

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

SECTION DES CONSEILLERS
D'ORIENTATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES
OF EDUCATION

SECTION OF GUIDANCE
AND COUNSELLING

MOTIVATION INTRINSÈQUE ET SCOLARISATION DES FILLES DU GRAND NORD CAMEROUN

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

Par :

DAÏFOULI Mireille

Master en Droit Privé Fondamental

Sous la direction de :

Pr. TANYI EBANGA MAUREEN

Maître de Conférences

Année Académique 2015- 2016

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	1
DEDICACES.....	5
REMERCIEMENTS	6
LISTE DES ABREVIATIONS.....	7
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES ANNEXES	9
RÉSUMÉ.....	9
ABSTRACT	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	12
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	14
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE	15
1.1. LE CONTEXTE DE L'ETUDE.....	15
1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	20
1.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	21
1.3.1. Question principale de recherche	21
1.3.2. Questions de secondaires de recherche	21
1.4. OBJECTIF DE L'ETUDE	21
1.4.1 Objectif général	21
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	22
1.5. INTERET DE L'ETUDE	22
1.6. DELIMITATION DU SUJET.....	22
1.6.1. Délimitation thématique	23
1.6.2. Délimitation spatiale.....	23
1.6.3. Délimitation temporelle	23
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	24
2.1 .DEFINITION DES CONCEPTS	24

2.1.1. La motivation intrinsèque	24
2.1.2. La scolarisation.....	26
2.2.LA REVUE DE LA LITTERATURE	28
2.2.1. Les problèmes d'accès des filles à l'éducation de qualité au Cameroun.....	30
2.2.2. Les enjeux de la scolarisation des filles dans les PVD et en Afrique.....	31
2.2.3. La motivation intrinsèque des filles et leur droit à l'éducation.....	32
2.2.4. La famille africaine et les droits de l'enfant.....	35
2.2.5. Les structures de gestion participative de l'école.	35
2.2.5.1. Le réseau des AME pour la scolarisation des filles dans les provinces du septentrion.....	36
2.2.6. Aux regards des instruments juridiques nationaux et internationaux en faveur des droits des enfants.....	37
2.2.6.1. Cadre général d'action	37
2.2.6.2. La démarche nationale	38
2.2.6.3. Les mesures institutionnelles	38
2.3. LA REVUE DES THEORIES	39
2.3.1. La motivation comme système global de Sandra Michel.....	39
2.3.2. La théorie de l'apprentissage.....	41
2.3.2.1 Le sentiment d'auto-efficacité.....	41
2.3.3. L'autodétermination de Ryan et Deci (2002).....	42
2.3.3.1. La motivation intrinsèque.....	43
2.3.3.2. La motivation extrinsèque	44
2.3.3.3. L'amotivation.....	45
2.4. PRESENTATION DES CATEGORIES ET SOUS CATEGOGIES	46
2.4.1. La motivation intrinsèque.....	46
2.4.1.1. Les dispositions émotionnelles	46
2.4.1.2. Le sentiment de valeur personnel	46
2.4.1.3. L'expansivité	47

2.4.1.4. L'autonomie.....	47
2.4.2. La scolarisation.....	48
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	51
 CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	52
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	52
3.2. PRESENTATION DU LIEU DE L'ETUDE.....	52
3.2.1. Données physiques et géographiques	53
3.2.2. Aspect humain.	54
3.3. POPULATION DE L'ETUDE	54
3.3.1. La population accessible.....	54
3.3.2. Critères de sélection des sujets	55
3.3.2.1. Le principe d'inclusion.....	55
3.3.2.2. Le principe d'exclusion.	55
3.4. ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	55
3.5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES : L'entretien semi- directif.....	57
3.5.1. Justification du choix de l'instrument	58
3.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES.....	58
3.6.1. La pré-enquête	58
3.6.2. Le pré-test.....	59
3.7. LA PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES.....	59
3.7.1. Difficultés relatives à notre méthodologie	60
3.8. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	61
3.8.1. Types de données de notre recherche	61
3.8.2. Méthode de traitement des données.....	61
3.8.2.1. L'analyse de contenu : définition	61
3.8.2.2. Description de l'analyse de contenu.....	62
3.8.2.3. La dimension qualitative de l'analyse de contenu.....	64

3.8.3 Transcription des résultats : grille de dépouillement des données.	65
3.8.4. La grille d'analyse	65
TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	67
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS.....	68
4.1. PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DES DIFFERENTS ENTRETIENS.....	68
4.1.1 Résultats CAS « H.O » et « N.R » :	68
4.1.2. Résultats CAS « H. » : Entretien individuel (sujet S3)	73
4.1.3. Résultats CAS « M.A » : Entretien individuel (sujet S4).....	76
4.2. SYNTHESE DES RESULTATS ISSUS DES DIFFERENTS ENTRETIENS	78
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	79
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	79
5.1.1. La scolarisation des filles du nord	80
5.1.2. Les dispositions émotionnelles et la scolarisation des filles du nord	84
5.1.3. Le sentiment de valeur personnelle et la scolarisation des filles du nord.....	85
5.1.4. L'expansivité	86
5.1.4. Le sentiment d'autonomie et la scolarisation des filles du Nord.....	87
5.2. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES.	88
5.2.1. Aux enseignants et conseillers d'orientation	88
5.2.2. Aux familles et entourage des filles du nord scolarisées.....	89
5.2.3. Aux dirigeants et partenaires de l'éducation	90
5.2.3. Aux filles.	90
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	92
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94
ANNEXES	99

DEDICACES

A MES PARENTS

M.et Mme. Goraidi

A MON EPOUX

Bounvang Gilbert

A MON FILS

Bounvang Langolo Le Roi Mathis

REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche a toujours été le résultat des efforts de plusieurs personnes et une conjugaison de plusieurs idées. Ceci dit, nous ne saurons achever cette œuvre sans remercier sincèrement notre directrice de mémoire le Professeur Tanyi Ebanga Maureen pour ses conseils avisés, ses précieuses critiques, et pour la patience dont elle a fait preuve tout au long de son encadrement.

Nous remercions également tout le personnel enseignant du département des sciences de l'éducation de l'ENS de Yaoundé, pour la rigueur dans notre formation professionnelle.

Nous adressons aussi des remerciements à nos camarades de la 55^{ème} promotion pour leur esprit d'équipe et pour leur précieuse contribution

Nous adressons en fin de nos remerciements à la famille du Docteur Dabandata Célestin, pour son soutien moral et affectif.

LISTE DES ABREVIATIONS

A.M.E	: Association de Mères d'Elève
B.E.P.C	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
C.B.N.F	: Centre d'éducation de Base Non Formel
C.O	: Conseillers d'Orientation
DIP.C.O	: Diplôme de Conseiller d'Orientation
E.N.S	: Ecole Normale Supérieure
E.P.T	: Education Pour Tous
O.M.S	: Organisation Mondiale de la Santé
P.N.U.D	: Programme des Nations Unies Pour le développement
P.V.D	: Pays en Voie de Développement
U.N.E.S.C.O	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
U.N.I.C.E.F	: United Nations' Children Emergency Fund
U.N.G.I.E	: Initiative des Nations Unies pour l'Education des Filles
S.E.P	: Sentiment d'Efficacité Personnelle
T.A.D	: Théorie de l'Auto-Détermination
Z.E.P	: Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1: Opérationnalisation de la première catégorie	47
Tableau n° 2: Opérationnalisation de la deuxième catégorie	48
Tableau n° 3: Récapitulatif des questions, des variables, des indicateurs.....	49
Tableau n° 4: Répartition de la population d'étude par groupe et par niveau	56
Tableau n° 5: Grille d'analyse des données	66
Tableau n° 6: Résultats de l'entretien avec les cas « H.O » et « N.R » :	69
Tableau n° 7: Résultats des entretiens avec le cas « H »	74
Tableau n° 8: Résultats des entretiens avec le sujet « M.A ».....	76

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : autorisation des recherche

ANNEXE 2 : guide d'entretien

ANNEXE 3 : transcription des données

RÉSUMÉ

La présente étude qui porte sur la motivation intrinsèque et la scolarisation des filles du Grand-Nord Cameroun nous a été inspirée du constat selon lequel les filles du Nord Cameroun sont de plus en plus scolarisées. En réalité ce que l'on sait de ces filles, c'est qu'en matière de scolarisation elles sont sous scolarisées. Le poids de la culture, les religions et les représentations de l'école sont tant d'éléments qui participent à leur sous-scolarisation. Comment donc comprendre la croissante présence de ces filles dans les établissements alors que l'on sait qu'elles n'y vont pas ? Notre étude a donc pour objectif principal d'examiner les paramètres psychologiques qui concourent à motiver les filles du Nord Cameroun à se scolariser. De manière plus précise, il s'agit : d'examiner les dispositions émotionnelles des filles du Nord pour savoir si elles les prédisposent à la scolarisation ; d'apprécier le penchant des filles du Nord Cameroun à l'expansivité pour savoir s'il les propulse vers la voie de la scolarisation; de jauger le niveau de sentiment de valeur personnelle affiché par les filles du Nord Cameroun pour savoir s'il les prépare à la scolarisation; de savoir si le sentiment d'autonomie des filles du Nord Cameroun constitue un facteur de leur scolarisation.

L'enquête s'est déroulée dans la région de l'extrême-nord, précisément dans le département du Diamaré. Nous avons passé des entretiens avec quatre filles toutes scolarisées et originaire des trois régions du septentrion. Pour mener les investigations, nous, nous sommes servis d'un guide d'entretien comme outil de collecte des données et nous sommes alors parvenus aux résultats suivants : tous les sujets sont unanimes sur le fait que les filles connaissent des difficultés scolaires de divers ordres. Les dispositions émotionnelles, le sentiment de valeur personnel, l'expansivité et le sentiment d'autonomie sont des mécanismes de motivation intrinsèque pour la scolarisation retrouvés chez tous nos sujets. On retrace en plus de la motivation intrinsèque chez certains de nos sujets dont deux personnes, une motivation extrinsèque. En somme, les motivations intrinsèques sont les mécanismes que développent les filles du Nord pour se scolariser.

ABSTRACT

The present study is on the intrinsic incentive and the schooling of Northern Cameroonian girls inspired us of the report according to which Northern Cameroonian girls are schooled more and more. In reality what one knows on these girls, is that they are under schooled. The pressure of the culture, the religions and the school representations are such many elements that participate in their under schooled. How therefore understand the increasing presence of these girls in the schools whereas one knows that they don't go there? Our study therefore main objective is to analyze the psychological parameters that contribute to motivate girls of the Northern Cameroon to school. Precisely, it is to : analyze the emotional dispositions of Northern girls to know if it predispose them to education; to appreciate the schooling inclination of Northern Cameroonian girls to the expansiveness to know if it propels them toward the schooling way; to size up the level of personal feeling value displayed by the girls of the Northern Cameroon to know if it prepares them to schooling; to know if the feeling of autonomy of the Northern Cameroonian girls constitutes a factor of their schooling.

The survey took place in the Northern region, precisely in the Diamaré Department. We had some interviews with four schooled girls and originate of the three regions of the north. To lead the investigations, we used of a maintenance guide as collection tool of data and we derived then to the following results: all of them are unanimous on the fact that the girls encounter some scholarship difficulties of various orders. The emotional disposition, the personal feeling value, expansiveness and the feeling of autonomy are mechanisms of intrinsic incentive for schooling discovered in all our interviewers. One notes in addition the intrinsic incentive in some of our interviewers of which two people, an incentive extrinsic. In conclusion, the intrinsic incentives are the mechanisms that the Northern girls develop to school.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les études portant sur le problème de disparité scolaire de genre en Afrique en général et au Cameroun particulièrement ont démontrées à suffisance que la partie septentrionale du pays vit cette situation. Ces études pour la plus part se sont attardé à expliquer le phénomène de la sous scolarisation des filles du Nord Cameroun par les facteurs externes aux victimes. A cet effet, les doigts accusateurs sont en direction des divers acteurs.

Au premier rang on retrouve les parents. Il y a longtemps que les parents du Nord Cameroun semblaient pour certains ne pas accorder ou alors n'accordent que très peu d'importance à la scolarisation des filles qui selon eux sont destinées au foyer où elles iraient plus tard faire des enfants et se consacrer à eux. Pour les parents musulmans surtout, au nom de la religion certains décident de garder les filles à la maison et d'envoyer les garçons à l'école car selon eux Dieu n'a pas doté la fille des mêmes capacités intellectuelles que l'homme. Les traditions accentuent la décision des parents lorsqu'elles expliquent que le rôle de la femme c'est de vivre en bonne épouse et mère dans un foyer conjugal. A ces facteurs il faut décrier la pauvreté qui force les parents à ne pas scolariser tous les enfants surtout les filles. La mentalité des filles n'est pas en reste. Elles développent des attitudes complexées et acceptent passivement les étiquettes dénaturantes que la société leur colle. Plusieurs d'entre elles renoncent à la part de responsabilité qui leur revient dans leur accomplissement scolaire et même dans tous les aspects de la vie. Celles-ci ont une mentalité forgée à l'image de la société dans laquelle elles vivent. Pour elles, le bonheur est de se réfugier dans un foyer où le mari pourvoira à tous leurs multiples besoins. Cela leur évite les pénibles contraintes de l'école.

Cependant, force est de constater de nos jours que dans les établissements et institutions scolaires on y rencontre les filles nordistes. Elles sont scolarisées au même titre que les filles des zones où le problème de la scolarisation ne se pose pas dans les mêmes termes que le leur. Ce contraste nous amène donc à nous intéresser aux cas des filles du Nord qui réussissent à être scolarisées malgré les conditions scolaires de leur milieu. Naturellement des interrogations se posent : quels sont les facteurs qui ont motivé les filles scolarisées du Nord à s'accrocher à l'école alors que les conditions scolaires sont difficiles ? Quelles sont les mécanismes que ces dernières développent pour résister aux obstacles de leur environnement ? Nous, nous sommes donc appesanti dans le cadre de ce travail sur les forces internes aux filles qui leur permettent de se maintenir à l'école, d'où

le titre « motivations intrinsèques et scolarisation des filles du Grand-Nord Cameroun ». Nous, nous sommes fixé pour objectif dans ce travail de comprendre la portée des variables motivationnelles internes que sont : les dispositions émotionnelles, l'expansivité, le sentiment de valeur personnelle et l'autonomie sur la scolarisation chez les filles nordistes.

Pour cela, ce travail de mémoire de DIPCO tente d'apporter quelques Éléments de réponses à ces questions à base des tendances dégagées par les résultats des enquêtes. Il sera organisé en cinq chapitres répartis dans trois parties. La première partie contient les deux premiers chapitres. Le premier sera consacré à la problématique de l'étude ; le deuxième fera l'état des travaux et dressera les grandes théories ; la deuxième partie contient le troisième chapitre qui s'attardera sur la collecte des données sur le terrain ; la troisième et dernière partie contient les chapitres quatre et cinq. Le quatrième chapitre rapportera et fera l'analyse des résultats issus des entretiens ; le cinquième fera une interprétation ainsi que des suggestions ; en conclusion, nous dresserons le bilan de cette étude réalisée en une période de deux ans, période pendant laquelle nous avons reçu notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

La première partie de notre travail présente le cadre théorique. Le cadre théorique est cette partie qui met en exergue l'essence même et les différents contours de notre sujet de recherche. Dans cette optique, le cadre théorique devient le socle sur lequel reposent les deux premiers chapitres de notre étude à savoir :

- La Problématique de l'étude ;
- L'insertion théorique du sujet.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est définie par le dictionnaire universel (1998) comme l'ensemble des problèmes concernant un sujet. C'est l'ensemble des questions posées dans un domaine de la science, de la philosophie ou de la politique. Ce chapitre qui est le tout premier de notre travail présente le problème qui est au centre de nos préoccupations. Il est question de construire l'objet de recherche en déterminant le contexte de l'étude, la position et la formulation du problème, les objectifs de l'étude, la délimitation du cadre conceptuel et contextuel ainsi que l'opérationnalisation des variables.

1.1. LE CONTEXTE DE L'ETUDE

L'éducation jusqu' à une certaine époque était en fait reconnue aux seules personnes de sexe masculin. Les filles ou les femmes étaient alors exclues du système éducatif. Dans la Grèce antique par exemple, les jeunes Athéniennes appelées à devenir des mères, des épouses, à ne guère sortir du gynécée, voient l'essentiel de leur éducation limitée à ce cadre. On connaît peu le contenu de cette éducation réservée aux filles. L'apprentissage des activités liées au textile est certain (le tissage et le filage). Les filles de « bonne famille » bénéficient d'une éducation religieuse et participent à des rites d'initiation. Quelques-unes contribuent au service des cultes, un honneur, en tissant le péplos destiné à habiller la statue d'Athéna ou encore en confectionnant les gâteaux pour les sacrifices. L'exclusion des filles du système éducatif conduit à séparer les lieux de vie des jeunes filles et des jeunes garçons. Le citoyen vivra surtout hors de la maison, hors de l'oïkos. La citoyenne vivra recluse à l'intérieur du gynécée, n'en sortant que pour assister aux cérémonies religieuses ou aux spectacles de théâtre.

Il faut alors attendre l'année 1990 qui fut marquée par la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous, tenue à Jomtien, en Thaïlande. Cette grande question va interpeller les grands organismes internationaux tels que la Banque Mondiale, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'UNESCO et l'UNICEF. Il s'est agi lors de cette conférence d'universaliser l'éducation, de promouvoir l'équité en éducation et de favoriser la réussite de l'apprentissage. En raison de son importance indéniable, l'éducation devient dès lors une préoccupation importante pour toutes les sociétés. Cette importance part du fait que l'éducation constitue un enjeu crucial pour le développement. C'est

d'ailleurs dans ce sens qu'il existe une abondante littérature sur la question de l'éducation de la fille. Tous ces écrits s'accordent sur le fait que l'éducation des filles ne profite pas seulement aux filles, mais aussi à la famille et à la communauté. Elle contribue au développement de la nation car. En réalité, la promotion de l'éducation des filles est l'intervention la plus simple et la plus sûre qui permet à la fois d'améliorer le bien-être familial, les revenus du ménage, la productivité agricole et la maîtrise de la fécondité. « La santé est de la réussite scolaire, de la qualité de vie et de la productivité économique indissociable » OMS(1997). Ici, le comité d'experts de l'OMS recommande dans les principes et les priorités d'assurer aux filles une place à part entière à l'école après avoir constaté que le taux de scolarisation des filles et la durée de leur séjour à l'école restent beaucoup plus faibles que chez les garçons. L'amélioration et l'expansion des possibilités éducatives au profit des filles constituent l'un des meilleurs investissements auxquels un pays puisse procéder sur le plan sanitaire et social. Chaque Etat membre et chaque communauté devrait s'efforcer d'éliminer tous les obstacles à l'éducation des filles ; obstacles sociaux, culturels et économiques. L'UNICEF souscrit à la thèse de Santosh Mehrotra et Richard Jolly qui veut que les bénéfices de l'éducation des filles s'accumulent d'une génération à l'autre: la jeune fille instruite se marie plus tard, a moins d'enfants, consulte plus tôt le médecin pour elle et ses enfants, assure à elle-même et à ses enfants des soins et une nutrition meilleurs, ce qui entraîne les meilleures probabilités de survie pour elle et ses enfants avec abaissement de la fécondité totale et réalisation de meilleurs processus Education/apprentissage. Population Action International renchérit: « l'accès à l'éducation est la clé de l'égalité de participation des femmes dans tous les domaines » une analyse de l'enquête démographique et de santé conduite en 1999 en Guinée (Banque Mondiale, 2002) indique que la mortalité infantile était de 112 pour 1000 lorsque la mère n'avait pas fréquenté l'école alors qu'elle était de 78 pour 1000 si la mère avait une scolarité primaire complète et 61 pour 1000 avec une scolarité secondaire. Concernant de façon plus spécifique la population, la Banque Mondiale (2002) confirme qu'une année supplémentaire de scolarisation des femmes est associée à une réduction du taux de fertilité de 0.23 naissance. Autrement dit, les bénéfices de l'éducation des filles s'accumulent d'une génération à l'autre. C'est également pour toutes ces raisons que Summers (1994) soutient que les seuls effets et impacts sur la santé et la population suffisent à justifier les investissements éducatifs pour la scolarisation des filles.

Aujourd'hui, dans les sociétés dites modernisées, la question de l'égalité et de l'équité de l'éducation n'est plus poignante. Dans ces sociétés, les filles sont représentées de l'école maternelle à l'Université. Elles ont accès aux savoirs et sont encouragées aux professions dont elles ont été longtemps exclues (Ollagagnier et Solar, 2006).

Dans les sociétés traditionnelles surtout africaines par contre, l'égalité d'accès à l'éducation fait encore problème (Kane, 2004; UNESCO, 2004; Mapto Kengne, 2003, 1999). Selon les statistiques de l'UNESCO, de l'Unicef et de la Banque mondiale, la scolarisation des filles dans les pays en développement accuse un retard d'au moins 30 ans par rapport à la scolarisation des filles dans les sociétés développées. Ce décalage provient du fait que plusieurs sociétés africaines ont tardé à reconnaître les avantages sociaux et les retombées économiques de la scolarisation des filles (Tchombé, 1993). En effet, bien avant la colonisation, on distinguait en Afrique des rites exclusivement féminins, des rites exclusivement masculins (Mbala Owono, 1986). En général, les filles vivaient dans l'ombre de la mère jusqu'au jour du mariage. Ainsi, l'une des caractéristiques de leur éducation est la standardisation des programmes et des procédures d'éducation traditionnelle et leur fonctionnement de la vie quotidienne et aux travaux essentiellement domestiques.

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

L'éducation de la jeune fille est en théorie la responsabilité de la communauté mais en pratique l'affaire de la mère, de la grand-mère ou des filles du même groupe d'âge (Fonkoua, 2006). La sagesse des anciens et la volonté des chefs de clan régissent les normes d'apprentissage et le vécu en collectivité des filles et des garçons.

En effet, pour Fonkoua (2006 :7), « *on peut observer pour le monde africain traditionnel que la femme est reconnue essentiellement dans la société comme donneuse de*

vie et nourricière ». Ceci revient à dire que pour ces deux dimensions, la femme mérite un grand respect et une formation appropriée qui lui permettrait d'être le complément de l'homme et le symbole de la continuité dans la famille et la société.

