etudiant : alors, au-delà des clubs, selon vous, qu'est-ce qui peut faire qu'un enfant ait un parcours scolaire linéaire, c'est-à-dire que l'enfant puisse bien évoluer au sein de l'établissement, en dehors de la vie associative ? Vous pensez qu'il y a peut-être quelque chose dans cette école qui favorise ce parcours, que l'enfant entre en 6^{ème}, non seulement après 7ans il sort avec son baccalauréat mais prenne également la mention ?

Fredo : l'établissement joue aussi un grand rôle, notamment dans cet établissement j'ai remarqué qu'il y a beaucoup de discipline, qu'on est à cheval sur les règles, on respecte les horaires, et en classe c'est pareil ; et ça cultive chez l'élève l'autodiscipline, il devient capable de gérer des situations et d'anticiper sur des situations. Le fait de venir à 7h à l'école et faire le rassemblement à cette heure amène l'élève à se réveiller très tôt et venir à l'école à l'heure, être assidu. Et en classe, quand l'enseignant dispense son cours, il y a les surveillants partout qui

donnent les directives, si le prof n'est pas là tu t'occupes à lire un livre. Tout inscrit à l'élève de très bonnes attitudes, la discipline, comment gérer son temps.

Kenzo : les enseignants participent aussi à l'évolution linéaire des élèves, parce que quand l'enseignant a pour but d'encadrer vraiment ses élèves, cela contribue grandement à la réussite des élèves ; si je prends l'exemple avec nos enseignants des classes antérieures, on avait un prof particulier, bien qu'il était prof de mathématiques, il ne se contentait pas seulement de dispenser les maths, déjà qu'il le faisait très bien, il expliquait aussi des choses sur la vie courante, il nous donne la particularité de choisir si on veut vraiment comprendre le cours, si on veut rester suivre le cours ou pas, il met à notre disposition le fait de voir les choses autrement, au-delà de l'établissement, il nous faisait comprendre qu'en dehors du fait que nous soyons assis là sur les bancs, dans la vie de dehors si nous voulons être vu et reconnu comme important, on devrait fréquenter et prendre en compte les leçons qu'on nous dispense à l'école ; c'est en mettant l'appui sur certains aspects comme cela, ne s'attardant pas seulement sur la leçon qu'il est venu dispenser que l'élève pourra prendre conscience que s'il vient à l'école, ce n'est pas pour s'amuser, et prendre au mieux ses leçons. Et moi ça m'a beaucoup aidé, étant donné que c'était ma deuxième année en classe de première, parce que je voyais le cadre ou le professeur enseigne bien ou il enseigne mal, ça m'était égal, c'est après avoir repris la classe de première que j'ai compris cette importance. Parce durant ma première année en première, les enseignants venant seulement dispenser les cours et c'était tout, il y avait tellement de désordre chez les élèves. Et c'est l'année qui suivait qu'on a eu de bons profs ; quand ils venaient ils prenaient même 30min à 1h pour nous expliquer les choses de manière claire et nette, que si c'est qu'on vient, c'est pour un but précis, et que tu pourras te retrouver demain même ayant fréquenté, et que tu avais l'habitude de tricher ou de copier le devoir de ton voisin, tu te retrouves là coincé entre quatre murs, tu as la possibilité devant toi-même si tu as de bonnes notes tu n'arrives pas à exercer parce que tu avais l'habitude de tricher et maintenant tu ne sais plus où tricher. Or, si tu prends la peine d'apprendre avec envie, pas seulement parce que tu veux aller en classe supérieure, tu verras face à une situation tu n'auras pas besoin de telle somme pour le faire, mais tu le feras parce que ça te ; et aussi, nos professeurs nous encadrent en tenant en compte des élèves qui sont en salle, donc tu ne choisis pas la catégorie des élèves que tu dois enseigner, tu dois enseigner ceux que tu vois. Parce que tu as eu à faire un long parcours pour y arriver, donc tu devrais dispenser le cours à tous les élèves et veiller à ce que tous les élèves qui sont en classe comprennent.

Etudiant : alors s'il n'y a plus d'intervention, nous allons faire un petit questionnaire qu'on enverra à la dame, ce questionnaire permettra d'avoir des informations sociodémographiques et le parcours, pour pouvoir faire la présentation de chaque participant et les données restent toujours sous anonymat, vous allez certes mettre vos noms, mais dans l'étude on va attribuer un sodoname. Alors merci infiniment pour cet entretien.