Face à une situation aussi grave, Kofi Annan, Secrétaire Général de l'ONU à la cérémonie de lancement de l'initiative mondiale pour l'éducation des filles à Dakar en 2000 s'écriait en ces termes : « Nous voudrions que tous ceux qui ont le pouvoir d'améliorer la situation s'unissent afin de constituer une alliance mondiale pour l'éducation des filles ». C'est dire que la promotion de l'éducation des filles requiert un effort, une collaboration étroite de tout le monde

Au Cameroun, le problème de la disparité de l'éducation se pose de manière plus accrue dans certaines régions regroupées sous l'appellation des ZEP entendues Zones d'Education Prioritaires. Face à cette disparité scolaire de genre, le Gouvernement camerounais, conscient des pratiques discriminatoires encore persistantes, a pris une option claire en faveur de 'l'égalité des chances pour tous '. A l'article 7 de la Constitution révisée de 1996 il est écrit: «l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion publique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle linguistique ou géographique ». Le Cameroun a également participé pleinement et ratifié certaines conventions internationales telles que la Déclaration sur la participation des femmes à la promotion de la paix et de la coopération internationale et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Ici, il est donné aux hommes et aux femmes des droits égaux dans le domaine de l'éducation par l'accès aux programmes d'études, aux examens et à un enseignement par des maîtres qualifiés ainsi que la qualité des locaux et de l'équipement scolaires; l'enseignement mixte, les manuels devant être révisés pour éliminer toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme; la réduction des taux d'abandon scolaire féminins

Malgré toutes ces dispositions légales du gouvernement camerounais en faveur de l'Education Pour Tous, les statistiques démontrent qu'il existe encore de nos jours une grande disparité de genre en matière d'éducation. En 1998/1999, les taux bruts de scolarisation calculés chez les filles et chez les garçons sont respectivement de 74.1 % et de 87.8 % avec des disparités régionales certaines. Ce qui amène Rwenge Mburano (1996:53) à se demander pourquoi les filles sont sous-scolarisées au Cameroun?

« Le Grand Nord Cameroun, en plus de la région de l'Est, traînent la réputation d'être sous scolarisé. L'écart de scolarisation entre les deux sexes reste considérable. Cette sous-scolarisation des filles résulte de plusieurs facteurs socio culturels bien visibles à travers la condition de vie des trois filles suivantes :

Mariamou, âgée de 12 ans, ne va pas à l'école. Tôt le matin, elle s'en va dans la rue vendre des beignets ou des fruits disposés dans un plateau posé en équilibre sur sa tête. Elle en revient avec un peu d'argent qu'elle donne à sa mère pour contribuer à la ration quotidienne.

Une autre, Aïssatou, n'a pas été inscrite à l'école. A l'âge de 13 ans, on l'a mariée à l'un des amis de son père, âgé, lui, de 40 ans. Doudou, quant à elle, a atteint la classe de 5ème. Avant la fin de l'année scolaire, elle a été conduite chez son époux.

Des situations décrites ci-dessus, il ressort que des parents, illettrés pour la plupart, riches ou pauvres, pensent encore que la jeune fille n'est pas faite pour l'école. Ils donnent donc très tôt leurs filles en mariage, à l'âge de 12 ou 13 ans, comme 3ème ou 4ème épouse, souvent à des personnes très âgées. En attendant un prétendant, la jeune fille est, soit "enfermée" dans les "sarés", à l'exemple d'Aïssatou, soit poussée dans la rue, comme Mariamou, pour vendre des marchandises ou même envoyée à l'école à l'instar de Doudou. Il suffit qu'un prétendant verse la dot pour qu'on retire aussitôt la jeune fille de l'école pour l'envoyer en mariage ». Bruno Laki Dang : *Grand Nord : regard sur l'impact de la sous scolarisation sur la jeune fille.*

Cependant, nous sommes forcés de constater de nos jours que malgré la déplorable situation scolaire des filles du Nord Cameroun, on rencontre de plus en plus à presque tous les niveaux scolaires ces filles. Or, les études ont démontré avec aisance que la sous scolarisation des filles dans le septentrion est les résultats de la combinaison de plusieurs facteurs environnementaux. Ces relèvent des traditions obsolètes qui ne reconnaissent à la femme que le rôle d'épouse et de mère. Aux côtés des traditions se range la pauvreté ambiante du milieu qui force les parents à effectuer un choix dans la scolarisation de leurs progénitures. Un choix qui dans la majorité des cas est effectué en défaveur des filles. Il faut relever que ces études évoquent pour la pour la majorité les facteurs environnementaux comme obstacles à la scolarisation de la fille sans toutefois tenir compte de la part de responsabilité des filles dans leur situation. Ce contraste nous amène alors de nous poser les questions suivantes : quelles sont les motivations internes des filles scolarisées du Nord à se maintenir à l'école malgré les difficultés de leur milieu ? Quels

sont les mécanismes que les filles scolarisées nordistes développent pour résister aux difficultés scolaires qui les caractérisent ?

1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Les questions ainsi posées nous amène inéluctablement à aborder les enjeux de la scolarisation des jeunes filles du Grand-Nord en situation difficile. Nous allons donc nous intéresser aux motivations internes des cas des filles nordistes scolarisées. Il faut dire que ces rares cas de filles solarisées existent pour que l'on puisse se rendre compte à l'évidence du fait que la scolarisation est un droit autant pour les garçons que pour les filles (Tchombé, 1993,2006 ; Matchinda, 2006, 2008 ; Mapto Kengne, 2006). L'amélioration de la scolarisation des filles s'inscrit dans cette optique pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous(EPT). Cette amélioration est un pas vers l'égalité, et l'équité entre les sexes.

Cependant des études actuelles font encore montre de ce que malgré le droit constitutionnel à l'éducation et le troisième objectif du millénaire pour le développement qui est de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, le Rapport Régional de Progrès des Objectifs du Millénaire pour le Développement de la région de l'Extrême-Nord (2010) fait état du fait que « La région de l'Extrême Nord s'illustre au plan national par une certaine marginalisation de la gente féminine sur le plan éducatif. En effet, la scolarisation des jeunes filles y est restée faible, comparée à celle des garçons. Depuis 2001, l'indice de parité filles/garçons demeure bien en dessous de la moyenne nationale, même si on note une légère embellie dans l'ordre d'enseignement secondaire. Cette inégalité est plus profonde chez les jeunes issus de ménages pauvres. Le ratio filles/garçons est resté quasi constant dans l'enseignement primaire entre 2001 et 2007, passant de 0,75 à 0,74. Les dernières statistiques du Ministère de l'Éducation de Base font état d'une nouvelle baisse de cet indicateur qui est passé à 0,63 pour l'année 2008/2009 et à 0,69 pour la dernière année scolaire .Ce recul de l'accès à l'éducation des filles est plus marqué au secondaire où ce ratio s'est établi à 0,64 en 2007. En effet, bien qu'il se soit légèrement rehaussé, son niveau reste malheureusement trop bas et témoigne en particulier de la vulnérabilité des femmes de la tranche 12-18 ans.

Malgré la de la situation des filles sus présenté il faut cependant remarquer que les filles du septentrion commencent elles-mêmes à inverser la tendance. On les rencontre presque à tous les niveaux d'étude sur le territoire du pays. Les difficultés sont restées les

mêmes, mais les filles sont de plus en plus scolarisées. L'environnement éducatif de la région de l'Extrême Nord par exemple a été marqué ces dernières années par la création de l'Université de Maroua. La venue de cette nouvelle institution a été saluée par l'ensemble de la communauté éducative nationale, même si la proportion de filles y est restée relativement faible depuis 2008. *Source : Université de Maroua*

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

La présente étude est constituée d'une question de recherche principale, qui se subdivise en quatre autres questions de recherche secondaires

1.3.1. Question principale de recherche

Quels sont les mécanismes d'ordre psychologique que les filles scolarisées du Nord Cameroun ont développés pour se scolariser malgré les difficultés du milieu ?

1.3.2. Questions de secondaires de recherche

À partir de la question principale, nous avons formulé les questions secondaires suivantes :

- En quoi les dispositions émotionnelles des filles du Nord Cameroun est-elle source de leur scolarisation ?
- Dans quelle mesure le sentiment de valeur personnel prédispose les filles du Nord Cameroun à la scolarisation ?
- Comment l'expansivité serait-t-il un élément qui amène certaines filles du Nord à se scolariser ?
- Comment le sentiment d'autonomie motive-t-il les filles du Nord Cameroun à se scolariser ?

1.4. OBJECTIF DE L'ETUDE

Notre étude est constituée d'un objectif général qui se subdivise à son tour en objectifs spécifiques

1.4.1 Objectif général

L'objectif général de cette étude est d'examiner les différents facteurs motivationnels internes des filles du Nord qui concourent à leur scolarisation

1.4.2. Objectifs spécifiques

L'objectif global de notre étude est traduit de manière opérationnelle par les objectifs spécifiques suivants :

1- Identifier les dispositions émotionnelles qui poussent les filles du Nord à la scolarisation ;

2- Vérifier si le sentiment de valeur prépare filles du Nord à dépasser les stéréotypes afin de connaître la scolarisation ;

3- Voir si l'expansivité de certaines filles du Nord les prédispose à la scolarisation ;

4- montrer en quoi le sentiment d'autonomie des filles du Nord les amène à se scolariser ;

1.5. INTERET DE L'ETUDE

Mener une étude sur la motivation intrinsèque et la scolarisation des filles du Nord a deux intérêts à savoir : un intérêt social, un intérêt professionnel et un intérêt scientifique

Sur le plan social cette étude vise à sortir les filles de leur mentalité d'éternelles victimes afin de se donner les moyens psychologiques pour une scolarisation réussie. Sa finalité est de faire comprendre aux filles qu'elles ont leur part de responsabilité dans leur scolarisation

Sur le plan professionnel, cette étude va permettre aux conseillers d'orientation de mettre en pratique la psychologie différentielle. Le conseiller une fois sur le terrain est appelé à répondre aux besoins de toutes les catégories sociales. Il pourra par la même occasion encourager les défavorisés vers une mobilité sociale en puisant les ressources nécessaires au fond d'eux-mêmes.

La motivation est très importante dans tous les choix. Elle varie d'une personne à une autre et d'une année à une autre. Il est donc question pour nous, futurs Conseillers d'Orientation, de fournir une fois de plus à la communauté scientifique, des informations sur l'impact de la motivation intrinsèque sur la scolarisation des filles du Nord.

1.6. DELIMITATION DU SUJET

Dans cette partie du sujet, il s'agit de préciser dans quel cadre nous allons mener notre étude. Ce cadre se décline de manière thématique, spatiale et temporelle.

1.6.1. Délimitation thématique

Cette étude fait partie des études réalisées en psychologie de l'éducation ; l'une des branches des sciences de l'éducation.

1.6.2. Délimitation spatiale

La présente étude portant sur la motivation intrinsèque et la scolarisation des filles du Grand Nord a été menée dans la région de l'Extrême-Nord, plus précisément dans le département du Diamaré

1.6.3. Délimitation temporelle

Compte tenu de l'exigence de notre formation et de l'impartialité du temps, la collecte et le traitement de l'information se feront au cours de l'année académique 2015-2016, année de notre fin de formation à l'Ecole Normale Supérieure.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Le chapitre 1 nous a permis d'identifier et formuler le problème. A présent, il convient d'élaborer une grille de lecture qui nous permettra plus tard de lire les résultats de l'étude en vue de leur donner une signification. Le présent chapitre se propose alors de présenter l'approche notionnelle ou encore la définition des concepts opératoires du sujet, la revue de la littérature, les théories explicatives du sujet, l'opérationnalisation des variables et enfin, le tableau récapitulatif des variables, des indicateurs.

2.1 .DEFINITION DES CONCEPTS

Emile Durkheim (1968 :13) pense que : *«la première démarche du sociologue est de définir les choses dont il traite afin que l'on sache bien de quoi il est question, c'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification»*. Dans le présent travail, nous définirons tour à tour les concepts de motivation intrinsèque, et de scolarisation.

2.1.1. La motivation intrinsèque

Bien que la motivation soit difficile à définir concrètement, nous avons choisi dans le cadre de cette étude celle proposée d'une part par Piéron (1951) qui fait de la motivation un « facteur psychologique prédisposant l'individu à accomplir certaines actions ou à tendre vers certains buts ». Ici, la motivation est donc associée à des forces et à des pulsions constantes qui vont provoquer un comportement et le diriger dans le sens de la satisfaction d'un besoin ; la motivation se développe dès lors par le biais d'une énergie qui dynamise et encourage un individu à poursuivre son action de manière à satisfaire ses besoins psychologiques ou à atteindre des buts précis convoités. La motivation suppose la compréhension de ce qu'on fait et une adhésion publique et privée totale à cela.

L'étude montre clairement que la motivation prend sa source à l'intérieur de la personne qui agit, au point que les variables environnementales interviennent simplement comme des catalyseurs pour soutenir une énergie préalablement mobilisée.

D'autre part, la motivation se définit avec Liury (2003), comme l'ensemble des mécanismes qui déterminent :

- ✓ le déclenchement d'un comportement ;
- ✓ l'orientation du comportement : attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ;
- ✓ l'intensité de la mobilisation énergétique ;
- ✓ la persistance du comportement dans le temps.

Pour l'univers de la psychologie, tome VIII, la motivation est tout principe interne qui pousse un organisme vivant vers un but. Cette définition s'oppose à celle de Dichter (1961) qui dit que la science de la motivation et ces méthodes tendent à mettre au jour les causes réelles du comportement de l'homme. Il poursuit en disant que bien des motivations n'ont que faire de la raison ou de la conscience, et elles restent inconnues aux intéressés eux-mêmes. Ce principe implique que la plupart des faits et gestes ont des motivations plus profondes qu'il n'apparaît et que seule une démarche adroite peut nous en donner la clé. Dichter pense que les motivations sont l'ensemble des déterminants irrationnels des comportements humains et parmi ces déterminants, il y a les désirs, les besoins, les émotions, les sentiments, les passions, les intérêts, les croyances, les valeurs vécues, les fantasmes et les représentations imaginaires, les complexes personnels, les conditionnements et les habitudes, les attitudes profondes, les opinions et les aspirations. C'est sur l'ensemble de ces principes qu'il parle de « niveau motivationnel » irrationnel et inaccessible directement. Les individus ont une volonté de paraître raisonnable à eux-mêmes et aux autres. Ce désir de paraître raisonnable fait parti d'un ensemble plus général des mécanismes biopsychologiques : les mécanismes ont pour but de préserver aux yeux d'autrui la valeur sociale de l'individu, donc de participer à la transformation des déterminants réels de l'action pour en fournir des modèles valorisants pour « l'image de soi ». Il existe une relation entre l'irrationnel de la motivation et la réalité fonctionnelle ; pour Evola (1996), de ces conduites, l'individu cherche à transformer ses pulsions congénitales en buts et projets d'avenir ayant une valeur sociale. Nuttin (1980) écrit enfin que le psychologue considère la motivation comme l'aspect dynamique, l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Concrètement, la motivation concerne la direction active comportant certaines catégories préférentielles des situations ou d'objectifs.

Il faut cependant noter qu'il peut avoir deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

. Il s'agit donc dans le cadre de notre étude d'une invitation de la jeune fille à s'intéresser à sa scolarisation et à y prendre une part très active.

2.1.2. La scolarisation

La scolarisation peut opératoirement être définie comme le fait de prendre une inscription ou d'être admis dans un établissement d'enseignement scolaire. La scolarisation vise généralement trois finalités qui sont la socialisation, l'instruction et la qualification. Ces finalités rendent le système et le domaine de l'éducation complexe. La scolarisation est une notion très souvent utilisée pour traduire ce processus complexe de connexion, de transmission et d'appropriation des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être). Pour Dubar (1992), la socialisation est un processus d'acquisition et de développement d'une certaine représentation du monde qui n'est pas imposée par la famille, ni l'école aux individus. Chaque individu compose ses représentations selon ses aspirations et ses expériences et devient le produit de «socialisations successives» liées à différents parcours et à de multiples contextes (Dubar, 2010:16). Dans les pays africains, l'école est souvent porteuse de représentations qui sont inhérentes au processus de socialisation, autant que le contexte dans lequel elle s'insère. De plus, à travers le processus de scolarisation se construisent des représentations sociales de l'école à chaque étape du cheminement scolaire.

Cependant, dans le contexte où l'école s'insère, elle n'a pas toujours les moyens et le pouvoir de diffuser des informations adéquates à la construction de représentations sociales positives pour tous les acteurs. En effet, les attitudes, positives ou négatives, et la culture qui s'acquièrent à l'égard de l'école dans la famille et la communauté influencent les échanges, les interactions sociales et la trajectoire des acteurs à qui l'école s'adresse. Les enfants aptes à recevoir un enseignement acquièrent à l'école des savoirs scolaires socialement produits. Ils sont ainsi instruits. La scolarisation soumet les enfants à un régime qui comprend plusieurs niveaux, ces niveaux structurant le système éducatif. Depuis la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* à Jomtien en 1990, il est nécessaire et urgent d'avoir un minimum de scolarisation pour devenir un citoyen apte à exercer ces droits. Ce qui fait de la scolarisation un problème familial, social, national, international et universel, car les retombées de la sous scolarisation sont de plus en plus dommageables pour l'humanité (Patrinos, 2008; Bonnéry, 2007; Lafosse–Marin, 2005;

Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin & Bernard, 2004; Gregson, Waddel & Chandiwana, 2001; Hamel, 2000; Babalola, 1994).

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

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

Dans le cadre de cette recherche. Nous donnons la parole aux filles nordistes scolarisées afin qu'elles identifient, décrivent et réfléchissent sur les conditions et les facteurs psychologiques qui ont influé positivement leur scolarité. Car, il n'y a pas de doute que plusieurs facteurs entravent le déroulement de la scolarisation chez elles. La scolarisation suppose l'implantation d'une école dans un contexte donné qui rend possible la fréquentation scolaire (Legendre, 2005). L'école devient le lieu de la construction et du développement du désir de savoir et de l'appropriation «du rapport au savoir» comme outil de représentation et de communication de la réalité entre l'individu et le monde qui

l'entourent (Mosconi, 2006; Moliner, 2000 ; Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier, et Rochex, 1992).

2.2.LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Lorsqu'on entame un travail de recherche, on commence toujours par une exploration documentaire afin d'avoir une orientation par rapport à la problématique que l'on veut construire et les postulats posés. De ce point de vue, nous pouvons dire que la revue de la littérature constitue un maillon essentiel dans le processus de recherche car ; elle permet au chercheur d'approfondir ses connaissances sur le sujet qu'il veut étudier. Ce travail s'appuie sur les expériences empiriques, le vécu quotidien et/ou les études théoriques produites par ces prédécesseurs. Ces « savoirs » antérieurs permettent au chercheur non pas de traiter le thème en utilisant les mêmes approches mais, de l'aborder dans une perspective nouvelle. Notons ici que l'éducation est un champ très vaste qui intéresse de nombreux spécialistes : les pédagogues, les psychologues, les sociologues, etc.

En effet, de nombreuses recherches ont démontré clairement les avantages économiques et sociaux de l'instruction des femmes. Les effets bénéfiques de l'éducation de la population féminine sont entre autres: une réduction de la fécondité et de la mortalité maternelle et infantile, une amélioration de la santé et du bien-être familial, un accroissement de la productivité agricole et des revenus, ainsi qu'une augmentation de la productivité générale des femmes et de l'économie dans son ensemble (Floro et Wolf, 1990; Odaga et Heneveld, 1995).

Le développement des femmes des régions septentrionales et au-delà, les africaines ; leur participation au pouvoir de décision passe par la formation et l'information inscrit dans le cadre de l'éducation. C'est la vision défendue par Coquery-Vitrovitch (1994 :806) lorsqu'elle tranche que :

«La seule voie est l'éducation. Or l'éducation des filles est restée très en retrait de celle des garçons]. Aujourd'hui, les trois-quarts des femmes africaines sont encore analphabètes, et dans les écoles la parité est loin d'être atteinte entre filles et garçons : on compte en moyenne moins du tiers des fillettes scolarisées contre plus de la moitié des garçons. L'élément essentiel aujourd'hui est donc l'éducation des filles, qui demeure la condition nécessaire pour qu'elles fassent reconnaître le rôle qu'elles jouent dans l'économie et la culture du pays».

La question de l'accès équitable des filles et des garçons à l'éducation devient donc aujourd'hui une préoccupation constante de tous les Etats et des organisations internationales. Mais les différences de scolarisation entre garçons et filles ne font l'objet d'une attention particulière que depuis un passé récent. Aussi, pendant longtemps, le faible niveau de scolarisation des filles fut-il considéré comme l'une des caractéristiques plus ou moins naturelle des sociétés non occidentalisées (Lange, 1998).

L'accès inéquitable des filles et des femmes à l'éducation y est généralement traité sous plusieurs aspects : l'accès à l'école (en terme de fréquentation), l'itinéraire scolaire (type d'établissement- public ou privé, filières d'enseignement), la performance scolaire (redoublement, échec/réussite aux examens), la poursuite de la scolarité (abandons scolaires) (Lange, 1998). Certes, les récentes rencontres sur l'éducation en Afrique mettent l'accent sur la nécessité d'accélérer l'éducation des filles et des femmes (UNESCO, 2000), mais des actions spécifiques requises ne sont pas toujours mises en œuvre pour réduire les écarts entre sexes et résoudre ainsi les problèmes spécifiques auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés en Afrique subsaharienne.

Les récentes littératures consacrées aux facteurs scolaires qui affectent l'éducation des filles indiquent plusieurs modes par lesquels les écoles africaines limitent le potentiel des filles. Ainsi par exemple, à travers un insidieux processus d'exclusion et de marginalisation, les écoles reflètent et renforcent les attitudes et le comportement d'une société qui n'attend pas grand-chose des filles. Les enseignants ont des attitudes négatives quant au potentiel académique des filles et projettent dans les écoles et les salles de classe les préjugés de la communauté envers les filles (Capso, 1981 ; Davison et Kanyuka, 1992 ; Davison, 1993).

En dépit d'une amélioration progressive de la scolarisation des filles sous l'effet des efforts conjugués des gouvernements, des organisations non gouvernementales et des bailleurs de fonds internationaux, les études révèlent l'existence de disparités persistantes entre les deux sexes, particulièrement dans les régions septentrionales(UNICEF, 2008-2009). A cet effet, des auteurs tels Tchombé, Mapto Kengne, Matchinda & NkonpaKouomegne (2006), Matchinda (2008), TsalaTsala (2008) et certaines structures de gestion des écoles ont eu à s'intéresser à la question.

2.2.1. Les problèmes d'accès des filles à l'éducation de qualité au Cameroun.

Pour Tchombé (2006), plusieurs facteurs entravent l'accès à l'éducation des filles. En effet, Tchombé souligne que cet accès pose encore d'énormes problèmes en Afrique subsaharienne. D'après elle, l'effort fourni par le gouvernement camerounais pour assurer l'accès des filles à l'éducation est différemment perçu selon les régions. Elle cherche à cet effet à montrer qui est réellement la femme.

Dans cette optique, elle pense qu'en dépit du fait que la pensée traditionnelle et contemporaine continue à dévaluer les caractéristiques et les activités de la fille et de la femme, il faut noter que ces activités font partie du travail cognitif qui demande une autorité cognitive, c'est-à-dire la capacité de réflexion qui confère à l'individu l'aptitude à réfléchir en vue de prendre de bonnes décisions. Tchombé (2006) pense qu'on y accède par l'éducation. D'après Tchombé (2006), le pouvoir cognitif de la fille doit être posé très tôt afin de lui permettre de fonctionner dans une position confortable et imposante.

Par conséquent, le type de niveau et surtout la qualité de l'éducation qu'une fille reçoit ont de grandes implications sur le bien-être général de la société et en multiplient les bénéfices. L'on peut le remarquer dans les statistiques (UNICEF, 2000) selon lesquelles l'effectif qualitatif des filles qui sont bien éduquées est vu dans des composantes générales caractérisées par le dynamisme, l'assiduité et l'intelligence dans leurs activités quotidiennes.