Annexe 5 : Contenu du focus group avec les élèves du Collège François Xavier Vogt

Etudiant : Bonjour. Que pensez-vous des clubs ?

Namakin : je pense que les clubs développent entre ses membres les valeurs telles que l'entraide, pour moi, les clubs sont une bonne chose pour l'individu parce qu'ils permettent de développer des valeurs chez celui-ci.

Anas : je suis en classe de Tle C. pour moi vraiment depuis que je suis arrivée au collège Vogt, vu que je suis là depuis la classe de 6^{ème}, le collège nous ouvre beaucoup de porte non seulement par la multitude de clubs qu'on a depuis la 6^{ème}, beaucoup d'enfant peuvent intégrer des activités comme le basket, handball dès la classe de 6^{ème} ; et aussi le nouveau club qu'on vient d'ouvrir, le club débat qui permet de donner son opinion, de s'exprimer à haute voix devant tout le monde, de pouvoir exprimer sa pensée. Nous avons également les clubs comme Rubis qui nous apprend de nouvelles alternatives, de nouvelles activités qui peuvent servir dans l'avenir ; nous avons également... bref je ne peux citer tous ces clubs, c'est tellement nombreux. Chaque élève peut intégrer un club et vraiment je trouve que c'est une bonne chose, ça forge le mental, ça forge la personnalité. Quand tu es dans un club, on se retrouve comme une petite famille où tout le monde est intégré, où tout le monde s'accepte, et inclus l'autre dans les activités ; par exemple pour le club communication où je suis présidente, dès les débuts de réunions j'ai vraiment essayé de faire comprendre à tous les membres que nous sommes comme une famille, ce n'est pas parce que tu viens d'arriver et que tu es en 2nd que tu ne dois pas parler avec ceux de Tle, nous devons tous rester ensemble, et vraiment je trouve que à grand part le club a évolué. Avec cette pensée qu'on puisse être unis, j'ai vu que le club a beaucoup avancé, beaucoup de membres ont intégré le club par rapport aux années passées ; je trouve également que la vie en société nous permet de nous visualiser dans le future, de voir comment si je peux faire telle chose, est-ce que je dois parler comme ça en publique, apprendre comment parler aux gens, comment manager les autres, apprendre comment vivre en société avec d'autres personnes, donc c'est un peu ça.

Etudiant : maintenant je vais poser une question un peu très banale selon vous : est-ce que vous pensez que la vie associative au sein d'un établissement peut être un vecteur pour les performances scolaires, qu'elle peut nous aider à améliorer notre parcours scolaire, à avoir de bonnes moyennes ?

Anas : je trouve que la vie associative dans un établissement peut nous permettre de développer ces capacités, je prends l'exemple d'une simple réunion, généralement au collège Vogt, quand on fait des activités c'est parfois en rapport avec ce qu'on vit en général : je prends le cas du club de communication, là-bas on doit être informé de tout ce qui se passe au journal, et presque dans le monde, ce qui nous permet d'améliorer notre culture, de plus nous cultiver, l'autre exemple, on sait que la note d'EPS c'est coefficient 2, je crois que le club sportif permet vraiment de développer les aptitudes physiques.

Namakin : je pense que les clubs permettent aussi de d'améliorer le parcours scolaire parce que les membres qui constituent le club peuvent t'apporter quelque chose en plus, au niveau scolaire ou de la vie en générale. Je pense que quand tu vas créer les relations avec les membres de ton club, il y a des gens qui sont abîle à l'école que d'autres, et tu pourras recevoir de l'aide en cas de besoin.

Etudiant : qu'est-ce qui vous a orienté à adhérer à un club ? Est-ce que ce sont les parents, vous-même ou une attirance extérieure ?

Namakin : je pense que l'adhésion à un club se fait par un coup de cœur, au aussi que tu as vu un de tes aîné dans le club et tu adhère aussi.

Anas : la première chose qui m'a fait adhérer à un club notamment le club communication, c'est mon entourage, mon entourage en parlait beaucoup. Quand j'arrive en 2nd, je ne savais pas qu'il y avait tous ces clubs, c'est mon entourage qui vient me proposer d'en faire partir, et la personne m'a présenté les avantages du club communication, c'est ce qui m'a fait adhérer.

Etudiant : comment est-ce que, pour ceux qui adhèrent aux clubs, les parents le vivent ? Est-ce qu'il y a des freins ? Est-ce qu'il y en a des parents qui ne veulent pas, si oui pourquoi ? Est-ce qu'il y a des parents qui vous encourage, si oui pourquoi ?

Anas : déjà pour mon cas les parents étaient neutres, ils s'en foutaient un peu, genre j'avais dit ils ont ok du coup au fil du temps quand mon père m'a demandé ce que je fais ou pourquoi je ne suis pas rentrée le mercredi tôt et que j'expliquais, et qu'il a vu vraiment que j'aimais vraiment le club dans lequel j'étais, que j'étais active et que je faisais quelque chose pour le collège, il a commencé à voir les bienfaits et complémenter. Quand ils ont appris que je gérais la page du collège, ma mère m'a proposé de gérer aussi le compte d'une personne et tout, j'ai vu qu'ils étaient vraiment fière de moi. Mais je reçois aussi les membres dont les parents répondent autrement, par exemple quand on donne une tâche à faire à un membre, il dit qu'il

doit demander la permission, et quand il le fait la maman dit non, qu'il doit plutôt réviser, que pourquoi tu dois travailler pour les gens, eux-mêmes ne peuvent pas le faire. Il y a certains parents qui pensent qu'on se sert de leur enfant, que c'est une perte de temps, pourtant tu le fais pour t'intégrer, pour aider, pour faire avancer le club. Et je ne vais pas, dire qu'ils ont tort, d'un côté ils ont raison parce que ça va peut-être te prendre le temps d'étude. Mais quand tu es dans un club et que tu dois effectuer une tâche, ça t'aide à manager ton emploi de temps.

Namakin : à la question de savoir la réaction des parents quand ils savent que vous n'êtes dans aucun club, pour le cas du collègue Vogt je pense que la majorité des parents ne savent pas que les clubs existent, je dirais même qu'ils s'en foutent que tu sois dans un club ou pas, ils sont neutres ; parce que la première préoccupation des parents ce n'est pas les clubs, mais plutôt la réussite scolaire.

Etudiant : et s'il fallait dire de manière personnelle ce que le club lui a apporté depuis son adhésion, que diriez-vous ?

Anas : j'ai un peu essayé tous les clubs, en classe de 6^{ème} j'ai intégré le club de basket et jusqu'aujourd'hui quand il y a les petites compétitions j'y suis ; je peux dire que je joue au hand, au ballon, un peu de tout, ce qui fait que lors des compétitions je peux lever ma main et dire que je vais vous faire gagner. Le club communication m'a appris beaucoup de chose comme : dans la vie il faut être généreux et donner quand tu peux, parce que tout le monde n'a pas de moyen, j'ai appris à donner à celui qui n'a pas, et de donner pour faire avancer le club, ça m'a permis d'avoir un peu la main plus légère pour ce qui sont autour de moi.

Namakin : j'étais dans le club lutte qui m'a permis de développer la maîtrise de soi, j'ai appris à supporter la douleur et le respect.

Ana : les clubs permettent de gérer les autres personnes, et prendre certaines responsabilités, ouvrir l'esprit, savoir ce que tu veux faire dans l'avenir, de découvrir une nouvelle passion.

Etudiant : merci d'avoir accepté de participer et répondu aux questions.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTES DES FIGURES.....	viii
RESUME.....	ix
ABSTRACT	x
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	2
0.1.1. Association comme interface entre la famille et l'école	2
0.1.2. Association comme une aire transitionnelle.....	5
0.1.3. Association comme espace du vivre ensemble et de l'interculturalité.....	6
0.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME	8
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	9
0.3.1. Question principale	10
0.3.2. Questions secondaires	10
0.4. OBJECTIF DE L'ETUDE.....	10
0.5. ORIGINALITÉ DE L'ETUDE	11
0.6. DÉLIMITATION DE L'ETUDE	11
0.6.1. Délimitation géographique de l'étude	11
0.6.2. Délimitation conceptuelle de l'étude.....	13
0.6.2.1. La vie associative	13
0.6.2.2. Le parcours scolaire	14
0.6.3. Plan de rédaction	14
CHAPITRE 1 : VIE ASSOCIATIVE ET DÉVELOPPEMENT DU SOI INDIVIDUEL ET SOCIAL	16
1.1. VIE ASSOCIATIVE COMME ESPACE DU DEVELOPPEMENT DU SOI	17
1.1.1. L'évolution du tissu associatif	18
1.1.2. Quelques types d'association.....	20
1.1.3. Les fonctions des associations	21
1.1.3.1. La fonction sociale	21