Aussi, Tchombé (2006) pense que l'atteinte de tous ces objectifs est malheureusement rendue difficile par la culture qui suscite la préférence parentale pour le garçon au détriment de la fille qui travaille beaucoup et commence ses activités très tôt. Les disparités dont souffrent les filles vis-à-vis de l'école (à l'école et hors de l'école) sont inacceptables compte tenu de l'importance du facteur éducatif pour leur émancipation.

L'éducation des hommes et des femmes constitue un puissant vecteur de développement économique, social et culturel. On considère généralement que le fait de ne pas assurer l'égalité dans l'éducation entre les sexes peut diminuer les avantages potentiels que l'enseignement des hommes peut avoir sur le bien-être social. Pour conclure, Tchombé pense que les femmes éduquées ont tendance à encourager l'éducation de leurs propres enfants, les filles en particulier, raison pour laquelle l'éducation des filles est devenue une priorité politique véritable parce qu'il ya de gros bénéfices sociaux reconnus qui viennent de cet investissement.

2.2.2. Les enjeux de la scolarisation des filles dans les PVD et en Afrique.

Dans la même optique, Mapto Kengne (2006) perçoit la scolarisation des filles en terme de phénomène social, d'un problème voire d'une question d'actualité. En effet, l'auteur pense que cette expression est utilisée par plusieurs institutions, acteurs sociaux et chercheurs dans le but d'explorer, de décrire et de comprendre les problèmes d'une scolarité contrastée, différenciée et déséquilibrée entre les sexes et le plus souvent en faveur des garçons. Ainsi, dans les pays à faible taux de scolarisation, l'expérience montre que scolariser les filles constitue un puissant facteur pour l'accession et le maintien de tous les groupes d'enfants (garçons, filles, exclus) à l'école. Il s'agit ici d'une part de savoir si les problèmes rencontrés par les filles renvoient à une institution scolaire, aux familles ou aux filles elles-mêmes et de l'autre, dans quelles mesures les économies duales déterminent-elles le rapport des filles à l'école ? Quels sont donc les facteurs qui entravent l'accès des filles à une éducation de qualité en Afrique ?

L'auteur examine ici la situation des filles ainsi que les facteurs qui influent sur le développement de leur scolarisation en Afrique. Plus loin, l'auteur cherche à démontrer pourquoi la question de la sous-scolarisation relative des filles est socialement légitime. Mapto Kengne (2006) distingue à cet effet deux grands groupes de facteurs. Le premier d'une part est lié à la demande d'éducation et le deuxième d'autre part est lié à l'offre d'éducation.

Du côté de la demande d'éducation, on distingue les facteurs socioéconomiques et culturels qui influencent les comportements et les choix des parents et des élèves. Du côté de l'offre d'éducation, on note les facteurs politiques et institutionnels, et d'autres qui sont liés aux établissements d'enseignement.

Les facteurs socio-économiques et socioculturels agissent sur la demande d'éducation exprimée au niveau de la famille et/ou de la communauté. Ils ont un effet direct sur l'accès à l'école, le maintien dans le système et la réussite des filles dans le système scolaire et sont étroitement liés entre eux.

Les facteurs socio-économiques comprennent des coûts directs et les coûts d'opportunité de l'éducation, ceux-ci pouvant être prohibitifs pour certaines familles (droits d'inscription, de scolarité, uniformes, fournitures, nourritures). Ces facteurs agissent fortement sur la demande d'éducation. Par exemple, les études menées dans les zones de sous-scolarisation montrent que les conditions socio-économiques des parents constituent

des freins réels à la scolarisation et à la bonne performance des filles dans le primaire (Rapport ZIP-UNICEF, 2008-2009).

En général, il est établi que le statut socio-économique du ménage exprimé par exemple en termes de niveau de revenu des parents, de composition de la famille, de lieu de résidence ou de nombre d'enfants à charge, constitue un déterminant de la décision de scolarisation et de poursuite des études.

Quant aux facteurs socioculturels, ils sont en relation directe avec les coutumes, les valeurs de la famille et de la société. Ainsi, la priorité accordée au rôle futur des filles comme épouse et mère a un impact fortement négatif sur les possibilités d'une éducation formelle. Les croyances et pratiques religieuses en cours dans les régions de faible scolarisation constituent d'importants facteurs d'opposition à l'éducation des filles, par les avantages spirituels, moraux, sociaux et financiers considérables que procure la pratique de l'islam. Les effets de ces facteurs sont profonds et affectent négativement non seulement l'accès à l'école mais aussi la performance et la persévérance des filles qui restent à l'école.

Il est nécessaire de bien comprendre comment les facteurs socio-économiques et socioculturels déterminent les décisions des ménages, relativement à l'investissement faible et à l'ambivalence vis-à-vis de l'éducation des filles, pour formuler des stratégies destinées à remédier à la faible demande sociale d'éducation féminine dans la région. Plusieurs facteurs politiques et institutionnels entravent également l'accès des filles à l'instruction. De plus, la recherche et le dialogue sur l'éducation des filles restent en marge des débats globaux sur la manière de résoudre les crises des systèmes éducatifs.

2.2.3. La motivation intrinsèque des filles et leur droit à l'éducation.

Matchinda & NkonpaKouomegne (2006) et Matchinda (2008 a) quant à elles, pensent que l'école développe ainsi progressivement une culture hostile aux filles. Le harcèlement sexuel et la violence au sein des institutions scolaires créent un environnement inconfortable pour l'instruction. L'image négative des femmes évoquée dans des manuels scolaires et les matériels pédagogiques renforce encore la représentation défavorable de la femme dans la société.

En effet, d'après Matchinda (2008 a), les variables environnementales constituent également des obstacles majeurs à l'expression et à l'épanouissement de la fille. Cette dernière, pour réussir son éducation a, avant tout besoin d'elle-même, besoin d'une prise personnelle de décision. Ceci dépasse les limites d'une éducation simplement frontale

violente et répressive telle qu'elle se donne actuellement, et nécessite un cadre spatial neutre, un cadre d'attitudes (écoute, respect, expertise, d'implication). Certaines filles semblent ne pas être conscientes des bienfaits de l'éducation, ni de l'importance de la réussite scolaire. Elles se découragent devant des difficultés apparemment insurmontables, se laissent dominer par le pessimisme et sont influencées négativement par des adultes véreux. Face à la dictature du silence, nous avons voulu explorer les paramètres qui handicapent profondément les filles et les poussent à désertier le milieu scolaire

« *Droit de la femme à l'éducation : enjeux psycho-sociaux-politiques* », tel est l'article du titre commis par Matchinda (2008 b). En effet, l'objectif de l'auteur est de marquer d'une empreinte en se référant à la législation la situation générale des droits de la femme à l'éducation, ainsi permettre aux lecteurs d'apprécier le statut actuel de la femme éduquée à l'effet d'esquisser des stratégies de remédiations.

L'article s'inscrit dans le paradigme descriptif visant essentiellement à décrire la situation de la femme dans le contexte camerounais au regard de la législation internationale et nationale. L'amélioration de la scolarisation de la jeune fille s'inscrit dans cette perspective pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) comme cela a été déclaré à la conférence de Jomtien de 1990 et renouvelé au Forum de Dakar en Avril 2000. Cette scolarisation est un pas vers l'égalité, vers l'équité et vers la parité entre les sexes.

Matchinda (2008 :84) souligne à cet effet que :

« *L'amélioration et l'expansion des possibilités éducatives au profit de filles constituent l'un des meilleurs investissements auxquels un pays puisse procéder sur le plan sanitaire et social. Chaque Etat-membre et chaque communauté devrait s'efforcer d'éliminer tous les obstacles (sociaux, culturels et économiques) à l'éducation des filles pour offrir aux filles les mêmes chances de réussite que celles proposées aux garçons. Cela implique un environnement débarrassé de stéréotypes, de valeurs ou d'attitudes discriminatoires qui prennent en compte les attentes des filles et de leurs familles et qui soit adapté à leur contexte social et culturel" ».*

Matchinda (2008 b) passe en revue la législation des droits de la femme face à l'éducation nationale notamment l'article 7 de la constitution où il est clairement écrit que : « *l'Etat garantit à tous l'égalité d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion publique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique*

ou géographique ». Au regard de ces instruments juridiques, Matchinda (2008 : 87) pense qu'on se serait enclin à penser que, la femme camerounaise n'a plus de problème :

« éduquée, elle devrait disposer des capacités et des compétences à même de contribuer à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique ». Serait-ce le cas ?, s'interroge l'auteur.

Convoquant et rappelant les résultats de ses travaux antérieurs (Matchinda, 2006), l'auteur repère des obstacles aux droits de l'éducation des filles en milieu scolaire et en milieu familial. A cet effet, Matchinda (2008 :91) relate :

« Les élèves filles expliquent comment elles sont obligées d'attendre la pleine nuit pendant que tout le monde dort pour étudier, ce qui rend irrégulier leur rythme de sommeil et justifie la somnolence dont elles sont irrégulièrement victimes en classe. Les papas adoptent des comportements de contrôle strict et de sanctions disproportionnés au regard de la faute envers les filles. Celles-ci expliquent comment elles sont étiquetées pour des peccadilles : les parents n'ont pas confiance en leurs capacités ».

Toutes ces discriminations sont renforcées par des pratiques coutumières et traditionnelles, observe Matchinda (2008 b), qui continue à être observées. En effet, poursuit-elle, les hommes ont le droit de correction sur les femmes. Le Cercle International pour la Promotion de la Création, le Service National Justice et Paix de l'Eglise catholique, le service Œcuménique pour la paix et le Conseil Supérieur Islamique du Cameroun ont organisé en 2004 une semaine pascale autour du thème : " la violence faite aux femmes". Les violences domestiques sont jugées courantes.

Par ailleurs, Matchinda (2008 b) fait remarquer que les femmes qui représentent 52% de la population sont sous-représentées dans les institutions sous-étatiques. Les statistiques sont presque honteuses, (Matchinda, 2008 :93-94) :

« Très peu de femmes sont ambassadeurs, Recteurs d'Universités ou Directeur de grandes Ecoles. Cette disparité entre hommes et femmes quant à la participation aux cercles de décision laisse les femmes à vie, même éduquées, dans une position défavorable, avec très peu d'opportunités sociales, économiques, politiques et d'épanouissement personnel ».

Nous nous intéressons à cet article en ce sens qu'il nous permet de cerner la place de la femme en général et de la jeune fille en particulier dans notre contexte. En effet, la

société traditionnelle africaine a connu une organisation concentrique allant du groupe familial à l'ethnie en passant par des organisations plus ou moins importantes. De sorte que l'individu appartient toujours à plusieurs groupes de degré différents. Dans une telle indication, les rapports entre les individus obéissent de manière coercitive à des règles organisant les droits et les devoirs envers les autres.

2.2.4. La famille africaine et les droits de l'enfant.

La famille africaine se présente comme une structure spécifique avec ses règles et ses usages. En effet, la société africaine traditionnelle a connu une organisation concentrique allant du groupe familial à l'ethnie en passant par des organisations plus ou moins importantes. De sorte que l'individu appartient toujours à plusieurs groupes de degrés différents ce qui se traduit par des rapports asymétriques entre les individus : l'homme a la préséance sur la femme, l'adulte sur l'enfant, les anciens sur les jeunes. La famille traditionnelle africaine fonctionne donc sur le mode de ce type de hiérarchie des statuts et des personnes

Selon TsalaTsala (2008), la survie du groupe dépend de la stricte observance de cette linéarité sociale. La famille africaine traditionnelle fonctionne sur le mode de ce type de hiérarchie, de statut et de personnes.

Tous les facteurs qui agissent sur la scolarisation des filles sont intimement liés et agissent directement aussi bien sur le niveau de maintien des filles au sein du système scolaire que sur la qualité de la formation qu'elles y reçoivent et sur les performances qu'elles sont en mesure de produire. Ces multiples obstacles à l'accès des filles à une éducation de qualité ont un impact significatif sur leur maintien dans le système scolaire.

2.2.5. Les structures de gestion participative de l'école.

Le développement durable et l'éradication de la pauvreté ne seront possibles qu'en offrant une éducation de qualité à toutes et à tous, filles comme garçons. Comme les filles doivent surmonter des obstacles plus importants, il faut déployer des efforts particuliers en leur faveur pour qu'elles puissent aller à l'école et veiller à ce qu'elles terminent leur scolarité. Si on ne les scolarise pas, les filles deviendront probablement des femmes analphabètes, pauvres et elles auront moins de chances de créer une famille en bonne santé et instruite.

C'est la raison pour laquelle une synergie d'actions solides, efficaces et durables doit se construire autour de la scolarisation des enfants en général, de la fille en particulier pour son plein épanouissement.

Les associations des mères (AME) étant des structures d'un apport considérable, leur regroupement en réseau apportera à coup sûr un plus dans l'accélération de la scolarisation des filles.

2.2.5.1. Le réseau des AME pour la scolarisation des filles dans les provinces du septentrion

L'initiative "Mères d'élèves" (dénommée "Loving Mothers" dans certaines zones anglophones) doit veiller à la bonne marche des activités scolaires et extrascolaires pour tous les enfants, et assurer le suivi régulier des filles pour garantir leur maintien à l'école.

Le Réseau des AME prend son essence dans l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI en anglais) qui a été lancée en avril 2000, à Dakar par le Secrétaire Général des Nations Unies, Kofi Annan. Il a pour but de créer une synergie forte autour des filles pour réduire l'écart entre les sexes à l'école primaire et de garantir que tous les enfants terminent le cycle sans discrimination. Le Réseau est donc un partenariat qui regroupe toutes les associations des mères d'élèves sous la conduite du Ministère de l'Education de Base et avec l'appui de tous les partenaires au développement et la société civile. C'est donc une plate-forme d'actions qui galvanise tous les efforts en vue de la scolarisation des filles. Le Réseau qui prend son envol aujourd'hui rassemble plus de 200 Associations des Mères d'Elèves (AME) des provinces septentrionales de notre pays avec pour ambition s'étendre sur l'ensemble du territoire camerounais. L'affiliation à ce Réseau est ainsi ouverte à toutes les

AME/APEE travaillant pour la promotion de l'éducation des filles et œuvrant pour la réalisation de l'enseignement primaire universel. Le Délégué provincial de l'Education de Base étant le coordonnateur provincial, toute affiliation au Réseau passera par la déclaration de l'AME auprès de lui tout en prenant soin de respecter les exigences de la loi 90/051 sur la liberté d'associations au Cameroun..

L'éducation de la fille est un droit fondamental, sur lequel reposent tous les autres droits. C'est également un élément essentiel du développement humain durable. (*Rapport sur la Situation des enfants dans le Monde, 2004*)

La promotion de l'éducation des filles trouve son illustration dans les expériences novatrices menées dans le cadre du Projet Education de Base (approche Ecole des Amies, Amies des Filles, l'initiative Grandes Sœurs) d'une part et les mesures incitatives prises par le Gouvernement à l'égard des filles d'autre part. Par ailleurs l'initiative qui a permis de regrouper les mères d'élèves sous forme d'associations (AME) a été un atout indéniable en faveur de la scolarisation des filles. La volonté du Gouvernement de rendre officielle l'approche non formelle d'éducation vise également à mettre l'école à la portée des exclus du système notamment les filles. La mise en œuvre de ces stratégies a été engagée par l'Etat Camerounais depuis 2000 à travers des actions concrètes liées à l'augmentation de l'offre d'éducation, à savoir

- La construction de nouvelles salles de classe ;
- La création de nouvelles écoles primaires ;
- La création des établissements secondaires ;
- Le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants.

Malgré ces efforts, le taux net de scolarisation des filles demeure encore bas. Il est évalué à 71% pour les filles et 81% pour les garçons. Ces chiffres cachent de fortes disparités régionales car ce taux est inférieur à 50% dans les provinces septentrionales

2.2.6. Aux regards des instruments juridiques nationaux et internationaux en faveur des droits des enfants.

Le Cameroun a souscrit entièrement à tout le dispositif juridique et réglementaire international qui recommande vivement l'accès des enfants à l'école et à une éducation de qualité.

2.2.6.1. Cadre général d'action

La communauté internationale, à l'issue du Forum Mondial sur l'Education tenu à Dakar au Sénégal en Avril 2000 s'était engagée à l'horizon 2005, pour l'élimination des disparités de genre dans l'enseignement primaire et secondaire. La matrice d'action de l'initiative²⁵ pour 2005 a été officiellement lancée à Ouagadougou en juin 2003 avec une déclaration officielle des Etats de la région de l'Afrique de l'Ouest et du Centre. Elle est le fruit d'une démarche conjointe de l'UNICEF, de la Banque Mondiale et des Gouvernements en vue d'accélérer la scolarisation des filles et d'arriver à la parité en matière d'accès à l'éducation d'ici à 2005 dans 25 pays du monde où les taux d'accès, de

maintien et de promotion des filles sont les plus bas. Le bilan des cinq années de mobilisation et de Plaidoyer montre que nous sommes encore bien loin du but. Les efforts doivent être poursuivis, car sur 121 millions d'enfants dans le monde qui n'ont pas accès à l'éducation, 65 millions sont des filles.

Il est précisé dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement, que l'accès à l'éducation pour tous, tout comme l'égalité des sexes et l'autonomisation des filles, constituent de véritables défis à relever pour l'ensemble de la communauté internationale, dans le cadre de la lutte contre la pauvreté. Malheureusement, les pays en développement sont souvent à la traîne pour cette exigence. C'est de là qu'est née cette volonté commune de réduire les disparités entre filles et garçons dans l'accès, la rétention et l'achèvement des cycles primaires et secondaires.

2.2.6.2. La démarche nationale

Au niveau national, le taux brut de scolarisation est de 16% pour le préscolaire, 100,14% pour le primaire et 35,3% pour le secondaire. Ce taux pour les filles oscille entre 32 et 35,3% au premier cycle du secondaire et 19% dans le second cycle (pp 34,35 Rapport d'analyse des données 2003-2004)

Le Gouvernement camerounais conscient des insuffisances dans le domaine de la scolarisation des enfants en général et de la fille en particulier, a pris différentes mesures visant à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation.

2.2.6.3. Les mesures institutionnelles

La Constitution de la République du Cameroun qui prévoit dans son préambule que "tout enfant a droit à l'éducation et que l'enseignement primaire est obligatoire" ;

La loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Education au Cameroun prévoit non seulement une éducation de qualité pour tous les enfants, mais aussi et surtout des réformes tendant à corriger les problèmes auriculaires et pédagogiques (cf. art.7);

- La suppression des frais exigibles dans l'enseignement primaire public ;

L'institution du Paquet Minimum comme conséquence logique de cette mesure de suppression des frais exigibles ;

- La Politique du Manuel Scolaire ;

- L'allocation des frais de fonctionnement direct aux écoles ;

La distribution des produits alimentaires dans les écoles par le PAM L'appui multiforme de l'UNICEF dans les écoles Amies et les Centres d'Education de Base Non Formels (CBNF).

2.3. LA REVUE DES THEORIES

Selon Fischer (1996 :17), une théorie est « *un ensemble de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels ou tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tel ou tel phénomène et telle ou telle attitude* ». Dans cette optique, les théories inhérentes à notre sujet portent sur la théorie la motivation comme système global, la théorie d'apprentissage, et la théorie de l'auto-détermination.

2.3.1. La motivation comme système global de Sandra Michel

La plus part des approches de la motivation ne mettent pas un accent particulier sur l'expérience, et la manière dont les faits sont vécus par l'individu. Sandra Michel démontre cet intérêt dans son ouvrage intitulé : « *peut-on gérer les motivations ?* » de 1989, d'après l'auteur, c'est l'expérience qui permet de comprendre pourquoi une motivation dure ou disparaît. Cette expérience permet de définir les buts et les projets, expressions de la motivation, ses travaux abordent les aspects psychologiques de la motivation et intègrent la dimension inconsciente, souvent absente dans les autres théories. Car pense t- elle, il ne faut plus gérer la motivation de manière collective mais en fonction des compétences individuelles, et de l'histoire de chacun ; Sandra insiste sur les bénéfices de l'expérience intentionnelle, qui permet la motivation, ici le but est profond et réel.

Sandra Michel démontre qu'il existe un véritable système expérience/motivation, et c'est le déroulement de cette expérience qui apporte l'information nécessaire à la construction des buts et projets. L'expérience modifie également l'image de soi, de manière positive ou négative et joue sur le désir en lui permettant de se vivre directement, on peut parler de congruence au sens de Carl Rogers (*Rogers, 1961*), l'individu et ses désirs sont « alignés ». En fait, l'expérience entretient la motivation par un système de régulation « par boucle », elles peuvent être le fait du hasard, imposées ou choisies, il existe aussi un recadrage par le système. Les « boucles » qui se mettent en place, interagissent sur l'individu pour susciter des buts et projets connexes, l'expérience choisie est la plus simple à préciser pour obtenir une motivation très forte, c'est le passage au réel

qui va clarifier et renforcer la motivation de départ. Cependant, il peut exister un décalage entre attentes et réalité, ce que les théoriciens de la dissonance cognitive ont essayé de montrer (*Festinger, 1957*). Ce décalage représenterait la source même de la motivation alors que pour Sandra Michel il ne serait qu'une information sur l'avancée de l'expérience. Cette approche systémique est la plus complète et personnelle des différentes approches sur la motivation. Elle est très peu connue, et n'est pas appliquée par les managers car elle les obligerait à traiter chaque cas individuellement. Or, chaque individu a son propre système de motivation et ses « boucles de rétroaction » ont des effets différents. Pour certains, la boucle expérience/motivation ne réagira pas à la même vitesse que pour les autres. De même, la boucle expérience/projet reste très personnelle, les effets engendrés par l'expérience étant parfois très divers.

Dans l'approche globale et systémique de Sandra Michel (1989), trois niveaux sont représentés, le niveau du « vécu » représente les éléments passés ou actuels constituant des expériences qui vont influencer les représentations de l'individu (l'image de soi). Le déroulement des expériences apporte des éléments qui vont modifier la construction des buts et projets, ce qui va renforcer ou non la motivation. Le niveau des représentations mentales est celui du « présent », où se confrontent les capacités et les opportunités de l'environnement, dans un système qui se régule en permanence. Et le niveau inconscient qui est la source réelle de la motivation, avec les désirs profonds, liés à l'histoire de l'individu mais aussi à ses scénarii (concept cher à l'analyse transactionnelle et à Eric Berne). A cet effet, le contexte familial est très présent. Dans la partie gauche haute du schéma, on retrouve la prise en compte des travaux des psychanalystes sur la motivation, en mettant l'accent sur le rôle des désirs comme moteur de la motivation, ils accompagnent les aspirations comme sources initiales de la motivation.

Cette approche système, encore injustement méconnue, demeure assez complète et ne se prête pas aux critiques adressées aux différentes théories. Son principal problème réside dans la difficulté de sa mise en place comme outil de décodage des managers ; car analyser le « système global » de motivation d'un individu nécessite beaucoup de temps et il faut une formation adéquate, pour rentrer dans des niveaux inconscients, au risque de mal le faire ou de provoquer un sentiment d'intrusion chez le salarié ou autre. Cette approche nécessite donc une formation rigoureuse et faire l'objet de séminaire ainsi que de travaux d'adaptation pour les managers, pour en assurer la diffusion qu'elle mérite. Les travaux de Nuttin des années 90 vont dans le même sens que ceux de Sandra.