1.1.3.2. La fonction économique.....	23
1.1.3.3. La fonction politique	23
1.1.3.4. La fonction contenant.....	24
1.1.3.4.1. Kaës	24
1.1.3.4.2. Anzieu.....	26
1.1.4. Vie associative et construction du soi	29
1.1.4.1. Le concept de soi.....	29
1.1.4.2. Les types de soi	31
1.1.4.2.1. Soi individuel.....	31
1.1.4.2.2. Soi social.....	32
1.1.5. Les jeunes et la vie associative « attraits et usage »	33
1.1.5.1. Attraits des jeunes pour les associations	34
1.1.5.2. Les usages	35
1.2. APPROCHES PSYCHOSOCIALES LIÉES À LA VIE ASSOCIATIVE	36
1.2.1. Approche multidimensionnelle	36
1.2.2. Théorie de la structuration.....	38
CHAPITRE 2 : LE PARCOURS SCOLAIRE COMME MODÈLE DE CONSTRUCTION DE LA TRAJECTOIRE IDENTITAIRE	39
2.1. L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	40
2.1.1. Les fonctions de l'institution scolaire	40
2.1.1.1. La fonction d'éducation	41
2.1.1.2. La fonction d'instruction.....	42
2.2. LE PARCOURS SCOLAIRE.....	43
2.2.1. Le soi scolaire comme facteur de construction du soi de l'élève	44
2.2.2. Le concept d'estime de soi.....	46
2.2.2.1. Protection de l'estime de soi	48
2.2.3. L'habitus	51
2.2.3.1. Le concept d'habitus	51
2.2.3.2. Habitus scolaire	52
2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES.....	54
2.3.1. Théorie sociale cognitive	54
2.3.2. Théorie du changement organisationnel	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	58
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	59

3.2. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE.....	60
3.2.1. Hypothèse générale.....	60
3.2.2. Définition des variables	61
3.3. TYPE DE RECHERCHE	67
3.3.1. L'étude de cas	68
3.3.1.1. La pertinence de l'étude de cas dans ce travail	68
3.4. SITES DE L'ÉTUDE.....	69
3.4.1. Présentation du Collège François-Xavier Vogt	69
3.4.1.1. La vie scolaire riche et équilibrée	69
3.4.1.2. L'environnement propice à l'épanouissement	70
3.4.2. Présentation du Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé.....	72
3.5. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	73
3.5.1. Caractéristiques des participants.....	73
3.5.2. Critères de sélection des sujets	74
3.6. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	74
3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	75
3.7.1. Le guide d'entretien	75
3.7.1.1. Justification du choix de l'outil.....	76
3.7.1.2. Construction de l'outil.....	76
3.7.1.3. Déroulement des entretiens	77
3.7.2. Le focus group discussion.....	78
3.7.2.1. Le déroulement du focus group.....	80
3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE	82
3.8.1. Présentation de la technique d'analyse	82
3.8.1.1. L'analyse de contenu.....	82
3.8.1.2. Grille d'analyse	82
3.9. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT ET DE CODAGE DES RÉSULTATS.....	83
3.9.1. Dépouillement des entretiens	83
3.9.2. Codage des résultats.....	84
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	86
4.1. PRÉSENTATION DES RÉCITS DE VIE DES CAS.....	87
4.1.1. Récit de vie de Anas.....	87
4.1.2. Récit de vie de Namaki	88
4.1.3. Récit de vie de Kenzo.....	89

4.1.4.	Récit de vie de Frédo.....	90
4.2.	Analyse thématique	91
4.2.1.	La dimension utilitariste de la vie associative.....	91
4.2.2.	La dimension relationnelle de la vie associative.....	95
4.2.3.	La dimension altruiste de la vie associative	99
4.2.4.	Le parcours scolaire des participants	102
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		106
5.1.	RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'ETUDE.....	107
5.1.1.	Rappel des données théoriques	107
5.1.2.	Rappel des données empiriques	108
5.2.	INTERPRETATION DES RÉSULTATS	109
5.2.1.	De la dimension utilitariste au parcours scolaire	109
5.2.2.	De la dimension relationnelle au parcours scolaire.....	110
5.2.3.	De la dimension altruiste au parcours scolaire	111
5.3.	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE	112
5.4.	PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....	117
5.4.1.	Perspectives théoriques	117
5.4.2.	Perspectives pédagogiques	119
5.4.3.	Modèle résolutif.....	121
CONCLUSION GÉNÉRALE		123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		127
ANNEXES		134