L'approche systémique peut être un cadre explicatif idéal de la motivation intrinsèque de certaines filles du Nord à se scolariser. L'expérience et le vécu de ses filles peuvent être des éléments qui incitent certaines filles à se battre afin de connaître une mobilité sociale.

2.3.2. La théorie de l'apprentissage

Les psychologues de l'apprentissage considèrent l'apprentissage antérieur comme la source principale de la motivation. Le succès ou l'échec d'un comportement particulier favorise la découverte de ce qui produira des conséquences positives ou négatives, d'où l'incitation à répéter les comportements qui mènent à une réussite par exemple l'apprentissage par initiation peut être suffisant pour produire chez un individu des conditions motivantes

2.3.2.1 Le sentiment d'auto-efficacité

Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou Sentiment d'Efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés.

Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts.

À travers exemples et recherches tirés d'une variété de pratiques humaines (enseignement, sport, management, action politique collective), l'auteur nous démontre à quel point c'est par le partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective, et dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats. [...] Pour Bandura, *« les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences de gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur auto direction, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir. »*

Dans le cadre de notre étude, le sentiment d'auto efficacité paraît être un élément qui serait à l'origine de la scolarisation de certaines filles du Nord. Le fait de croire en soi

et en ses propres capacités peut permettre à une personne de repousser ses limites. Les filles des nordistes scolarisés sont celles-là qui ont dépassé les limites que leur impose leur entourage sur tous les plans.

2.3.3. L'autodétermination de Ryan et Déci (2002)

La motivation est un domaine de recherche très prolifique en psychologie. Dans ce champ d'étude, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Déci, 2000).

La théorie de l'autodétermination (Déci & Ryan, 1985,1991) est parmi les principales théories qui permettent de mieux comprendre et de mieux expliquer la motivation. C'est une théorie qui facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la motivation. Cette théorie propose l'existence des types de motivation autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne .

Selon Ryan et Déci (2002), l'être humain possède une tendance innée à s'actualiser. Cette tendance intégrative repose sur l'environnement dans lequel l'individu évolue et sur sa capacité à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus le contexte nourrit ces besoins, plus les conséquences seront positives pour la personne. A cet effet, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine à savoir :

Le besoin de compétence se définit comme le désir de vouloir être efficace dans ses relations avec l'environnement.

Le besoin d'appartenance sociale réfère à la qualité des relations interpersonnelles. Il s'agit du désir qu'a l'individu de se sentir accepté et soutenu dans ses interactions sociales.

Le besoin d'autonomie renvoie à une volonté de se percevoir à l'origine de ses comportements (Ryan & Déci, 2002).

Lorsque la satisfaction de ces trois besoin est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu. Dans cette recherche nous nous attarderons d'avantage sur le besoin d'appartenance sociale et de compétence sans oublier

le besoin d'autonomie, puisque selon certains auteurs, (Déci & Ryan, 1985), ce besoin s'avère plus fondamental que les autres dans l'explication des comportements.

Lorsqu'un individu satisfait son besoin d'autonomie dans une activité, il éprouve généralement une motivation autodéterminée pour celle-ci (Déci & Ryan, 1985). La motivation se veut autodéterminée quand l'individu perçoit que ses comportements découlent de ses choix et de sa volonté. Il valorise pleinement ses actions et en retire de la satisfaction et du plaisir. L'individu assume alors pleinement son engagement dans le comportement qui est désiré. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, telle une plus grande persévérance et une meilleure performance dans une activité, de même qu'un plus grand bien-être et une créativité accrue (Guay, Ratelle et al. 2008). En d'autres termes, lorsque les gens sont autodéterminés, ils ont un sentiment de liberté de faire ce qui est intéressant, important et vitalisant.

Lorsqu'un individu satisfait son besoin de compétence dans une activité, il se sent généralement compétent envers celle-ci. Enfin, lorsqu'un individu satisfait son besoin d'appartenance sociale, il entretient des perceptions d'être accepté et lié aux autres. Selon la TAD, la perception d'appartenance sociale devrait influencer sur les perceptions de compétence et d'autonomie. En effet, la motivation autodéterminée serait plus en mesure d'apparaître dans un contexte de sécurité et d'appartenance (Ryan & Déci, 2000). En contexte scolaire, la qualité des relations que l'étudiant entretient avec ses parents et ses pairs (Guay, Marsh et al. 2008) serait associée à une motivation plus autodéterminée.

Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement .

Déci et Ryan (1985) proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui sont caractérisées par différents niveaux d'autonomie. Il s'agit notamment des concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

2.3.3.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu. Elle est également la source d'énergie qui sert de départ à la nature active de l'organisme humain. Dans des termes plus concrets, la motivation intrinsèque implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction Déci (1975). L'étudiant prend des cours en surplus durant sa session tout simplement parce qu'il aime apprendre, est un exemple de motivation intrinsèque.

En somme, en ce qui concerne la motivation intrinsèque, l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

2.3.3.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité. Déci (1975). L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Déci et Ryan (1985) ont proposés trois types de motivations extrinsèques. Ces trois types se situent sur un continuum de motivation autodéterminée. En allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au plus faible, on retrouve : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

La régulation identifiée implique que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité et que non seulement il en est valorisé, mais qu'il trouve également important de la pratiquer et que ce choix est fait librement. L'exemple utilisé pour illustrer ce type de motivation est celui du jeune qui décide de pratiquer le hockey parce que plus tard, cela va l'aider à devenir entraîneur dans cette discipline. La pratique du sport lui fait voir des avantages à long terme et lui permet de développer un certain goût pour cette activité.

La régulation introjectée : elle implique que l'individu commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions. Elle permet l'intériorisation de contraintes qui étaient auparavant extérieur à l'individu, mais elle implique que l'individu ressente la culpabilité ou encore la pression s'il ne fait pas cette activité. L'étudiante qui décide d'aller dans un métier lié au domaine des sciences parce que c'est mieux vu par son entourage et par la société, et ce, malgré le fait qu'elle préférerait choisir un métier lié aux sciences humaines, fait montre de motivation intrinsèque par régulation introjectée.

La régulation externe : elle se définit comme le fait que l'individu soit motivé par des éléments externes comme des récompenses matérielles ou des punitions. Un exemple qui illustre bien ce type de motivation autodéterminée serait celui d'un jeune qui décide de pratiquer le football parce que cela lui permettra peut-être plus tard de gagner beaucoup d'argent.

En somme, dans la motivation extrinsèque l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de

l'approbation d'une personne tierce...) .Ces deux types de motivation sont complétés par un troisième état : l'amotivation.

2.3.3.3. L'amotivation

L'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. A la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à poser des comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner des résultats concrets. L'individu n'est alors pas autodéterminé. Nous pourrions prendre comme exemple d'amotivation, le cas d'une étudiante engagée dans un cheminement universitaire et qui se questionnerait sur les raisons qui la poussent à poursuivre ses études, puisqu'elle n'en voit pas les bénéfices à long terme.

L'amotivation implique dès lors, que l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.

Selon la théorie de l'autodétermination, les individus parvenant à satisfaire leur besoin d'autonomie agissent par motivation intrinsèque et par régulation identifiée. A l'opposé, ceux qui ne parviennent pas à satisfaire ce besoin d'autonomie agissent dans leurs activités selon une motivation par régulation introjectée, par régulation externe, ou encore sont amotivés. Ces différents concepts de motivation autodéterminée peuvent être regroupés afin de former un score global de motivation autodéterminée. Ce score peut aider selon des recherches faites sur le sujet, à expliquer et à prédire certains comportements humains tels le succès scolaire, la persévérance, la persistance ou la créativité. Simplement dit, les individus persévérants, persistants ou créatifs (signe d'un haut fonctionnement psychologique) possède le niveau le plus élevé de motivation autodéterminée (motivation intrinsèque et par régulation identifiée). Par contre, les individus dépressifs (exemple de conséquences négatives ou d'un faible niveau de fonctionnement psychologique) ont un niveau de motivation peu autodéterminée (régulation externe et amotivation).

Selon la théorie de l'autodétermination, le contexte et les facteurs (déterminants) sociaux et environnementaux peuvent faciliter ou nuire à la motivation autodéterminée.

2.4. PRESENTATION DES CATEGORIES ET SOUS CATEGORIES

Notre étude étant descriptive, elle comporte deux catégories. La première catégorie encore appelée la variable explicative est constituée de la motivation intrinsèque, et la deuxième catégorie encore appelée variable expliquée contient la scolarisation des filles du Grand-Nord.

2.4.1. La motivation intrinsèque

Cette première catégorie comporte quatre sous catégories telles que dans les travaux de Matchinda, B.; Nkonpa Kouomegne, R. (2002). « Motivation intrinsèque et scolarisation des filles à l'Ouest-Cameroun ». In *Cahiers africains de recherche en éducation N°2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives* » : la disposition émotionnelle, le niveau de sentiment de valeur personnelle, l'expansivité et le degré d'autonomie des filles.

2.4.1.1. Les dispositions émotionnelles

Les états émotionnels ou dispositions émotionnelles tels qu'ils sont évoqués dans le cadre de cette étude visent à observer sur le plan psychique l'état psychologique des filles scolarisées. Sur le plan purement Psychique donc, les dispositions émotionnelles se présentent comme positives lorsqu'elles renvoient à la fréquence des sentiments agréables traduisant l'intérêt et le plaisir de réaliser les objectifs fixés avec une satisfaction et une persévérance certaines. Négatives, les dispositions émotionnelles sont vécues sous fond de plaintes d'anxiété, d'irritabilité, de culpabilité ou de dégressivité. Ici, l'élan vital est troublé ou totalement affaibli dans des cas graves.

2.4.1.2. Le sentiment de valeur personnel

Selon Matchinda, B.; Nkonpa Kouomegne, R. (2002) le sentiment de valeur personnelle est une impression ressentie et entretenue au sujet de son corps propre au niveau physique ou au sujet de sa propre personne sur le plan psychique. Faible, le sentiment de valeur personnelle porte sur l'impression d'une déficience d'une partie ou d'un organe qui entraîne le rejet du corps ou sur l'impression d'une déficience mentale qui

justifie le rejet de la personne propre. Elevée, le sentiment de valeur personnelle permet l'acceptation du corps propre. L'individu est fier de sa forme physique et de son caractère au niveau psychique.

Les filles qui affichent un sentiment de valeur personnelle faible sont très critiques envers elles-mêmes, manquent de confiance en soi et s'estiment très peu. Ces attitudes peuvent plutôt constituer des obstacles à leur scolarisation car les filles ici ne présentent aucun respect ni considération de soi.

2.4.1.3. L'expansivité

L'expansivité d'après Matchinda, B.; Nkonpa Kouomegne, R. (2002) s'oppose à la défensive qui a trait aux attitudes protectrices. Sur le plan physique, l'expansivité porte sur un fonctionnement optimal des différents organes du corps de manière à favoriser des performances élevées. Au niveau psychique, une force de volonté, d'autocontrôle et de créativité permet à l'individu d'afficher des comportements compétents faits d'affirmation de soi, d'expressivité, de spontanéité et de réalisation de soi.

2.4.1.4. L'autonomie

Matchinda, B.; Nkonpa Kouomegne, R. (2002) oppose le sentiment d'autonomie à celui de dépendance. L'autonomie en tant que liberté morale ou intellectuelle traduit une indépendance vécue au niveau psychique par la conviction d'un contrôle interne par un individu. Contrairement à celui qui est dépendant et qui recherche constamment une aide psychologique ou médicale pour faire face au sentiment d'impuissance qui l'empêche de prendre le contrôle de sa vie. Dans le cas des filles, une telle autonomie pourrait provoquer chez elle un très fort désir de se scolariser malgré les difficultés de tout ordre

Tableau n° 1: Opérationnalisation de la première catégorie

catégories	Sous catégories		Indicateurs	
Les motivations intrinsèques	S1	La disposition émotionnelle des filles	-la fréquence des sentiments agréables	
			-La satisfaction d'aller à l'école	
	S2	Le sentiment de valeur personnelle	Valorisation de ses compétences	
			De son caractère	
			La considération de soi	
			Une forte estime de soi	
	S3	L'expansivité	Une force de volonté d'autocontrôle et de créativité	
	S4	Le sentiment d'autonomie	Indépendance vécue au niveau psychique	
			Conviction d'un contrôle interne par un individu	
Sentiment d'être à l'origine de ses compétences				

2.4.2. La scolarisation

La scolarisation constitue la deuxième catégorie de notre étude. Elle renvoie ici à la situation scolaire des filles et des obstacles qui sont liés à leur scolarisation.

Tableau n° 2: Opérationnalisation de la deuxième catégorie

VARIABLE DEPENDANTE	INDICATEURS
Scolarisation des filles du Grand-Nord	Situation
	Obstacles

Tableau n° 3: Récapitulatif des questions, des variables, des indicateurs

<u>Question principale de recherche</u>	<u>Questions Secondaires de recherche</u>		Objectif principal	Objectifs spécifiques	catégories	Sous catégories		<u>Indicateurs</u>
Quels sont les mécanismes psychologiques que mettent en jeu les filles du Gand-Nord pour se scolariser ?	S.1	Les dispositions émotionnelles influencent-elles la scolarisation des filles du Nord ?	Examiner les différentes causes psychologiques de la scolarisation des filles de Nord Cameroun	voir comment les dispositions émotionnelles des filles influencent leur scolarisation	Catégorie1 : Les motivations intrinsèques	1	Les dispositions émotionnelles	<i>La fréquence des sentiments agréables</i> <i>Satisfaction d'aller à l'école</i>
	S.2	Le sentiment de valeur personnelle influence-t-il la scolarisation des filles du Nord ?		Voir si le sentiment de valeur personnel des filles les mène vers la scolarisation		2	Le sentiment de valeur personnelle	<i>Valoriser ses compétences</i> <i>De son caractère</i> <i>Considération de soi</i> <i>Forte estime de soi</i> <i>De confiance en soi</i>

	S.3	L'expansivité n'est-elle pas cause de scolarisation de certaines filles du Nord ?		Voir si l'expansivité des filles les prédispose à la scolarisation		3	L'expansivité	<i>Une force de volonté d'autocontrôle et de créativité</i>
	QS.4	Le sentiment d'autonomie serait-t-il un élément qui amène certaines filles du Nord à se scolariser ?		Voir si le sentiment d'autonomie influence la scolarisation des filles		4	L'autonomie	<i>Indépendance vécue au niveau psychique Liberté morale Conviction d'un contrôle interne par un individu sentiment d'être à l'origine de ses compétences</i>
					Categorie2 : la scolarisation des filles du Grand-Nord	5		<i>Situation Obstacles</i>

DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Dans cette deuxième partie, nous voulons présenter la démarche utilisée pour obtenir les résultats qui seront commentés dans la troisième partie.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le chapitre 3 a pour but de décrire l'organisation de notre étude telle qu'elle a été menée sur le terrain. Cette fonction consiste à monter un dispositif expérimental. Ce dispositif expérimental s'articule donc autour des axes suivants : le type de recherche, la description du site d'étude, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte et de mesure de données. A cet effet, nous parlerons tour à tour du type de recherche, de la description de notre population, de la constitution de l'échantillon, de l'entretien, du guide d'entretien, du déroulement de l'entretien avec la population cible et des techniques de traitement de données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire qui recherche le sens des phénomènes sociaux. D'après Ouellet (1999 : 92), « elle vise la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée ».notre étude cherche donc à appréhender les mécanismes psychologiques que développent les filles du grand-nord pour se scolariser. Autrement dit, c'est une démarche qui, par sondage d'opinion, constitue la première étape à franchir avant de poursuivre une recherche quantitative. Cette étude peut aussi s'inscrire dans le cadre d'une recherche d'innovation dans la mesure où elle vise à apporter au système en place une nouvelle démarche pour la résolution du problème de la scolarisation de la fille au Cameroun et dans le Grand-Nord en particulier.

3.2. PRESENTATION DU LIEU DE L'ETUDE.

La délimitation du cadre d'une recherche obéit au souci de précision qui est l'un des principes scientifiques. La présente étude est menée dans le Grand-Nord en général et plus particulièrement dans la région de l'extrême-Nord.

3.2.1. Données physiques et géographiques

Créée en novembre 2008 par décret présidentiel, la région de l'Extrême-Nord s'étend sur une superficie de 34 263 km². La région de l'Extrême-Nord a pour chef-lieu Maroua. Elle comprend 6 départements :

- Le Diamaré qui a Maroua comme chef-lieu, dispose de 09 arrondissements ;
- Le Mayo-Kani qui a pour chef-lieu Kaélé comprend 7 arrondissements ;
- Le Logone et Chari qui est le plus vaste département de la région est quant à lui constitué de 10 arrondissements et a pour chef-lieu Kousséri ;
- Le Mayo-Sava dont Mora est le chef-lieu se compose de 3 arrondissements ;
- Le Mayo-Danay dont Yagoua est le chef-lieu, dispose de 11 arrondissements
- Le Mayo-Tsanaga, département le plus peuplé de la région a 7 arrondissements avec Mokolo comme chef-lieu.

Elle a un climat soudano-sahélien de type tropical sec qui s'étend du sud au centre de la région et de type soudano-sahélien au nord. Ce climat est caractérisé par des sécheresses récurrentes et les moyennes pluviométriques annuelles décroissent avec le temps. Ainsi, les moyennes interannuelles de la zone, supérieures à 850 mm avant 1999 n'ont été que de 700 mm sur la période 2000 – 2005. L'ouest de la région est dominé par une courbe montagneuse comprenant les monts Mandara (1000-1100 m de hauteur), Roumsiki (1224 m de hauteur). Par ailleurs, la région est bordée des montagnes aux formes tourmentées et particulièrement pittoresques dans les départements du Mayo- Sava et du Mayo-Tsanaga. Les sols de l'Extrême-Nord ont des formes pédologiques spécifiques et sont adaptés aux différentes cultures :

- Les sols sableux dans les plaines, favorables pour les cultures du sorgho et de l'arachide ;
- Les sols limoneux riches en alluvions le long des cours d'eau, favorables au coton, sorgho et patate douce ;

Les sols argileux favorables à la culture du sorgho rouge.

Le réseau hydrographique de la région est composé de deux bassins : le bassin du Niger et le bassin du Lac Tchad. A l'exception du Logone et du Chari qui prennent leur source dans des régions plus arrosées et s'écoulent vers le bassin tchadien, l'ensemble des cours d'eau de la région est caractérisé par des écoulements non permanents. Les facteurs

climatiques, le relief et les autres caractéristiques de l'environnement sont susceptibles d'entraver le développement de la région.

3.2.2. Aspect humain.

Avec une population estimée à 3 480 414 habitants au 1er janvier 2010, soit 17,9 % de la population totale du Cameroun, l'Extrême-Nord est la deuxième région la plus peuplée du pays après le Centre pour une densité moyenne de 101,6 habitants/km². La région de l'Extrême-Nord compte une multitude de groupes ethniques parmi lesquels : les Arabes Choas, les Guiziga, les Kanouri, les Kirdi, les Kotoko, les Moudang, les Mofou, les Mousgoum, et les Peuhls qui sont plus concentrés dans le Diamaré. La langue la plus répandue de la région est le Foulfouldé. *source : Rapport OMD(2010)*

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

La population est l'ensemble des individus sur lesquels porte l'enquête. C'est l'ensemble des personnes localisées dans un espace géographique déterminé, à un moment précis et qui servira à nos recherches. Selon Tsafak (2004 : 7) la population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent nos observations. Dans le cadre de notre étude, la population est ainsi constituée de l'ensemble des normaliennes enceintes ou ayant eu un enfant pendant leurs années de formation au sein d'une ENS.

Mucchielli (2009 :16) affirmait que la population de l'étude ou univers de l'enquête est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». Dans le même ordre d'idée, nous pouvons alors définir la population d'étude comme étant l'ensemble des personnes concernées par l'enquête, c'est-à-dire le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques. Elle renvoie à la population accessible. Dans notre cas d'espèce, notre population d'étude est constituée des filles du Nord scolarisées.

3.3.1. La population accessible

Elle est un sous ensemble de la population cible disponible au chercheur. C'est à partir d'elle que sera constitué l'échantillon de l'étude.

Dans notre étude, les personnes dont nous pouvions avoir à notre disposition étaient les filles qui sont actuellement en situation de scolarisation.

3.3.2. Critères de sélection des sujets

Pour sélectionner les sujets de notre enquête, nous avons procédé par l'application de deux principes : le principe d'inclusion d'une part, de l'autre le principe d'exclusion. Nous avons jugé ce procédé judicieux pour la simple raison que ces deux principes réduisent les chances de se tromper de cible.

3.3.2.1. Le principe d'inclusion

Tous les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables auprès de la population-mère étaient favorables à la sélection. Ainsi, pour figurer dans notre échantillon, il fallait répondre aux critères suivants :

- être fille originaire de l'une des trois régions du Grand-Nord
- être filles ayant été scolarisées au Nord ;
- avoir connaissance des difficultés scolaires des filles du Nord

3.3.2.2. Le principe d'exclusion.

Notre principe d'exclusion a été construite à telle enseigne que tous les sujets ne présentant pas les caractéristiques ci-dessus évoquées étaient exclus de la sélection.

3.4 .ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

Pour Blanchet et Guttman (1992), définir la population c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à ce titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions qu'on pose

L'échantillonnage consiste essentiellement à tirer des informations d'une fraction d'un grand groupe ou d'une population, de façon à en tirer des conclusions au sujet de l'ensemble de la population. Son objet est donc de fournir un échantillon qui représentera la population et reproduira aussi fidèlement que possible les principales caractéristiques de la population étudiée. L'échantillon de l'étude constitue la fraction de la population sur laquelle nous avons effectué les investigations. Selon Mucchielli (1988 :81), un échantillon « est une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu ». Autrement dit, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère ayant les mêmes

caractéristiques. C'est aussi un petit groupe ou un sous-groupe des sujets prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude.

Pour sélectionner les sujets de l'étude, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage par « *choix raisonné* » (Depelteau, 2003 : 226). Cette technique d'échantillonnage ressemble à la technique probabiliste de hasard stratifié, sauf que le chercheur choisit les unités de l'échantillon selon des variables prédéfinies plutôt que de se fier au hasard. La première tâche consiste donc à déterminer les variables retenues. A cet effet celles retenues dans notre étude sont les conditions de scolarisation et le niveau de scolarisation des filles du Nord.

En effet, nous avons utilisé cette technique pour la simple raison que nous l'avons trouvé simple à utiliser et aussi très pratique. Il s'agit d'une technique empirique qui se fonde sur la constitution de l'échantillon en demandant à quelques informateurs de départ de fournir des noms d'individus pouvant faire partie de l'échantillon. Puisque la recherche s'oriente sur un type de phénomène qui se distingue des autres à savoir les mécanismes mis en jeu par les filles scolarisées. L'utilisation de cette technique se justifie donc par la pertinence du choix raisonné qui la sous-tendent. Ainsi, l'échantillon retenu sera aussi pertinent que le choix raisonné du chercheur. Cette technique est très utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon.

Tableau n° 4: REPARTION DE LA POPULATION D'ETUDE PAR GROUPE ET PAR NIVEAU

GROUPE DES FILLES NORDISTES SCOLARISEES	NIVEAUX	EFFECTIFS	%
Filles nordistes ayants été scolarisées dans les conditions difficiles	Licence	-01	-25
	Première	-01	-25
Filles nordistes ayant été scolarisées dans les conditions relativement faciles	-Licence	-01	-25
	-Master I	-01	-25
TOTAL	03	04	100

Il ressort de cette distribution que notre échantillon est constitué de deux catégories de filles à savoir les filles nordistes ayants été scolarisées dans les conditions difficiles et

celles ayant été scolarisées dans les conditions relativement faciles. Parmi les deux filles scolarisées dans les conditions difficiles, une a un niveau d'étude Licence et l'autre est en classe de Première.

La deuxième catégorie est constituée de deux filles nordistes ayant été scolarisées dans les conditions relativement faciles, de niveau Licence. Notre échantillon est donc de quarts (04) personnes.

3.5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES : L'entretien semi- directif

La collecte des données concerne la recherche d'informations relatives à l'étude. A cet effet, le choix de l'instrument de la collecte des données doit dépendre des critères, des facteurs précis parmi lesquels nous pouvons citer la nature du problème posé par le sujet de recherche et le type de sujet lui-même. L'outil que nous avons choisi pour la collecte de nos données est l'entretien.

L'entretien est une situation d'échange conversationnelle entre deux personnes afin de recueillir des informations dans un cadre spécifié. Il s'agit d'une méthode employée dans la plupart des recherches qualitatives dès lors que le sujet est capable de langage. Il existe trois formes d'entretien clinique à savoir :

L'entretien directif

Il se fait lorsque le chercheur définit lui-même les thèmes de l'échange (entretien d'interrogatoire, de conseil) sans pour autant induire les réponses de l'interviewé. Dans ce cas, il est indispensable de disposer d'un protocole (guide d'entretien).

L'entretien non directif

Il est pratiqué lorsque le chercheur laisse l'interviewé lui-même élaborer les contenus de son discours ; ce qui ne signifie pas que le chercheur n'a pas de principe d'interrogation, il doit être constamment à l'écoute de l'interviewé de façon à repérer les thèmes abordés et à l'aider par des relances, à élaborer son point de vue personnel.

L'entretien semi-directif

C'est la combinaison des deux autres entretiens et avec un degré de liberté plus réduit, il s'agit de faire répondre l'interrogé plus directement à des questions précises (mais qui restent tout de même large). Ainsi, il ne doit pas dévier du cadre de chaque question.

Le but recherché est de s'informer, mais en même temps de vérifier à l'aide des questions, des points particuliers liés à certaines hypothèses préétablies.

3.5.1. Justification du choix de l'instrument

Nous avons choisi de travailler avec un entretien semi-directif. Nous avons opté pour ce type d'entretien dans le but d'avoir une expression facile et libre de l'interviewé afin de donner plus de liberté à nos référents pour qu'ils organisent leur expression. Dans cette perspective. Dans notre travail, nous avons élaboré un guide d'entretien. Le guide comprenait à cet effet une dizaine de questions à aborder. Les sujets étaient appelés à réagir en tenant compte des contenus du guide. Il était donc question pour nous de recueillir un maximum d'information à partir de la situation qui allait se présenter et ceci pour mieux contrôler les attitudes, mettre l'accent sur la densité du discours, interagir avec le référent pour mieux comprendre les phrases les plus marquantes de l'entretien.

3.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES.

La collecte des données s'est faite sur la base d'un guide d'entretien. Dans cette optique, l'élaboration d'une pré-enquête et d'un pré-test se sont avérées de grande nécessité.

3.6.1. La pré-enquête

La pré-enquête a consisté à construire l'objet de recherche autour de la question principale de recherche. Cela a nécessité la mise en place d'une série d'opérations qui nous a permis la représentation conceptuelle de notre travail. L'activité a abouti à la formulation des hypothèses (hypothèse générale et hypothèses de recherche) et la définition des variables (variables indépendantes et variable dépendante).

En effet, notre analyse s'appuie sur les travaux de Heider(1958). Cette théorie vise l'étude des mécanismes par lesquels nous attribuons une cause à un comportement. Ce processus appelé attribution permet à l'homme de construire une représentation stable et cohérente de son environnement, de décrire ce qui survient de façon économique au plan cognitif, de déterminer ses anticipations et ses réactions à l'égard d'un événement. Or ; la réalité montre dans notre cadre, qu'en dépit des difficultés scolaires qui caractérisent les filles du Nord il y a celles qui par leur motivation intrinsèque réussissent à se scolariser.

3.6.2. Le pré-test

Le pré - test de notre enquête était la mise à l'épreuve les instruments. L'on peut à juste titre dire que l'objectif recherché était seulement l'évaluation des instruments, c'est-à-dire sa validité. Le pré-test de l'étude n'avait en rien la prétention ni l'espoir de saisir quelques aspects des objectifs de l'enquête. Il ne pouvait apporter aucun résultat sur ces objectifs. Il était centré sur les instruments tels le guide d'entretien.

Le pré-test était adressé à des sujets appartenant à la population de l'enquête ultérieure. Leur nombre était (10). En effet, nous avons choisi les sujets qui tout en étant typiques de l'univers de l'enquête, pouvaient accepter de consacrer du temps à répondre aux questions.

Le pré-test de cette étude a eu lieu à l'Ecole Normale Supérieur de Maroua et à l'Université de Maroua. Les difficultés ci-après ont été identifiées concernant les éléments fonctionnels de l'instrument :

1- la clarté et la précision des termes (exemple motivation intrinsèque).

2- le testing de la forme des questions, notre guide d'entretien comportait des questions à même contenu mais à des formes différentes pour sonder l'action des automatismes de défense ;

3- le testing de l'introduction du guide d'entretien. Nous avons fait le maximum d'effort pour être précis dans la présentation des objectifs de l'enquête en utilisant des formules que les sujets pouvaient facilement comprendre.

3.7. LA PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Notons qu'avant de passer nos entretiens, nous sommes d'abord entrées en contact téléphonique avec nos sujets et nous avons pris rendez-vous avec eux. Bien évidemment nous leur avons expliqué le contenu de la rencontre pour les amener à réfléchir sur le sujet pour être mieux inspirées le jour de l'entretien.

Cependant, les étapes de la collecte des données concernaient entre autre le champ de l'étude, la durée des entretiens et les rapports avec les enquêtés.

Le champ de l'étude se limitait aux mécanismes motivationnels développés par les filles du nord pour se scolariser malgré les difficultés. Cette limitation est fonction de la contrainte majeure de l'analyse des données qualitatives est du temps nécessaire pour

synthétiser l'information collectée ; à cause de cette contrainte, le champ de l'étude doit être restreint.

La durée des entretiens variait donc entre 22 à 33 minutes en fonction de l'humeur, la disponibilité, la compréhension et surtout de la maîtrise des informations liées au sujet d'étude par l'enquêtée.

Pour ce qui est de l'ouverture de nos entretiens avec nos interlocutrices, nous nous sommes conformés aux recommandations de Taylor et de Bogdan (1975), en parlant vaguement de nos objectifs, à savoir la représentation générale sur la scolarisation de la fille puis celles portant sur le cas du grand nord.

Dans la collecte des données, nous avons opté pour l'écoute et l'usage d'un dictaphone afin de faciliter la retranscription fidèle des notes en termes de contenu de discours des entretiens et pour plus d'objectivité. Les entretiens étaient individuels c'est-à-dire entre l'enquêteur et l'interviewée dans le souci de privilégier la relation duelle qui favorise un climat de confiance entre interlocuteurs.

Cette étape a duré cinq (05) jours. Elle a débuté le lundi, 09 mai 2016 à 16h 05 minutes et s'est achevée le vendredi 13 mai 2016 à 14h 10 minutes.

Trois de nos enquêtées ont été interviewées au sein de l'ENS et la quatrième à son domicile.

3.7.1. Difficultés relatives à notre méthodologie

Nous avons été confrontées au problème de localisation des enquêtées. Certaines nous donnaient plusieurs rendez-vous avant d'honorer finalement ou pas. Bien plus ce sont les enquêtées elles-mêmes qui fixaient les heures et les lieux de rendez-vous. Ainsi on se retrouvait soit au sein de l'ENS, soit dans leurs domiciles qui n'étaient pas pour certains faciles à localiser.

Néanmoins pour éviter toute familiarité, nous avons tenu à ne prendre que les personnes qui nous étaient distantes d'une certaine manière et qui ont accepté de nous accorder de leur temps bien que certaines d'entre elles soient restées très méfiantes et ne se sont jamais confiées à nous.

3.8. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Dans cette partie du travail, nous allons présenter les types de données utilisées dans notre étude, ensuite les méthodes de traitement et les techniques d'analyse de ces données et enfin la description de l'analyse de contenu et la grille d'analyse.

3.8.1. Types de données de notre recherche

Les données de notre étude sont essentiellement de type qualitatif issu du discours de nos interlocuteurs. Sans toutefois faire usage des chiffres, ce qui nous aurait obligés à l'usage de la statistique. Il ressort donc que la typologie de notre recherche, nos données de type qualitatif, ajouté au choix de l'entretien semi directif comme outil de collecte des données nous ont imposé le choix de l'analyse de contenu comme outil d'analyse des données afin de rechercher une relation causale entre les mécanismes motivationnels et la scolarisation des filles du Grand Nord. En effet, elle s'utilise dans les analyses de types exploratoires.

3.8.2. Méthode de traitement des données

Même si l'approche qualitative ne dispose pas des outils statistiques comme l'approche quantitative, il est impérieux de faire preuve de grande rigueur pour lire les informations récoltées. En quelque sorte, il va falloir passer ces multiples avis, opinions et représentations recueillies auprès des sujets à travers des filtres de lecture. Il s'agit de traiter les données récoltées. Cette opération s'effectue principalement grâce à ce qu'il est convenu d'appeler l' « *analyse de contenu* ». Ceci a nécessité la construction d'une grille de cotation et d'une grille d'analyse de données.

3.8.2.1.L'analyse de contenu : définition

L'analyse de contenu est la méthode appropriée de traitement des données qualitatives. Elle se définit selon Albarello (2003 :80) comme une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter. En effet, il n'y a pas de recettes toutes faites en analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur, de ce qu'il veut démontrer, de ses intuitions, et du type de document auquel il s'intéresse. L'analyse des données qualitatives est la technique la plus répandue pour étudier les interviews ou les

observations qualitatives (Mucchielli, 2009). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification.

Cette méthode comporte plusieurs techniques. Dans le cadre de notre travail nous avons retenu les techniques suivantes pour analyser nos données : l'analyse thématique de contenu, l'analyse horizontale de contenu et l'analyse verticale de contenu.

3.8.1.2. Description de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1986). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la pré-analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

- Le pré analyse

Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique mais sont très liées les unes aux autres. La pré analyse ambitionne d'organiser l'information mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et « ouvertes ». Pour mener à bien ses trois missions plusieurs étapes traversent la phase de la pré- analyse :

- le choix des documents, où on prend contact avec divers matériaux possibles pour déterminer celui qui sera le mieux à même de correspondre aux différents critères en jeu ;
- la lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche. En présence des données, il s'agit donc de les lire et de les relire pour tenter de bien saisir leur message apparent.

- L'exploitation du matériel

Le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux étapes clés :

L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1986).

le codage/comptage des unités où on applique les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte. Pour Mucchielli (2006), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs.

Mucchielli (2006) a dégagé ces processus de l'induction analytique, de la théorie ancrée, de l'approche phénoménologique, de l'analyse structurale et de la systématique des relations. A cet effet, Mucchielli (2006 :15) pense que ces processus sont « *faits à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus* ».

Traitement, inférence et interprétation des données.

Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, par exemple, des pourcentages, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 1986). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur.

L'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, à évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, à déterminer la valeur des hypothèses.

Pour Bardin (1986 : 100) « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* ».

3.8.2.3. La dimension qualitative de l'analyse de contenu

La dimension qualitative dénote de l'analyse de contenu des faits et avis que nous avons observé et enregistré lors des entretiens. L'analyse de contenu est donc le type de recherche que nous avons conduit à partir d'une grille à priori laissant transparaître les faits saillants et marquants des discours des sujets de l'enquête. En effet, nous avons réalisé l'analyse en cinq étapes. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu.

La première étape consistait à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape, quant à elle, consistait à repérer les passages pertinents issus des observations et des entrevues. L'objectif visé était de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agissait de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothéticodéductive aux indicateurs du cadre théorique. A titre d'exemple, le code peut être : positif ou négatif ; nul, bas, moyen ou élevé pour apprécier un thème. En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions afin de rendre plus précis et pratique l'exploitation des instruments. Ce travail de codage s'est fait à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape a enfin consisté à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché était de corroborer ou de réfuter les catégories de départ. Etant donné que

l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs, dont la fréquence d'apparition n'était pas nécessairement élevée, mais qui nous semblait révélateur et pertinent pour corroborer ou réfuter nos sous catégories,

3.8.3 Transcription des résultats : grille de dépouillement des données.

L'orientation que nous avons choisie pour la transcription de nos résultats est la catégorisation. En effet, la catégorisation selon Mucchielli (2009 : 17) « est une opération intellectuelle qui permet de donner un sens plus général à un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés ». Cette opération a consisté dans le cadre de l'étude à fournir des réponses qui nous semblait importantes pour l'étude des phénomènes à savoir les mécanismes développés par les filles du nord pour se scolariser.

Les catégories que nous avons retenues sont les rubriques ou classe (indicateurs) qui rassemblent un groupe d'intérêt (centres d'intérêt) sous un titre générique (par exemple les facteurs). Le critère de catégorisation a été par exemple les aspects marquants les discours relatifs aux mécanismes de motivation intrinsèque. L'activité taxonomique a consisté à répartir les objets dans des cases ou tout simplement des modalités. Un travail d'organisation dont le souci est de veiller à ce que les données correspondent étroitement à ce qu'elles sont censées être nous a permis d'adopter les phases suivantes dans la collecte des données auprès des référents. Il s'agit de :

- Les généralités sur la scolarisation des filles (point de vue sur la scolarisation des filles du nord, les difficultés liées à la scolarisation des filles du nord) ;
- les motivations intrinsèques à poursuivre les études malgré les difficultés
- les prédictions de conseils aux autres filles afin de faire face aux difficultés;
- La présentation du sujet (identification : âge, région d'origine,

Religion, statut matrimonial, nombre d'enfants, profession, filière, niveau d'étude le plus élevé...).

3.8.4. La grille d'analyse

La grille d'analyse des données est une technique d'explication des données qualitatives recueillies sur le terrain, dont le but est d'expliquer un thème de recherche. Elle nous permet ici d'analyser le discours de nos sujets.

Cette grille est constituée des indicateurs et des modalités de nos sous-catégories. Elle a deux grandes parties, une pour les généralités sur l'éducation et la scolarisation de la fille du nord, l'autre pour les facteurs de réussite scolaires chez les filles du nord.

Tableau n° 5: GRILLE D'ANALYSE DES DONNEES

CATEGORIES ET SOUS CATEGORIES		CAS	Observations
Scolarisation des filles du Grand-Nord	<i>Situation</i>		
	<i>Obstacles</i>		
Facteurs associés à la réussite scolaire des filles du Nord	<i>Dispositions émotionnelles</i>		
	<i>Sentiment de valeur personnelle</i>		
	<i>L'expansivité</i>		
	<i>L'autonomie</i>		
Prospectives			

Au terme du dépouillement, nous avons regroupé les données selon les thèmes de l'étude. La grille d'analyse de chaque sujet sera en annexe. Une fois que la grille d'analyse a été mise au point, il faut organiser l'opération de codage qui « consiste à caractériser chaque unité d'analyse par la catégorie dans laquelle elle appartient, pour chacune des dimensions de la grille d'analyse. » (Weil-Barais, 1997 :166).

TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

A la suite des cadres théorique et méthodologique, cette dernière partie de notre travail permet de rendre compte de l'enquête réalisée sur le terrain et de l'interpréter sur la base des arguments théoriques annoncés. Elle est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons présenter les résultats des entretiens. Dans le second et dernier chapitre de cette troisième partie, nous allons procéder à l'interprétation des résultats ainsi présentés. Ceci nous permettra de formuler des suggestions desquelles peuvent découler des modèles pour les recherches futures.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

Après avoir collecté les données de l'enquête au chapitre III, la tâche consiste maintenant à procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. L'objectif visé ici est celui de corroborer, nuancer voire même préciser la singularité et l'originalité des résultats obtenus.

4.1. PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DES DIFFERENTS ENTRETIENS

Afin d'adopter une approche systématique, nous utiliserons la grille d'analyse ci-après pour présenter les résultats issus des différents entretiens. Par la suite, nous rédigerons une synthèse des informations recueillies en fonction des questions de notre recherche.

4.1.1 Résultats CAS « H.O » et « N.R » :

Entretien de groupe (sujets S1 et S2)

Le cas « H.O » et « N.R » est un entretien de groupe de 33 minutes (soit de 16H05' à 16H38'). Cette entretien a été réalisé le lundi 09/05/2016 à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé avec deux filles encore célibataire ressortissantes du grand Nord, précisément de la région de l'Adamaoua. Ces deux filles nanties d'une licence qui n'ont pas souhaité donné leurs âges sont étudiantes au second cycle de l'ENS de Maroua (4^{ème} année histoire). Les résultats consignés dans le tableau ci-après ressortent de cet entretien.

Tableau n° 6: Résultats de l'entretien avec les cas « H.O » et « N.R » :

Catégories et sous catégories		CAS « H.O » et « N.R »
Scolarisation des filles du Nord Cameroun	Situation	<p>S1 : « ils pensent que nous ont ne va pas à l'école ou que nous sommes bêtes ; villageoises !!! »(Lig 199 à 201)</p> <p>S1 : « Moi je pense que la scolarisation de la fille du Nord est quelque chose qui apporte un plus pour le développement de la région même et du grand Nord en général ; parce que ce sont les femmes qui sont appelées à éduquer leurs enfants à la maison et pour bien éduquer les d'enfants il faut avoir un niveau d'étude ; il faut déjà être bien éduqué ; formé. »(Lig 18 à 22)</p> <p>S1 : « on voit que le pourcentage des filles nordistes commence déjà à diminuer considérablement. C'est tout ce que j'avais à dire. »(Lig 56 à 58)</p> <p>S1 : « pour moi ça été facile »(Lig 53 à 54). « Parce que mon papa déjà aime que ses filles soient scolarisées (temps mort) mais pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de difficultés même. » (Lig 42 à 44)</p> <p>S2 : « Pour moi plus précisément ; ma scolarisation a été facile. »(Lig 39).« ma scolarisation a été je crois très facile parce que mon papa dès le bas âge, il appréciait ; il encourageait ; il nous amenait à l'école. »(Lig 59 à 60)</p>
		<p>S1 : « il y a la tradition chez nous les peulhs qui voudrait que les jeunes filles restent à la maison pour s'occuper du ménage.....à l'âge majeur déjà elle doit aller en mariage »(Lig 48 à 51). « pour mes</p>

	<p>Obstacles</p>	<p><i>copines il y a des paramètres traditionnels qui entravent à leur éducation. » (Lig 54 à 55)</i></p> <p>S1 : <i>« il y a l'entourage qui influence négativement sur l'éducation de la jeune fille tel les oncles, les cousins, les grands-mères mêmes qui n'acceptent pas le fait que le papa envoie ses filles à l'école. »(Lig 87 à 89).</i></p> <p><u>Exemple S1</u> : <i>« J'ai un ami de mon papa qui disait que ses filles étaient déjà mariées, qu'elles ont déjà commencées à faire des enfants et toi tu es là tu laisse tes filles partir à l'école ou bien toi tu ne veux pas voir tes petits fils ou tu veux mourir avant que tes petits fils n'arrivent. »(Lig 89 à 93)</i></p> <p><u>Exemple personnelle S1</u> : <i>« Mon cas personnellement, quand j'avais eu le Bac, en allant à l'université, il y a eu un ami de mon papa qui a dit à mon papa que tu envoies ta fille à Dang ? Tu es sur de toi ? Si elle te ramène la grossesse à la maison, là tu vas faire comment ? (rires). Moi je n'enverrais jamais ma fille à Dang car toutes les filles qui sont à l'université sont des prostituées. »(Lig 125 à 129)</i></p> <p>S1 : <i>« les étudiantes elles-mêmes n'affichent pas un bon comportement devant les autochtones de la ville. Elles, les filles s'habillent indécentement, elles font des choses, la délinquance que les parents n'apprécient pas du tout. »(Lig 121 à 124)</i></p> <p><u>Exemple S1</u> : <i>« Il y a même un cas dans mon quartier où les parents envoient les filles à l'école mais elles n'étudient pas ; elles commencent à fréquenter des garçons, à faire des mauvaises choses et ça décourage le parent et l'entourage même pas. »(130 à 133)</i></p> <p>S2 : <i>« à l'âge majeur après la puberté les parents disent que ça ! elle est déjà assez grande qu'est ce qu'elle veut de plus, il faut qu'on lui trouve un mari responsable ; il doit tout offrir à la jeune fille. »(Lig 68 à 70)</i></p>
--	------------------	---

		<p>S2 : « <i>Son but est donc de rester à la maison, de faire des enfants; d'éduquer les enfants et de prendre soin du mari.</i> »(Lig 70 à 72).</p> <p>S2 : « <i>il y a aussi des observateurs soit de famille directe venant des grands-mères, des grands-parents ou bien des oncles directes qui se disent que non toi tu ne fais que perdre le temps en envoyant ta fille à l'école sachant que celle-ci c'est son égale elle a déjà fait beaucoup d'enfants.</i> »(Lig 100 à 103)</p> <p><u>Exemple S2</u> : « <i>J'ai même une voisine là qui dit souvent à ma maman que « toi c'est comment tu ne vois pas que dans le quartier là toutes les femmes de nos voisins là leurs filles sont déjà allées en mariage, regarde même le cas de celle-là mais toi tu amasse tes filles là elles sont là, elles sont nombreuses elles vieillissent, ne partent pas en mariage, non le rôle premier de la jeune fille c'est d'aller en mariage, c'est n'est pas bien, ceci cela »</i> »(Lig 105 à 111)</p>
Facteurs associés à la réussite scolaire de certaines filles du Grand Nord Cameroun	Dispositions émotionnelles	<p>S1 : « <i>Je suis fière de moi.</i> »(Lig 193). « <i>je suis fière de moi-même.</i> »(Lig 210)</p> <p>S2 : « <i>je suis contente de moi hein !</i> »(Lig 217)</p>
	Sentiment de valeur personnelle	<p>S1 : « <i>D'abord il y a mes notes scolaires, mes rendements scolaires puisque à chaque fois je réussissais et ça me donnaient l'envie d'aller de l'avant.</i> »(Lig 148 à 149)</p> <p>S2 : « <i>être capable de prendre mes propres décisions pour ma vie...</i> »(Lig 166 à 167)</p>
		<p>S1 : « <i>je me demande qu'est-ce m'empêcherait de faire comme tel qui travail afin de satisfaire à mes besoins.</i> »(Lig 151 à 153)</p> <p>S1 : « <i>J'avais une forte envie d'évoluer d'atteindre les grandes</i></p>

	<i>L'expansivité</i>	<p><i>personnes reconnues. »(Lig 153 à 154)</i></p> <p><i>S1 : « vraiment moi personnellement je me sous-estime pas. »(Lig 202 à 203)</i></p>
	<i>L'autonomie</i>	<p><i>S1 : « En fait je veux être indépendante, autonome, je veux pourvoir à mes besoin...avoir mes propres moyens quoi !! »(Lig 160 à 161).</i></p> <p><i>S1 : « Ce qui personnellement ma motivé c'est l'esprit d'autonomie. »(Lig 186)</i></p> <p><i>S2 : « Il ma fallu beaucoup de courage et surtout cette forte envie d'être autonome financièrement. »(Lig 165 à 166)</i></p> <p><i>S2 : « Je l'ai déjà dit indépendante, libre de choisir me marier ou pas. »(Lig 173)</i></p>
	<i>Informations émergentes</i>	<p><i>S1 : « pour moi ça été facile »(Lig 53 à 54). « Parce que mon papa déjà aime que ses filles soient scolarisées (temps mort) mais pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de difficultés même. »(lignes 42 à 44)</i></p> <p><i>S2 : « Ça dépend donc de la conception des parents. Pour la majorité, la tradition l'emporte ; ils préfèrent que les filles partent en mariage ; d'autres disent qu'il faut que la fille soit d'abord, qu'il faut que la fille soit d'abord scolarisée. » (Lig 72 à 74)</i></p> <p><i>S1 : « Parfois il y a des parents qui refusent volontairement d'envoyer les filles à l'école et parfois ce sont les filles elles-mêmes qui adoptent un comportement qui n'encourage pas vraiment, qui font à ce que leurs parents les envoient en mariage ... ou humm donc la</i></p>

		<i>responsabilité est partagée. »(Lig 137 à 140)</i>
Prospective		<p>S2 : « <i>haute opinion d'elles-mêmes. »(Lig 222)</i></p> <p>S2 : « <i>elles ne doivent pas baisser les bras. »(Lig 223)</i></p> <p>S2 : « <i>espérer que demain elles seront celles que tout le grand Nord va regarder, va prendre pour exemple. »(Lig 224 à 225). « Elles doivent cultiver l'effort parce que la facilité qui est le mariage ne paye pas toujours. »(Lig 225 à 226)</i></p> <p>S1 : « <i>Le mariage est bien mais ce n'est pas forcément une source de bonheur et de bien-être. »(Lig 235 à 236).</i></p> <p>S1 : « <i>L'école est bien car ça permet de changer le regard du monde sur vous, ça force à vous respecter. Cessons d'être les fameuses : « les moutons du Nord ». »(Lig 236 à 238)</i></p>

4.1.2. Résultats CAS « H. » : Entretien individuel (sujet S3)

Le cas « H. » quant à lui, est un entretien individuel de 22 minutes (soit de 18H30' à 18H52'). Cette entretien a été réalisé le lundi 09/05/2016 toujours à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Maroua avec une fille aussi célibataire ressortissantes du grand Nord, précisément de la région du Nord. Cette fille nantie également d'une licence qui n'a point donné son âge est étudiante au second cycle de l'ENS de Maroua Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous en ressortent.

Tableau n° 7: Résultats des entretiens avec le cas « H » .

Catégories et sous catégories		CAS « H. »
Scolarisation des filles du Grand-Nord	Situation	<p>S3 : « Parce que, ici à l'école normale par exemple, il y a le mépris, on se dit si vous êtes là c'est parce qu'on vous a ramassé du fait de la régionalisation. »(Lig 116 à 118)</p> <p>S3 : « je n'ai pas eu cette chance d'avoir des parents pour me rendre la scolarisation facile, je veux donc par le biais de la scolarisation être un bon parent demain car le fait que le parent ne fréquente pas a un rôle important dans la scolarisation d'un enfant. »(Lig 61 à 64)</p>
	Obstacles	<p>S3 : « au grand Nord certains parents ne donnent pas de l'importance à cette dernière. » (Lig 13 à 14)</p> <p>S3 : « Il y a par exemple la religion, les moyens financiers des parents, la volonté, l'engouement de certaines personnes. »(Lig 16 à 17)</p>
	Dispositions émotionnelles	<p>S3 : « Je serai une grande dame. »(Lig 128)</p> <p>S3 : « les gens avait des représentations de moi, des gens du grand Nord en général, mais et cela m'énervait beaucoup »(Lig 134 à 135)</p>
	Sentiment de valeur personnelle	<p>S3 : « mes notes scolaires »(Lig 137 à 138)</p> <p>S3 : « J'apprends, j'étudie beaucoup, je consacre tout mon temps, mon énergie afin de réussir à l'école. »(Lig 83 à 84)</p>

Facteurs associés à la réussite scolaire de certaines filles du grand nord Cameroun		<p>S3 : « envie de devenir demain une personne qui à de la valeur dans ma société qui me motive quelque part. »(Lig 99 à 100)</p> <p>S3 : « je veux vraiment m'affirmer afin qu'on parle de moi un jour peut-être de H. en tant que Ministre, car je suis déjà ministrable actuellement (rire). Oui, oui! Je le suis déjà. »(Lig 103 à 105)</p>
	<i>L'expansivité</i>	<p>S3 : « Tout ça c'est par rapport à la volonté, à ma volonté ; je veux imiter, je veux ressembler à autrui, relever les défis de la famille. »(Lig 54 à 55)</p>
	<i>L'autonomie</i>	<p>S3 : « je ne dépendrais plus de personne. »(Lig 126)</p> <p>S3 : « Vraiment l'autonomie financière. »(Lig 127)</p>
	<i>Informations émergentes</i>	<p>S3 : « il y a certains parents, certaines familles qui aimeraient que leurs enfants aillent à l'école mais les moyens dont ils disposent ne leurs permettent pas. Il peut être par exemple le nombre d'enfants dans la famille, si tu as peut être dix enfants tu ne peux pas tous les envoyer à l'école. »(Lig 29 à 33)</p> <p>S3 : « Vous savez, moi j'ai perdu mon papa à l'âge de huit ans, la maman n'étant pas vraiment scolarisée car elle était enfant unique et sa maman avait refusé qu'elle ait à l'école. Mais avec le conseil de ses cousins elle a trouvé nécessaires de nous envoyer à l'école malgré qu'elle était veuve, elle se battait avec son champ, elle nous envoyait à l'école et avec notre volonté on s'y mettait. »(Lig 42 à 47)</p> <p>S3 : « Moi par exemple, pendant les vacances, j'ai mon champ que je fais et à la rentrée ça me permet de payer ma pension et mes frais scolaires. »(Lig 47 à 49)</p>

		S3 : « <i>Je vous ai dit que je suis issue d'une famille pauvre mais il faut que ça change !!!</i> »(Lig 100 à 101)
Prospective		S3 : « <i>le travail, la persévérance, le sacrifice, tout ce qu'on entreprend dans la vie c'est le sacrifice. Quand on veut quelque chose on développe les voies et moyens pour l'atteindre, pour l'obtenir.</i> »(Lig 76 à 78).

4.1.3. Résultats CAS « M.A » : Entretien individuel (sujet S4)

Le cas « M.A » est un entretien individuel de 27 minutes (soit de 08H00' à 08H27'). Cette entretien a été réalisé le mardi 10/05/2016 dans un domicile à Ouro-tchédé avec une femme mariée ressortissante du Grand Nord, précisément de la région de l'Extrême-Nord. Cette femme élève en classe de 1^{ère} A4 est âgée de 22 ans et a déjà trois (03) enfants. Les résultats issus de cet entretien sont consignés dans le tableau ci-après.

Tableau n° 8: Résultats des entretiens avec le sujet « M.A ».

Catégories et sous catégories		CAS « M.A »
Scolarisation des filles du Grand Nord	Situation	S4 : « <i>Compliquée ; très ; très compliquée.</i> »(Lig 27) S4 : « <i>Si je vous dis comment moi-même qui suis là devant vous j'ai fréquenté vous conviendrais avec moi que c'était très dur.</i> »(Lig 35 à 36) S4 : « <i>je suis mariée et j'ai trois (03) enfants alors que je n'ai que 22ans !</i> »(Lig 40 à 41)
	Obstacles	S4 : « <i>A l'âge de 15 ans j'ai été envoyé en mariage forcé par mes parents.</i> » (Lig 52 à 53)
	Dispositions émotionnelles	S4 : « <i>Ma souffrance, je ne ressemble à rein.</i> » (Lig 91) S4 : « <i>Je vous dis, je souffre, c'est comme si on m'avait vendu, je suis comme une esclave, une étrangère dans ma propre maison.</i> »(Lig 99 à 100) S4 : « <i>je veux que quand je vais avoir de l'argent, que</i>

Facteurs associés à la réussite scolaire de certaines filles du grand nord Cameroun		<i>mes parents regrettent ce qu'ils ont fait, qu'ils comprennent qu'ils avaient tort. »(Lig 120 à 121).</i>
	<i>Sentiment de valeur personnelle</i>	<p>S4 : « <i>Personne ne me prenait en compte. »(Lig 93)</i></p> <p>S4 : « <i>je devais changer ma condition de vie moi-même, comment vous dire, j'ai la rage de montrer à mes parents et à ma belle-famille que je suis aussi une personne, je veux qu'on me respecte. »(Lig 106 à 108).</i></p> <p>S4 : « <i>si je fréquente et que j'arrive à avoir un travail j'aurai mon petit argent qui va permettre que je sois libre de faire ce que je veux, d'acheter ce que je veux et comme ça ils vont commencer à me prendre au sérieux, ils vont savoir que je suis quelqu'un ils vont me respecter. »(Lig 112 à 115).</i></p>
	<i>L'expansivité</i>	<p>S4 : « <i>Arrivée dans le mariage je fais deux (02) enfants en deux ans et la troisième année je menace de quitter le mariage s'il ne me remet pas à l'école. C'est comme ça que je suis réinscrite à l'école en classe de 4^{ème}, puis la 3^{ème} où je réussis à mon BEPC. »(Lig 78 à 81)</i></p> <p>S4 : « <i>Je prends ma troisième grossesse, ce qui me fatigue. Comme ça, je reste encore à la maison pendant deux ans et je force encore et on m'inscrit au cours du soir. »(Lig 84 à 86).</i></p> <p>S4 : « <i>si j'étais bête je n'allais pas réussir mon BEPC j'ai l'intelligence. »(Lig 127 à 128)</i></p>
	<i>L'autonomie</i>	<p>S4 : « <i>je devais me contenter de la cuisine, des enfants et répondre aux désirs et caprices de mon mari et de tous ses frères qui vivent avec nous. »(Lig 91 à 93)</i></p> <p>S4 : « <i>Ce qui me fait le plus mal c'est l'argent, nous sommes nombreux à la maison et mon mari me donne un petit argent et lorsque cela n'atteint pas la fin du mois, il menace et me brutalise. »(Lig 95 à 98)</i></p>
		S4 : « <i>je suis la première enfant d'une famille qui ne connaît pas de difficulté financière puisque mon père travail</i>

	<i>Informations émergentes</i>	<i>encore, il est capitaine c'est un homme en tenue. » (Lig 50 à 52)</i> <i>S4 : « porter la grossesse et jeter la honte sur la famille. »(Lig 58 à 59)</i>
Prospective		<i>S4 : « Il faut qu'elles aient un objectif bien tracé dans la tête, puis persévérer pour atteindre cet objectif. »(Lig 148 à 149)</i>

4.2. SYNTHÈSE DES RESULTATS ISSUS DES DIFFERENTS ENTRETIENS

Conformément aux objectifs de notre recherche, nous repérerons dans les résultats des différents entretiens présentés ci-dessus, des informations répondant à nos différentes questions de recherche. De tous ces récits de vie, il ressort des faits saillants à savoir :

Premièrement, la scolarisation des filles en générale se déroule dans des conditions difficiles .cependant deux des sujets affirment que leur scolarisation s'est déroulée relativement dans des conditions faciles.

Les principales raisons qui selon les discours rendent la scolarisation difficile sont : les traditions, le manque de moyens financiers, la responsabilité des parents et l'entourage.

Pour ce qui est des traditions, tous nos quatre sujets sont d'accord que les traditions pèsent de tout leur poids pour la non scolarisation des filles.

Le manque de moyen financier semble être un léger facteur de sous scolarisation des filles puisqu'il y a que un seul de nos sujet qui reconnaît le manque de financement comme obstacle à sa scolarisation.

En ce qui concerne la responsabilité parentale comme obstacle à la scolarisation des filles, les avis sont nuancés. Pour deux de nos sujets, les parents apparaissent comme des facilitateurs alors pour les deux autres les parents sont plutôt un frein à leur scolarisation

Deuxièmement, les facteurs motivationnels en général et les indicateurs liés à ces facteurs sont présents chez toutes ces filles mais varient d'une à l'autre ;

Troisièmement, bien que les indicateurs donnant lieux aux motivations soient différents d'une personne à une autre, toutes les répondantes conviennent que les difficultés scolaires sont réelles mais les filles doivent puiser en elles même la force de vaincre les obstacles.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.

Selon Kerlige, cité par Tsafak (2004), l'interprétation explique et recherche la signification à partir des résultats de l'analyse. Nous faisons des références pertinentes à la lumière des relations étudiées et tirons des conclusions. Et comme l'affirme Lichtenberg (1997), « Il n'y a rien de plus insondable que le système de motivations derrière nos actions ». Notre étude s'intéresse aux facteurs motivationnels et la scolarisation des filles du Nord. Il s'agit de montrer que le sens, la signification qu'une fille du nord accorde à la scolarisation est une grande source de motivation.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Nos résultats sont le fait de la recherche qualitative, fondée sur l'interview et ne pouvant pas établir un lien causal entre les variables opérationnalisées, nous analysons simplement les données collectées et nous en tirons une description riche et détaillée.

Un protocole d'entretien nous a servi de base d'entretien avec chacun des sujets. L'objectif de cet entretien était de voir les différents mécanismes psychologiques que mettent en place les filles du nord pour se scolariser en condition des difficultés scolaires du milieu. Les questions posées étaient axées sur les motivations intrinsèques à s'accrocher à l'école. Il s'agissait de recueillir de la manière la plus précise possible, l'état des connaissances sur la scolarisation des filles dans le Nord et les moyens mis en jeu par les filles pour se scolariser. L'entretien a répondu à notre question de recherche. Non seulement plusieurs mécanismes motivationnels sont développés par les filles, bien plus ces, facteurs varient d'une personne à une autre. Nous allons présenter les résultats de cet entretien selon nos différentes sous catégories

5.1.1. La scolarisation des filles du nord

La lecture et l'analyse des discours recueillis au cours des entretiens montrent que la scolarisation des filles dans le Nord est très difficile tel que le témoigne ces verbatim de nos différentes interviewées : S1 : « ... pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de difficultés même. » (Lig 42 à 44) ; S4 : « Compliquée ; très ; très compliquée. » (Lig 27). Elle ajoute : « Si je vous dis comment moi-même qui suis là devant vous j'ai fréquenté vous conviendrais avec moi que c'était très dur. » (Lig 35 à 36). Difficultés accentuées au cycle supérieur : S1 : « on voit que le pourcentage des filles nordistes commence déjà à diminuer considérablement. » (Lig 56 à 58). Cette situation est d'ailleurs stigmatisée par les ressortissants d'autres zones : S1 : « ... ils pensent que nous on ne va pas à l'école ou que nous sommes bêtes ; villageoises !!! » (Lig 199 à 201). S3 : « ici à l'école normale par exemple, il y a le mépris, on se dit si vous êtes là c'est parce qu'on vous a ramassé du fait de la régionalisation. » (Lig 116 à 118).

Plusieurs obstacles expliquent cette situation critique. En premier lieu nous avons la responsabilité parentale inféodée par le poids de la culture : « il y a la tradition chez nous les peulhs qui voudrait que les jeunes filles restent à la maison pour s'occuper du ménage..... à l'âge majeur déjà elle doit aller en mariage » (S1, Lig 48 à 51). Elle ajoute : « ... pour mes copines il y a des paramètres traditionnels qui entravent à leur éducation. » (S1, Lig 54 à 55). Cela est également approuvé par S2 : « à l'âge majeur après la puberté les parents disent que ça ! Elle est déjà assez grande qu'est ce qu'elle veut de plus, il faut qu'on lui trouve un mari responsable ; il doit tout offrir à la jeune fille. » (Lig 68 à 70). Elle ajoute : « Son but est donc de rester à la maison, de faire des enfants ; d'éduquer les enfants et de prendre soin du mari. » (Lig 70 à 72). Cela a été le cas chez S4 : « A l'âge de 15 ans j'ai été envoyé en mariage forcé par mes parents. » (Lig 52 à 53). Comment comprendre cette attitude parentale ? D'après S3 : « au grand Nord certains parents ne donnent pas de l'importance à cette dernière. » (Lig 13 à 14). Elle poursuit en ajoutant cette autre raison non négligeable : « Il y a par exemple la religion, les moyens financiers des parents, la volonté, l'engouement de certaines personnes. » (S3, Lig 16 à 17). Les parents souhaitent préserver l'honneur familial : « porter la grossesse et jeter la honte sur la famille. » (S4, Lig 58 à 59). Ces assertions viennent tout simplement confirmer les dires de : Bruno Laki Dang : Grand Nord : regard sur l'impact de la sous scolarisation sur la jeune fille », les jeunes filles mises en marge de l'école sont contraintes de s'exposer aux

dangers de la rue (agressions, prostitution) en y allant vendre afin de gagner un peu d'argent pour leurs mères qui, au nom de certains interdits socioreligieux, n'ont la permission de sortir des sarés que de nuit et voilées ! A ces heures, même lorsqu'elles disposent d'une autorisation, ce qui n'est malheureusement pas le cas, il leur est difficile de mener des activités génératrices de revenus.

Ensuite, les filles qu'on "emprisonne" dans les sarés restent coupées du monde et de tout ce qui peut promouvoir leur épanouissement. Enfin, celles qu'on pousse tôt en mariage ne remplissent pas toujours les conditions exigées par le foyer. Une jeune fille mariée à 12 ou 13 ans, dans un contexte où, qui dit mariage, dit enfantement, n'atteint pas encore la maturité physique et affective nécessaire pour porter en son sein un enfant et l'élever convenablement. C'est donc pourquoi, les enfants qui naissent des mères adolescentes accusent un taux de morbidité et de mortalité élevé dû à la prématurité, à la malnutrition et au manque d'encadrement psychoaffectif ».

Toutefois, il faut nuancer cette responsabilité parentale, car si pour certaines les parents sont des bourreaux, pour d'autres les parents sont au contraire des catalyseurs : « *pour moi ça été facile* » (S1, Lig 53 à 54). « *Parce que mon papa déjà aime que ses filles soient scolarisées (temps mort) mais pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de difficultés même.* » (Lig 42 à 44). Il en est de même pour S2 : « *ma scolarisation a été je crois très facile parce que mon papa dès le bas âge, il appréciait ; il encourageait ; il nous amenait à l'école.* » (Lig 59 à 60). En fait il faut inviter les parents et les filles à comprendre le mariage autant que l'école sont besoins existentiels fondamentaux : « *Le mariage est bien mais ce n'est pas forcément une source de bonheur et de bien-être.* » (S1, Lig 235 à 236). Elle ajoute : « *L'école est bien car ça permet de changer le regard du monde sur vous, ça force à vous respecter. Cessons d'être les fameuses : « les moutons du Nord ». »* » (S1, Lig 236 à 238). Bref : « *Ça dépend donc de la conception des parents. Pour la majorité, la tradition l'emporte ; ils préfèrent que les filles partent en mariage ; d'autres disent qu'il faut que la fille soit d'abord, qu'il faut que la fille soit d'abord scolarisée.* » (S2, Lig 72 à 74). Donc la responsabilité parentale est mitigée : « *Parfois il y a des parents qui refusent volontairement d'envoyer les filles à l'école et parfois ce sont les filles elles-mêmes qui adoptent un comportement qui n'encourage pas vraiment, qui font à ce que leurs parents les envoient en mariage ... ou humm donc la responsabilité est partagée.* » (S1, Lig 137 à 140).

Comme autre obstacles, nous avons l'influence négative de l'entourage ou des observateurs indirects voire directs : S1 : « *il y a l'entourage qui influence négativement sur l'éducation de la jeune fille tel les oncles, les cousins, les grands-mères mêmes qui n'acceptent pas le fait que le papa envoie ses filles à l'école.* » (Lig 87 à 89). Pour illustrer son propos, elle déclare: « *J'ai un ami de mon papa qui disait que ses filles étaient déjà mariées, qu'elles ont déjà commencées à faire des enfants et toi tu es là tu laisse tes filles partir à l'école ou bien toi tu ne veux pas voir tes petits fils ou tu veux mourir avant que tes petits fils n'arrivent.* » (Lig 89 à 93). A titre personnel, elle ajoute : « *quand j'avais eu le Bac, en allant à l'université, il y a eu un ami de mon papa qui a dit à mon papa que tu envoies ta fille à Dang ? Tu es sur de toi ? Si elle te ramène la grossesse à la maison, là tu vas faire comment ? (rires). Moi je n'enverrais jamais ma fille à Dang car toutes les filles qui sont à l'université sont des prostituées.* » (Lig 125 à 129). Cette raison est aussi avancée par S2 : « *il y a aussi des observateurs soit de famille directe venant des grands-mères, des grands-parents ou bien des oncles directes qui se disent que non toi tu ne fais que perdre le temps en envoyant ta fille à l'école sachant que celle-ci c'est son égale elle a déjà fait beaucoup d'enfants.* » (Lig 100 à 103). Elle illustre son propos : « *J'ai même une voisine-là qui dit souvent à ma maman que « toi c'est comment tu ne vois pas que dans le quartier là toutes les femmes de nos voisins là leurs filles sont déjà allées en mariage, regarde même le cas de celle-là mais toi tu amasse tes filles là elles sont là, elles sont nombreuses elles vieillissent, ne partent pas en mariage, non le rôle premier de la jeune fille c'est d'aller en mariage, c'est n'est pas bien, ceci cela » » (Lig 105 à 111). Par ailleurs, l'influence de l'entourage n'est pas que négative, elle est aussi positive : « *Vous savez, moi j'ai perdu mon papa à l'âge de huit ans, la maman n'étant pas vraiment scolarisée car elle était enfant unique et sa maman avait refusé qu'elle ait à l'école. Mais avec le conseil de ses cousins elle a trouvé nécessaires de nous envoyer à l'école malgré qu'elle était veuve, elle se battait avec son champ, elle nous envoyait à l'école et avec notre volonté on s'y mettait.* » (S3, Lig 42 à 47).*

De plus, il ne faut pas négliger la responsabilité des filles elles-mêmes : S1 : « *les étudiantes elles-mêmes n'affichent pas un bon comportement devant les autochtones de la ville. Elles, les filles s'habillent indécentement, elles font des choses, la délinquance que les parents n'apprécient pas du tout.* » (Lig 121 à 124). Pour preuve elle dit : « *Il y a même un cas dans mon quartier où les parents envoient les filles à l'école mais elles n'étudient pas ;*

elles commencent à fréquenter des garçons, à faire des mauvaises choses et ça décourage le parent et l'entourage même pas. » (130 à 133).

En dépit de ces multiples obstacles, il y a quand même quelques-unes qui tirent leur épingle du jeu en persévérant coup que vaille avec leurs études. C'est en fait le dénominateur commun à toutes les filles que nous avons interviewé (Cf. présentation des différents cas interviewés ci-haut). Certains d'entre elles ont connu une scolarisation : « *pour moi ça été facile* » (S1, Lig 53 à 54). Pourquoi ? « *Parce que mon papa déjà aime que ses filles soient scolarisées (temps mort) mais pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de difficultés même.* » (S1, Lig 42 à 44). C'est également le cas de S2 : « *Pour moi plus précisément ; ma scolarisation a été facile.* » (Lig 39). Pourquoi ? « *... ma scolarisation a été je crois très facile parce que mon papa dès le bas âge, il appréciait ; il encourageait ; il nous amenait à l'école.* » (S2, Lig 59 à 60). Par contre, d'autres ont bravé de multiples difficultés pour y parvenir : « *Si je vous dis comment moi-même qui suis là devant vous j'ai fréquenté vous conviendrais avec moi que c'était très dur.* » (S4, Lig 35 à 36). Dans son propos liminaire elle affirme : « *je suis mariée et j'ai trois (03) enfants alors que je n'ai que 22ans !* » (S4, Lig 40 à 41). Elle ajoute : « *A l'âge de 15 ans j'ai été envoyé en mariage forcé par mes parents.* » (S4, Lig 52 à 53). L'on croirait que ce sont les difficultés financières qui ont justifiées ce comportement parental, jamais : « *je suis la première enfant d'une famille qui ne connaît pas de difficulté financière puisque mon père travail encore, il est capitaine c'est un homme en tenue.* » (S4, Lig 50 à 52). Elle n'est pas d'ailleurs la seule connaître une scolarisation difficile. Ce fut également le cas de S3 : « *je n'ai pas eu cette chance d'avoir des parents pour me rendre la scolarisation facile, je veux donc par le biais de la scolarisation être un bon parent demain car le fait que le parent ne fréquente pas a un rôle important dans la scolarisation d'un enfant.* » (Lig 61 à 64). Pourquoi elle n'a pas eu cette chance ? « *Vous savez, moi j'ai perdu mon papa à l'âge de huit ans, la maman n'étant pas vraiment scolarisée car elle était enfant unique et sa maman avait refusé qu'elle ait à l'école. Mais avec le conseil de ses cousins elle a trouvé nécessaires de nous envoyer à l'école malgré qu'elle était veuve, elle se battait avec son champ, elle nous envoyait à l'école et avec notre volonté on s'y mettait.* » (S3, Lig 42 à 47). Elle continu : « *Moi par exemple, pendant les vacances, j'ai mon champ que je fais et à la rentrée ça me permet de payer ma pension et mes frais scolaires.* » (S3, Lig 47 à 49). Malgré tout, elle est tenace : « *Je vous ai dit que je suis issue d'une famille pauvre mais il faut que ça change !!!* » (S3, Lig 100 à 101).

Comment ne pas s'interroger sur les mécanismes psycho-sociaux développés par cette infime catégorie de filles à succès scolaire afin d'aider les autres filles du Grand – Nord Cameroun qui jusqu'ici ne parviennent pas toujours à surmonter les obstacles dont elles font face. Car comme l'atteste un de nos interviewés, l'éducation de la femme est u fondamentale pour la survie de l'humanité : *« Moi je pense que la scolarisation de la fille du Nord est quelque chose qui apporte un plus pour le développement de la région même et du grand Nord en général ; parce que ce sont les femmes qui sont appelées à éduquer leurs enfants à la maison et pour bien éduquer les d'enfants il faut avoir un niveau d'étude ; il faut déjà être bien éduqué ; formé. »* (S1, Lig 18 à 22). Il sera donc question pour la suite de mettre en lumière les différents mécanismes psycho-sociaux associés au succès d'une infime catégorie de filles du Grand-Nord.

5.1.2. Les dispositions émotionnelles et la scolarisation des filles du nord

Malgré les difficultés de scolarisation que rencontrent les filles du nord, une partie s'accroche afin de connaître une bonne scolarisation. plusieurs facteurs motivationnels sont à l'origine de cette scolarisation. parmi ces facteurs nous retrouvons en bonne place dans les récits des filles la disposition émotionnelle. Plusieurs indicateurs ont été retenus ici dont : *la fréquence des sentiments agréables et la satisfaction d'aller à l'école.*

S'agissant, de la fréquence des sentiments agréables, il ressort des discours de nos sujets une fluctuation de très forts sentiments de se scolariser. Deux des quatre sujets ressentent de la fierté à aller à l'école. S1 : *« Je suis fière de moi. »*(Lig 193). *« Je suis fière de moi-même. »*(Lig 210) S2 : *« je suis contente de moi hein ! »*(Lig 217).

Alors que pour certaines c'est le sentiment de fierté qui les animent, pour le troisième et quatrième sujet c'est l'espérance d'être une personnalité importante et la persistante envie d'inverser les stéréotypes négatifs que le monde a de la scolarisation des filles du Nord qui les poussent à s'accrocher à l'école. S3 : *« Je serai une grande dame. »*.µ(Lig 128) .S3 : *« les gens avait des représentations de moi, des gens du grand Nord en général, mais et cela m'énervait beaucoup »*(Lig 134 à 135). S4 : *« je veux que quand je vais avoir de l'argent, que mes parents regrettent ce qu'ils ont fait, qu'ils comprennent qu'ils avaient tort. »*(Lig 120 à 121). Nous sommes donc forcé de constater qu'il ya une grande fréquence de sentiment et d'émotion positif chez nos quatre sujets.

Il ressort aussi de l'analyse de nos discours que les sujets une grande satisfaction à aller à l'école. Chacune d'elles vit certes des relevant de différents ordre cependant la satisfaction d'être scolariser les inondent au point où elles avancent dans leurs scolarité

La disposition émotionnelle dont nos sujets ont fait montre ici vient s'inscrire en contradiction avec les travaux de Matchinda (2002) sur : *la motivation intrinsèque et la scolarisation des filles à l'Ouest Cameroun*. De ces travaux, il ressortait plutôt que « Les dispositions émotionnelles des filles sont largement négatives et représentent 63 % de risques de déperditions scolaires chez les filles. Elles constituent ainsi un facteur préparatoire indéniable qui influence (coefficient de contingence = 0.27) la scolarisation des filles de l'Ouest Cameroun ». Nous pouvons alors dire si dans la région de l'Ouest Cameroun la disposition émotionnelle des filles à la scolarisation est faible, ce qui cause fortement leur déperdition scolaire, c'est nettement le contraire dans le Nord du pays. Les filles qui sont scolarisées regorgent en elles une positive disposition émotionnelle.

5.1.3. Le sentiment de valeur personnelle et la scolarisation des filles du nord.

S'agissant du sentiment de valeur personnelle, nous avons les indicateurs suivants : valoriser ses compétences, Considération de soi, forte estime de soi, confiance en soi. Au regard des grilles d'analyse de nos interviewés, il est claire que le sentiment de valeur personnelle est l'un des éléments catalyseurs de la scolarisation des filles du nord. C'est d'ailleurs une véritable clef pour mieux comprendre le succès scolaire de ces filles. En voici présentés ci-dessous quelques verbatim illustratifs :

« D'abord il y a mes notes scolaires, mes rendements scolaires puisque à chaque fois je réussissais et ça me donnaient l'envie d'aller de l'avant. » (S1, Lig 148 à 149).

« être capable de prendre mes propres décisions pour ma vie... » (S2, Lig 166 à 167).

« mes notes scolaires » (S3, Lig 137 à 138). « J'apprends, j'étudie beaucoup, je consacre tout mon temps, mon énergie afin de réussir à l'école. » (S3, Lig 83 à 84). « envie de devenir demain une personne qui à de la valeur dans ma société qui me motive quelque part. » (S3, Lig 99 à 100). « je veux vraiment m'affirmer afin qu'on parle de moi un jour peut-être de H. en tant que Ministre, car je suis déjà ministrable actuellement (rire). Oui, oui! Je le suis déjà. » (S3, Lig 103 à 105).

« Personne ne me prenait en compte. » (S4, Lig 93). « je devais changer ma condition de vie moi-même, comment vous dire, j'ai la rage de montrer à mes parents et à

ma belle-famille que je suis aussi une personne, je veux qu'on me respecte. » (S4, Lig106 à 108).« si je fréquente et que j'arrive à avoir un travail j'aurai mon petit argent qui va permettre que je sois libre de faire ce que je veux, d'acheter ce que je veux et comme ça ils vont commencer à me prendre au sérieux, ils vont savoir que je suis quelqu'un ils vont me respecter. » (S4, Lig 112 à 115).

Le sentiment de valeur personnel dont tous nos sujets retracent peut être expliqué par la théorie d'auto-efficacité d'Albert Bandura. et de l'autodétermination de Ryan et Deci (2002)

Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. C'est justement ce qui ressort des verbatim de tous nos sujets. Elles sont des personnes vivant dans des situations de disparité ou on considère que les filles sont moins intelligentes que les garçons comme décriaient déjà les auteurs suivants :Matchinda & Nkonpa Kouomegne (2006) et Matchinda (2008 a) Matchinda (2002) : « L'accès à l'éducation formelle est rendu difficile aux filles à cause du traitement discriminatoire au niveau de la mentalité selon laquelle les garçons sont censés être plus intelligents et plus entreprenants, au niveau économique, les familles pauvres jugent l'éducation des filles moins rentable et moins opportune » . le sentiment d'auto efficacité dont chacune de nos sujet s'est doté leur a permis se dire capables de réussir à l'école .cette conviction d'avoir des capacités nécessaires leur permet de faire face aux difficultés et de s'accrocher au études.

Bien plus l'auto détermination qui est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Deci, 2000).n'a pas été de moindre dans la solarisation de nos sujets.

5.1.4. L'expansivité

L'expansivité désigne une force de volonté d'autocontrôle et de créativité. Cet autre mécanisme n'est pas en reste. Les verbatim ci-dessous sont forts illustratifs à propos :

« je me demande qu'est-ce m'empêcherait de faire comme tel qui travail afin de satisfaire à mes besoins. » (S1, Lig 151 à 153). « J'avais une forte envie d'évoluer

d'atteindre les grandes personnes reconnues. » (S1, Lig 153 à 154). « vraiment moi personnellement je me sous-estime pas. » (S1, Lig 202 à 203).

« Tout ça c'est par rapport à la volonté, à ma volonté ; je veux imiter, je veux ressembler à autrui, relever le défis de la famille. » (S3, Lig 54 à 55).

« Arrivée dans le mariage je fais deux (02) enfants en deux ans et la troisième année je menace de quitter le mariage s'il ne me remet pas à l'école. C'est comme ça que je suis réinscrite à l'école en classe de 4^{ème}, puis la 3^{ème} où je réussis à mon BEPC. » (S4, Lig 78 à 81). « Je prends ma troisième grossesse, ce qui me fatigue. Comme ça, je reste encore à la maison pendant deux ans et je force encore et on m'inscrit au cours du soir. » (S4, Lig 84 à 86). « si j'étais bête je n'allais pas réussir mon BEPC j'ai l'intelligence. » (S4, Lig 127 à 128)

5.1.4. Le sentiment d'autonomie et la scolarisation des filles du Nord

Le sentiment d'autonomie quant à lui renvoie à l'indépendance vécue au niveau psychique, à la liberté morale à la conviction d'un contrôle interne par un individu, au sentiment d'être à l'origine de ses compétences. Tout comme le sentiment de valeur personnelle, le sentiment d'autonomie est extrêmement avancé comme source de motivation intrinsèque chez ces filles scolarisées du nord. D'ailleurs en voici ci-dessous quelques-unes de leurs déclarations :

« En fait je veux être indépendante, autonome, je veux pourvoir à mes besoin...avoir mes propres moyens quoi !! » (S1, Lig 160 à 161).« Ce qui personnellement ma motivé c'est l'esprit d'autonomie. » (S1, Lig 186).

« Il ma fallu beaucoup de courage et surtout cette forte envie d'être autonome financièrement. » (S2, Lig 165 à 166). « Je l'ai déjà dit indépendante, libre de choisir me marier ou pas. » (S2, Lig 173).

« je ne dépendrais plus de personne. » (S3, Lig 126). « Vraiment l'autonomie financière. » (S3, Lig 127).

« je devais me contenter de la cuisine, des enfants et répondre aux désirs et caprices de mon mari et de tous ses frères qui vivent avec nous. » (S4, Lig 91 à 93).

On comprend facilement par ces propos que ces filles les analyses de Tchombé (2006 :68-69) :

« Quelques traditions au Cameroun pensent qu'une femme passive et dépendante est sexuellement plus attirante à l'homme et elle est une bonne mère. Ceci encourage les

parents à ne pas promouvoir les qualités d'être actives, dominantes et indépendantes chez les jeunes filles. Ils ont peur que la société donne une image masculine à ces filles. Tous ces stéréotypes influencent négativement l'éducation des filles »

5.2. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES.

La logique scientifique voudrait qu'au terme d'un travail de recherche, ou nous sortons enrichi des informations de la recherche documentaire et des informations du terrain, nous puissions dégager un certain nombre de suggestions en rapport avec notre thème. Ainsi, ce travail a mis en évidence le besoin d'information sur les mécanismes que développent les rares cas des filles du Nord scolarisées. Pour cela, nous allons faire des suggestions, aux enseignants et aux conseillers d'orientation, à l'endroit des familles en général et aux filles elles-mêmes en particulier.

5.2.1. Aux enseignants et conseillers d'orientation

Les enseignants et les conseillers d'orientation sont en réalité les personnes les plus proches des apprenants. Leurs actions peuvent déclencher ou inhiber le désir d'aller à l'école de l'apprenant. Dans notre cas spécifiques, les enseignants et les conseillers d'orientation peuvent agir sur la scolarisation des filles de plusieurs manières :

ils doivent faire l'effort de motiver et galvaniser les filles du nord qui sont à leur charge afin qu'elles continuent de s'accrocher à l'école.

ils peuvent convaincre les camarades de classe des filles du nord de cesser de les stigmatiser telle que l'ont affirmé les sujets suivants: « S1 : *ils pensent que nous ont ne va pas à l'école ou que nous sommes bêtes ; villageoises !!!* » (Lig 199 à 201). S3 : « *Parce que, ici à l'école normale par exemple, il y a le mépris, on se dit si vous êtes là c'est parce qu'on vous a ramassé du fait de la régionalisation.* » (Lig 116 à 118).

Les conseillers d'orientation doivent être à l'écoute des filles du Nord, car en tant que défenseurs des apprenants ils sont mieux situés sur les difficultés scolaires que peut éprouver une élève afin d'éclairer l'école sur sa situation.

- les conseillers d'orientation doivent Informer les élèves sur les possibilités d'aide qui leur sont offertes face aux problèmes d'ordre familial (mariage précoce ou forcé), ainsi qu'aux problèmes relationnels avec l'entourage qui décourage la scolarisation des filles.

- les conseillers doivent les encadrer, les encourager et les orienter dans les filières où elles ont des prédispositions pour réussir car les chances de se tromper au risque se reprendre les classes ne s'offre pas à elles
- les conseillers peuvent également organiser régulièrement des séances de causeries et des séminaires sur la promotion de la jeune fille .lors de ces séances ils peuvent convier où femmes ayant scolairement réussi comme personnes ressources pour communiquer leurs propres expériences aux jeunes filles qui pourront s'en inspirer;

5.2.2. Aux familles et entourage des filles du nord scolarisées

La famille est le premier cadre de vie social de l'enfant.les parents sont les personnes ayant légitimement plein droit sur leurs enfants lorsque ceux-ci sont encore mineurs. Ils peuvent faire de bon et de mauvais choix qui influenceront la vie future de leurs progénitures. Concernant précisément la scolarisation des enfants, les parents ont un rôle prépondérant à jouer. Dans le cas spécifique de la disparité scolaire de genre remarquée au Nord, les parents sont ceux-là qui décident d'envoyer les garçons à l'école et de garder les filles à la maison. Pour que la disparité scolaire ne soit plus au Nord, les parents doivent :

changer de mentalité à l'égard de la scolarisation des filles car cela cultive chez les jeunes filles l'idée qu'elles ne sont bonnes que pour le foyer et la procréation;

les parents et l'entourage doivent accorder les mêmes chances de scolarisation à tous leurs progénitures sans distinction de sexe. Ils doivent comprendre que l'école à des retombées sociales, et surtout économiques pour eux.

les parents des filles du nord doivent apprendre à faire la différence entre la culture et la religion. En réalité pour bon nombre de parents musulmans il ya confusion entre la religion et la culture. En effet ces parents se fondent sur la Sourate 2, verset 282 du Coran ils affirment en majorité que la fille est inférieure au garçon : c'est une volonté divine. Selon la Sourate 4 verset 11, elle ne doit pas prétendre au même titre que le garçon à l'héritage.

5.2.3. Aux dirigeants et partenaires de l'éducation

L'éducation est aujourd'hui une nécessité pour la jeunesse, indépendamment du sexe. Pour ce faire les dirigeants et les partenaires de l'éducation doivent :

- se mettre autant que possible à l'écoute de leurs problèmes;
- continuer à apporter l'aide morale et même matérielle nécessaires;
- encourager les concertations dans lesquelles les filles auront leur mot à dire et prendront par-là la pleine mesure de la place qui leur revient dans la société;
- dépouiller la société des complexes sur le sexe féminin;
- donner les mêmes chances de réussite en toutes choses aux filles qu'aux garçons;
-
- nommer davantage de femmes à des postes de responsabilité populaire où elles sont susceptibles de servir de modèles de réussite aux jeunes filles qui pourraient les côtoyer et leur demander des conseils susceptibles de les aider ou s'inspirer de leurs exemples de réussite;
- favoriser l'accès des femmes scolarisées à différents milieux socioprofessionnels.

5.2.3. Aux filles.

Il est bien vrai que l'environnement du Nord est hostile à la scolarisation des filles, mais à côté de cet environnement réside la force interne qui a le pouvoir de pousser quelqu'un vers un but. La sous scolarisation n'est pas un déterminisme immuable pour les filles. Elles peuvent par leur motivation intrinsèque braver les obstacles et se scolariser. Pour ce faire elles doivent :

- comprendre qu'elles ont les mêmes prédispositions intellectuelles et physiques pour réussir au même titre que les garçons et même faire mieux;
- elles doivent initier et instaurer un dialogue franc et permanent entre les parents et elles, ce qui permettra de tenir régulièrement compte des leurs

Aspiration.

Bien plus nos sujet proposaient déjà aux filles de :

- -S2 : avoir une « haute opinion d'elles-mêmes. »(Lig 222) S2 : « elles ne doivent pas baisser les bras. »(Lig 223). S2 : « espérer que demain elles seront celles que tout le grand Nord va regarder, va prendre pour exemple. »(Lig 224 à 225). « Elles doivent cultiver l'effort parce que la facilité qui est le mariage ne paye pas toujours. »(Lig 225 à 226)
- -S1 : « Le mariage est bien mais ce n'est pas forcément une source de bonheur et de bien-être. »(Lig 235 à 236). S1 : « L'école est bien car ça permet de changer le regard du monde sur vous, ça force à vous respecter. Cessons d'être les fameuses : « les moutons du Nord ». »(Lig 236 à 238)
- S3 : « le travail, la persévérance, le sacrifice, tout ce qu'on entreprend dans la vie c'est le sacrifice. Quand on veut quelque chose on développe les voies et moyens pour l'atteindre, pour l'obtenir. »(Lig 76 à 78).
- S4 : « Il faut qu'elles aient un objectif bien tracé dans la tête, puis persévérer pour atteindre cet objectif. »(Lig 148 à 149)

CONCLUSION GÉNÉRALE

Sommaires toute, la présente étude porte sur l'influence des motivations intrinsèques sur la scolarisation des filles du Grand-Nord. Notre étude est partie du constat selon lequel on rencontre de plus en plus les filles du Grand-Nord Cameroun un peu partout dans les milieux scolaires et académiques alors qu'on sait qu'elles ne vont pas à l'école. Le problème qui s'est posé est alors celui des motivations intrinsèque de ces filles à se scolariser au vu de la disparité scolaire de genre qui pèsent sur elles. Notre problématique a donc consisté à examiner les différents mécanismes que développent les filles scolarisées du nord pour se maintenir à l'école malgré les difficultés qu'elles rencontrent dans le parcours scolaire. Face à une telle problématique nous avons mené notre investigation dans le cadre d'une recherche exploratoire constituée de deux principales catégories à savoir : les généralités sur la scolarisation des filles du Nord et les facteurs motivationnels liés à leur réussite scolaire. La revue de littérature nous à alors permis de voir que malgré les difficultés handicapent la scolarisation de la fille en générale, celle-ci peut par sa motivation intrinsèque agir sur les variables environnementaux afin de se scolariser.

Ainsi pour procéder à la validation de nos sous catégories, nous avons élaboré un guide d'entretien et nous nous sommes tournées vers des

Personnes ressources, capables de nous fournir des informations fiables. Pour cela, quatre (4) sujets ont constitué notre échantillon sur la base des critères que nous avons fixé à savoir : être fille en situation scolaire, être originaire du Grand-Nord, avoir une connaissance suffisante de la situation scolaire des filles du milieu. A l'aide des entretiens semi- directifs, nous avons pu récolter des récits qui ont été retranscrits, analysés et interprétés selon l'analyse de contenu.

De cette analyse et de l'interprétation des récits de nos personnes ressources, nous retenons d'une manière générale que : bien que plusieurs la majorité de la littérature aie démontré que les filles du Nord Cameroun sont sous-scolarisées du fait de la conjugaison de plusieurs variables environnementaux, les variables internes sont source de motivation de la majorité des cas des filles en situation scolaire. Ainsi, la scolarisation chez certaines filles du Nord résulte des divers facteurs de la motivation intrinsèque. Les filles concernées

par la scolarisation sont-elles mêmes responsables de leur choix bien qu'elles subissent parfois les pressions de leur entourage.

Les récits de nos référents corroborent avec notre thème général en ce sens que la motivation constitue un vecteur essentiel dans la décision des filles de du Nord de se scolariser en dépit des multiples obstacles.

Etant donc tous d'accord que la scolarisation est un droit pour les enfants sans distinction de sexe et un devoir pour les parents ainsi que le pays d'une part et d'autre part en prenant appui sur les discours de nos sujets, nous avons donc fait des suggestions aux enseignants et aux conseillers d'orientation, aux parents et entourage, aux dirigeants et enfin

Jeunes filles elles-mêmes. Nos suggestions vont dans le sens de rendre la situation scolaire des concernés moins contraignante

Les difficultés et obstacles rencontrés au cours de notre travail ont quelque fois atténué notre enthousiasme, mais ne nous ont pas empêchés d'atteindre nos objectifs. Nous espérons avoir apporté une modeste contribution à la connaissance des facteurs motivationnels pouvant booster d'avantage la scolarisation en générale et celle des filles en particulier dans le septentrion

Ajoutons néanmoins que, même si le sujet a un but exploratoire, centré sur les expériences personnelles des filles, il aurait été important et souhaitable de mixer la méthodologie de recherche. Nous serions sortis d'avantage plus enrichis de cette étude si nous joignons une méthode quantitative qui nous aurait permis de mesurer de degré des motivations intrinsèque des filles scolarisées du nord.

REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Banque Mondiale (2002). *Santé et pauvreté en Guinée: Rapport sur la situation nationale*. Washington, D.C.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu, 1ère édition*. Paris: PUF.183 pages.
- Blanchet, A. & Guttman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.
- Boisvert, J. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Québec
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire: Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin
- Davison, J. (1993). School Attainment and Gender: Attitudes of Kenyan and Malawian Parents towards educating girls. *International Journal of Educational Development, 13(4): 331-338*
- Davison, J. and Kanyuka, M. (1992). Girls' participation in Basic Education in Southern Malawi. *Comparative Education Review, 36(4), 446-466*.
- Deblé, I. (1980). *La scolarité des filles : étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et les garçons dans l'enseignement du premier et du second degré*. Paris : UNESCO.
- Decy et Ryan (2000). , *Amotivation - Motivation Extrinsèque - Motivation Intrinsèque* : <http://apliut.revues.org>
- Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'université de Laval.417 pages.
- Dichter, E. (1961). *La stratégie du désir. Une philosophie de la vente*. Paris : Fayard.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33, 4, 505-529*. <http://www.jstor.org/stable/3322224>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

- Durkheim, E. (1968). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF.168 pages.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten. A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin
- Evola, R. (1996). *Introduction à la psychologie du choix professionnel : Approches théoriques. Déterminants génétiques, psychologiques, environnementaux et temporels*. Yaoundé. Presses Universitaires du Cameroun.
- Filmer, D. & Schady, N. (2008). Getting Girls into School: Evidence from a Scholarship Program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, 56, 581-617.
- Fischer, G.N. (1996). *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale*. Paris : Dunod.226 pages.
- Floro, M., Wolf, J. M. (1990). *The economic and social impacts of girls' primary Education in Developing Countries*. USAID : 105 pages.
- Fonkoua, P. (2006). Femme et éducation au Cameroun : de la logique d'un Etat à l'état d'une logique . In *Cahiers africains de recherche en éducation N°2: La scolarisation des filles au Cameroun*.
- Glick, P. & Sahn, D. E. (2010). Ability, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis". *World Bank Economic Review*, (pp24, 1, 93-120)
- Glick, P. (2008). What Policies Will Reduce Gender Schooling Gaps in Developing Countries: Evidence and Interpretation. *World Development*,(pp 36, 9, 1623-1646).
- Guedeney, A. (2002). Les déterminants précoces de la résilience. In B. Cyrulnik (dir.). *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 13-26). Revigny: Hommes et perspectives.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: P.U.F.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York. 317 pages. *et des relations interpersonnelles*, (pp 166-169).Paris : Bréal.287 pages.
- Henry PIERON : *Vocabulaire de la Psychologie*, Paris, PUF, 1951, P 286.
- Kane, E. (2004). *Girl's Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?* Washington, D.C.: World Bank.
- Lafosse–Marin, M.-O. (2005). Carences affectives, abandon/parcours scolaire et désir d'apprendre d'enfants adoptés. *Psychologie & éducation*,(p. 2, 77-96).

- Lange, M. F. (1998). *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lichtenberg, (1997). *Le miroir de l'âme*. José Corti.
- Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Education au Cameroun*
- Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélan(é)colie. In B. Cyrulnik & J.-P. Mapto Kengne, V. (Février 2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne: analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal. Montréal, Québec.
- Mapto Kengne, V. (1999). *La fréquentation scolaire post-secondaire des filles à Bandjoun (Cameroun)*. Essai de maîtrise, Université de Montréal. Montréal, Québec.
- Mapto Kengne, V. (2006). Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en voie de développement et en Afrique. In *Cahiers africains de recherche en éducation N°2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives* (pp 17-51).Paris : L'Harmattan. 181 pages.
- Matchinda, B. (2008a). *Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'auto-détermination des adolescentes*. Thèse de doctorat d'Etat, nouveau régime. Yaoundé. 469 pages.
- Matchinda, B. (2008b). « Droit des filles à l'éducation : enjeux psycho-socio-politiques ». In Pallante S. *Droit à quelle éducation en Afrique ?* (pp 81-96). Yaoundé : Presses de l'UCAC. 216 pages.
- Matchinda, B.; Nkonpa Kouomegne, R. (2006). « Motivation intrinsèque et scolarisation des filles à l'Ouest-Cameroun ». In *Cahiers africains de recherche en éducation N°2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives* (pp 81-148). Paris : L'Harmattan. 181 pages.
- Mbala Owono, R. (1986 a). *L'école coloniale au Cameroun : approche historico-sociologique*. Yaoundé : Editions de l'Imprimerie Nationale.107 pages.
- Mbala Owono. (1986 b). *Stratification socioculturelle camerounaise et élite scolaire*. Yaoundé : Editions de l'Imprimerie Nationale.213 pages.

- Moliner, P. (2000). Etudier pour quoi faire? Une représentation sociale en action. In C. Garnier, M.-L. Rouquette (dir.). *Représentations Sociales et Éducation* (pp. 79-92). Montréal: Edition Nouvelle
- Mosconi, N. (2006). Rapport au savoir et parcours universitaires de femmes: Études cliniques.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Mucchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Conférence au Colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective »*. Paris : Béziers, 27-29 juin 2006.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e édition*. Paris : Armand Colin. 303 pages.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Odaga, A. et Heneveld, W. (1995). *Les filles et l'école en Afrique Subsaharienne. De l'analyse à l'action*.
Banque Mondiale : *document technique* N°298, 112 pages
- Ollagnier, E. & Solar, C. (dir.) (2006). *Parcours de femmes à l'université: Une introduction*. In E. Ollagnier & C. Solar. *Parcours de femmes à l'université: Perspectives internationales* (pp. 13-1 ;21-40). Paris: Harmattan.
- Organisation Mondiale de la Santé: *L'Ecole et son rôle dans l'éducation sanitaire et la promotion de la santé en général*, Genève, OMS, 1997, P.1
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUQ.
- Patrinós, H. (2008). Returns to Education: The Gender Perspective. In M. Tembon & L. Fort (dir.). *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth* (pp. 53-661). Human Development. Washington, D.C.: World Bank
- Pourtois, J.P. ; Desmet, H. et Lahaye W. (2006). *Les points- charnières de la recherche scientifique, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université des monts- halnaut*. Bruxelles : Pierre Mardaga.366 pages.
- Rapport d'analyse des données statistiques de la ZIP 2008/2009 : coopération Cameroun- UNICEF.60 pages.
- Rapport Régional des Progrès des Objectifs du Développement pour le Millenaire pour le Développement de la Région de l'Extreme-Nord (2010).

- Rwenge Mburano, (1996). Pourquoi les filles sont sous-scolarisées au Cameroun. *Revue UNESCO-Afrique*, 12, 52-63.
- Sandra, Michel, (1989). *Peut-on gérer les motivations*, PUF, 1989
- Santosh Mehrotra et Richard Jolly: *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
- Summers, L. (1994). Investing in All the People. *Policy Research Paper* 905. Washington, D.C.: World Bank.
- Tchombé M. T. (1993). *L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*. UNESCO : Bureau Régional de Dakar, n°4. 50 pages.
- Tchombé, T.M. (2006). « L'accès des filles à l'éducation au Cameroun ; la fin du vingtième siècle, les problèmes et les perspectives pour la qualité dans l'accès ». In *Cahiers africains de recherche en éducation N°2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives* (pp 53-79). Paris : L'Harmattan. 181 pages.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tsala Tsala, J.P. (2008). « Famille africaine et droit de l'enfant ». In Pallante S. *Droit à quelle éducation en Afrique ?* (pp 43-56). Yaoundé : Presses de l'UCAC. 216 pages.
- UNESCO (2002). *The Challenge of Achieving Gender Parity in Basic Education: Statistical Review, 1990-1998*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2004). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2004: Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). Atteindre les marginalisés. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1998). *La situation des enfants dans le monde 1999: Éducation*. New York: UNICEF
- UNICEF (2010). *Progress for Children: Achieving the MDGs with Equity*. New York : UNICEF
- UNICEF: *La situation des enfants dans le monde 1999*, New-York, UNICEF, 1999.
- Vallenrand, R.J, & Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 136, 15-36.
- Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.

ANNEXES

Annexe N°1 :

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

INTRODUCTION

Bonjour. Merci d'avoir accepté de nous consacrer un peu de votre précieux temps.

Comme vous le savez, nous sommes chercheuses de l'Université de Yaoundé I, précisément de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Nous travaillons en toute indépendance. Cet entretien sera analysé avec d'autres et fera l'objet d'un Mémoire de fin de formation qui sera présenté et soutenu vraisemblablement pendant les soutenances de la 55^{ème} promotion de l'ENS de Yaoundé, filière Conseiller d'Orientation (C.O). Il pourra éventuellement faire l'objet d'un article qui sera publié dans une revue. En bref, votre participation nous impose les conditions suivantes :

La sauvegarde de la vie privée des individus ;

Respect de l'anonymat (garantir la confidentialité des données recueillies) ;

Les résultats ne seront pas transmis ; c'est-à-dire qu'il ne sera pas fait d'exploitation commerciale des données qui seront collectées au cours de cet entretien ;

L'interviewé peut mettre fin volontairement et à tout moment à sa participation

Êtes-vous toujours d'accord pour participer ? Acceptez-vous que nous enregistrions vos réponses ?

QUESTIONS ADRESSEES AUX FILLES SCOLARISEES DU GRAND NORD

De façon générale, nous nous intéressons aux différents mécanismes psychologiques développés par les filles du Grand Nord pour poursuivre leur scolarisation. Dans le cas présent, ce qui nous intéresse c'est la façon dont vous avez participé ou contribué à votre scolarisation. Nous allons donc vous poser un certain nombre de questions. Nous vous serions reconnaissants d'y répondre aussi librement que possible et de donner tous les détails que vous jugez utiles. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

<u>Thèmes à aborder</u>	<u>Relances verbales prévues</u>
<p>Scolarisation des filles du Grand Nord Cameroun</p>	<p><i>Que pensez- vous personnellement de la scolarisation des filles du grand Nord Cameroun ?</i></p> <p><i>Quelles sont les raisons expliquant cette situation ?</i></p>
<p>Réussite scolaire de certaines filles du grand nord Cameroun</p>	<p>Je vous propose maintenant de nous focaliser tout particulièrement sur votre propre expérience.</p> <p><i>Faites-moi un bref résumé de votre parcours scolaire tout en insistant sur les moments difficiles que vous avez rencontré.</i></p> <p><i>Quel rôle majeur avez-vous personnellement joué pour surmonter ces moments difficiles ?</i></p> <p><i>Quelle appréciation faites-vous de vous-même ?</i></p> <p><i>Comment comprendre votre motivation à poursuivre votre scolarisation ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui vous a poussé à aller et à rester longtemps à l'école ?</i></p> <p><i>Contrairement aux autres filles de chez vous qui ont très vite arrêté l'école, quelle(s) capacité(s) personnelle(s) pensez-vous avoir développé pour réussir?</i></p> <p><i>Pensez vous que votre réussite viens des autres ou de vous-même ?</i></p> <p><i>Quelle est la place de l'éducation dans votre vie de tous les jours ? Autrement dit, que représente l'éducation pour vous ?</i></p>
<p>Prospective</p>	<p><i>A votre avis, que faire pour stimuler les filles du grand Nord Cameroun à poursuivre leur scolarisation comme vous ?</i></p>
<p><i>Avant de conclure cet entretien, y a-t-il d'autres choses que vous aimeriez ajouter quant aux différents mécanismes personnels que vous avez développé pour poursuivre votre scolarisation jusqu'aujourd'hui ?</i></p> <p><i>Permettez-moi pour finir de vous poser quelques questions qui permettront de mieux vous connaître</i></p>	

3-FICHE D'IDENTIFICATION DE L'INTERVIEWE

Date du jour de l'entretien :

Période : *heure début*..... *heure fin*.....

Durée de l'entretien :

Enquête N° =

Lieu de l'entretien :

Prénoms :Code anonymat :

Âge :Statut : Emploi :

Sexe : *Masculin*.....*Féminin*.....

Région d'origine : *Extrême-nord*..... *Nord*..... *Adamaoua*...

Niveau d'étude le plus élevé :

Une fois de plus, Merci d'avoir accepté de nous consacrer un peu de votre précieux temps.

Bref commentaire (fait par le chercheur) sur le déroulement de l'entretien :

.....

.....

.....

ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTION DES DIFFERENTS ENTRETIENS

CAS « H.O » et « N.R » : Entretien de groupe (sujets S1 et S2)

1- **Voulez vous, vous présentez c'est-à dire : le nom et prénom, la région**

2 **d'origine, le niveau et le statut matrimonial ?**

3

4 S2 : Je suis « N.R », je suis en 4ème année histoire à l'Ecole Normale Supérieure

5 de Maroua et pour l'instant célibataire. Je suis originaire de la région de

6 l'Adamaoua.

7

8 S1 : Moi c'est « H.O », même classe et région que ma camarade, t'es aussi

9 célibataire endurcie ? Hihih

10

11 **-Si je ne me doute, je suis bien en face des filles originaires du grand Nord ?**

12

13 S1 : Si, grand Nord plus précisément de l'Adamaoua.

14 S2 : Pareil, je suis originaire de l'Adamaoua.

15

16- **Que pensez-vous de la scolarisation de la fille du Nord ?**

17

18 S1 : Moi je pense que la scolarisation de la fille du Nord est quelque chose qui

19 apporte un plus pour le développement de la région même et du grand Nord en

20 général ; parce que ce sont les femmes qui sont appelées à éduquer leurs enfants

21 à la maison et pour bien éduquer les d'enfants il faut avoir un niveau d'étude ; il

22 faut déjà être bien éduqué ; formé

23

24 **-Si je comprends bien ce que vous dite c'est que quand la femme est**

Eduquée ?

25 c'est un plus

26

27 S1 : C'est un plus pour la famille même d'abord avant de voir au niveau social

28

29 **-Un ajout par rapport à ce qu'a dit votre camarade.**

30

31 S2 : Humm mm ...la scolarisation vise en fait pour l'instruction de la jeune fille

32 en question ; il faut s'éduquer d'abord pour s'épanouir elle-même, après pour

33 réussir l'éducation de ses enfants, il faut un minimum d'éducation ; en fait c'est

34 ça.

**35 - Vous semblez bien cerner le concept de l'éducation de fille ; pourriez vous
36 nous dire dans quelle condition s'est déroulée votre scolarisation
37 personnellement ?**

38

39 S2 : Pour moi plus précisément ; ma scolarisation a été facile

40 -Facile vous dite

41

42 S1 : oui facile. Parce que mon papa déjà aime que ses filles soient scolarisées

43 (temps mort) mais pour d'autres filles il y a des difficultés, beaucoup de

44 difficultés même

45

46 - De quelles difficultés est-il question ?

47

48 S1 : il y a la tradition chez nous les peulhs qui voudrait que les jeunes filles

49 restent à la maison pour s'occuper du ménage, elle n'a pas accès à l'école

50 occidentale. Il faudrait qu'elle reste à la maison ; qu'elle doit s'occuper des

51 enfants et à l'âge majeur déjà elle doit aller en mariage. La scolarisation pour

52 eux c'est comme un perd temps ; comme quelque chose même qui vient détruire

53 les valeurs morales traditionnelles que la fille a acquise ; donc pour moi ça été

54 facile mais pour mes copines il y a des paramètres traditionnels qui entravent à

55 leur éducation. Beaucoup de filles aimeraient émerger à l'école mais il y a les

56 facteurs là qui les empêchent. C'est pour cela qu'au niveau supérieur, on voit

57 que le pourcentage des filles nordistes commence déjà à diminuer

58 considérablement. C'est tout ce que j'avais à dire.

59 S2 : Heu... en fait ma scolarisation a été je crois très facile parce que mon papa

60 dès le bas âge, il appréciait ; il encourageait ; il nous amenait à l'école. Après un

61 certain temps, vu les résultats, il apprécie il nous pousse à aller à l'école ; ça

62 d'abord un acquis ce qui à rendu notre scolarisation facile. Mais c'est n'est pas

63 le cas pour certaines filles du nord parce que non seulement les parents ne

64 veulent pas s'investir ; il... pour eux leur souci c'est d'abord le mariage, pour

65 eux une jeune fille doit d'abord se marier. C'est ça la valeur de leurs filles, c'est

66 pour ça que nous retrouvons certaines fille qui font le cycle primaire puis au

67 secondaire à un certain niveau la elles abandonnent, car à l'âge majeur après la

68 puberté les parents disent que « ça elle est déjà assez grande qu'est ce qu'elle

69 veut de plus, il faut qu'on lui trouve un mari responsable ; il doit tout offrir à la

70 jeune fille. Elle n'a donc pas besoin d'aller à l'école. Son but est donc de rester

71 à la maison, de faire des enfants; d'éduquer les enfants et de prendre soin du

72mari. Ça dépend donc de la conception des parents. Pour la majorité, la tradition
73 l'emporte ; ils préfèrent que les filles partent en mariage ; d'autres disent qu'il
74 faut que la fille soit d'abord, qu'il faut que la fille soit d'abord scolarisée. Bon !!
75

**76 -Si je comprends bien on peut dire que pour chacune de vous la
scolarisation**

77 a été facile parce que vos parents étaient disposés à vous envoyer à l'école ?
78

79 S1 et S2 : Oui

**80-Si nous mettions vos parents de cotés n'auriez-vous pas eu à combattre
81 quelques obstacles à votre scolarisation ?**

82

83 S1 : Moi particulièrement ça a été le chez moi.

84

85 -Soyez plus explicite

86

87 S1 : Parce qu'il y a l'entourage qui influence négativement sur l'éducation de la
88jeune fille tel les oncles, les cousins, les grands-mères mêmes qui n'acceptent
89 pas le fait que le papa envoie ses filles à l'école. J'ai un ami de mon papa qui
90 disait que ses filles étaient déjà mariées, qu'elles ont déjà commencées à faire
91 des enfants et toi tu es là tu laisses tes filles partir à l'école ou bien toi tu ne veux
92 pas voir tes petits fils ou tu veux mourir avant que tes petits fils n'arrivent
93 (rire !!!). Que nos grands-mères disent toujours que : est-ce qu'elles ont eu à
94 fréquenter pour avoir le niveau de vie qu'elles ont maintenant, que l'école nous
95 servira à quoi. Donc l'entourage n'encourage pas. Surtout chez moi dans
96 l'Adamaoua

97

98 S2 : Bon en guise d'ajout, je dirais que les parents sont des facteurs qui
99 encourage l'éducation mais, ceux qui découragent surtout, non seulement les
100 amis des parents il y a aussi des observateurs soit de famille directe venant des
101 grands-mères, des grands-parents ou bien des oncles directes qui se disent que
102 non toi tu ne fais que perdre le temps en envoyant ta fille à l'école sachant que
103 celle-ci c'est son égale elle a déjà fait beaucoup d'enfants; trois (03) enfants et
104 elle attend même son quatrième enfants mais toi tu es là tu as beaucoup de
filles

105 et tu dis qu'elles doivent fréquenter mais pour quelle finalité. J'ai même une
106 voisine-là qui dit souvent à ma maman que « toi c'est comment tu ne vois pas
107 que dans le quartier là toutes les femmes de nos voisins là leurs filles sont déjà

108 allées en mariage, regarde même le cas de celle-là mais toi tu amasse tes filles
là
109 elles sont là, elles sont nombreuses elles vieillissent, ne partent pas en mariage,
110 non le rôle premier de la jeune fille c'est d'aller en mariage, c'est n'est pas
bien,
111 ceci cela ». Donc tant au niveau de l'entourage et de la famille ça n'encourage
112 pas
113
114 S1 : il y a des parents qui envoient leurs filles à l'école pour qu'elles
apprennent
115 seulement à écrire leur nom parce que avec le CEP les parents se disent que
c'est
116 largement suffisant, tu connais écrire ton nom, tu connais manipuler le
117 téléphone, peux déjà aller à l'hôpital, c'est déjà largement suffisant, tu connais
118 déjà l'essentiel il faut chercher à te marier.
119 Il faut aussi dire qu'il y a des exemples négatifs comme chez moi à
120 N'Gaoundéré, quand tu es une fille à Dang à l'université, les parents ont une
121 certaine conception parce que les étudiantes elles-mêmes n'affichent pas un
bon
122 comportement devant les autochtones de la ville. Elles, les filles s'habillent
123 indécentement, elles font des choses, la délinquance que les parents n'apprécient
124 pas du tout.
125 Mon cas personnellement, quand j'avais eu le Bac, en allant à l'université, il y
126 a eu un ami de mon papa qui a dit à mon papa que tu envoies ta fille à Dang ?
127 Tu es sûr de toi ? Si elle te ramène la grossesse à la maison, là tu vas faire
128 comment ? (rires) Moi je n'enverrais jamais ma fille à Dang car toutes les filles
129 qui sont à l'université sont des prostituées. Ils, donc des parents qui ont bien,
la
130 volonté d'envoyer leurs filles à l'école. Il y a même un cas dans mon quartier où
131 les parents envoient les filles à l'école mais elles n'étudient pas ; elles
132 commencent à fréquenter des garçons, à faire des mauvaises choses et ça
133 décourage le parent et l'entourage même. Ça deviendra que tous les gens du
134 quartier vont dire que si tu envoies ta fille à l'école elle va devenir comme la fille
135 de tel et les parents... que dirais-je même ? Et les parents tiennent beaucoup
plus
136 à leur honneur ils ne voudraient pas que le déshonneur soit jeté sur leur famille.
137 C'est surtout ça. Parfois il y a des parents qui refusent volontairement
d'envoyer

138 les filles à l'école et parfois ce sont les filles elles-mêmes qui adoptent un
139 comportement qui n'encourage pas vraiment, qui font à ce que leurs parents les
140 envoient en mariage ... ou humm donc la responsabilité est partagée.

141

142 -Qu'est ce qui vous a donc motiver à braver ses obstacles dont vous avez

143 tantôt évoqués ?

144

145 S1: En terme de motivation, je dirais que dans ma famille je ne connais pas
146 aucune personne qui aurait atteint mon niveau d'étude je suis donc l'une des
147 première filles qui a atteint ce niveau alors les motivations étaient d'ailleurs
148 nombreuses. D'abord il y a mes notes scolaires, mes rendements scolaires
149 puisque à chaque fois je réussissais et ça me donnaient l'envie d'aller de
l'avant.

150 Il y a aussi que quand je voyais les gens qui travaillaient déjà ; qui étaient
151 responsables j'avais donc le désir de travailler comme telle personnes, je me
152 demande qu'est-ce m'empêcherait de faire comme tel qui travail afin de
153 satisfaire à mes besoins. J'avais une forte envie d'évoluer d'atteindre les
grandes

154 personnes reconnues.

155

**156 -Si je comprends bien ce que vous dites c'est que c'est que c'est l'envie de
Vous**

157 sentir importante et valeureuse qui vous maintenait à l'école ?

158

159 S1 : Effectivement. En quelque sorte le fait de voir l'autre faire tel ou tel autre
160 chose me motive. En fait je veux être indépendante, autonome, je veux pourvoir
161 à mes besoin...avoir mes propres moyens quoi !!

162

**163 -On peut alors dire en d'autres mots que vous avez été un facteur clé dans
164 votre scolarisation ?**

165 S2 : Voilà, mais tout à fait. Il m'a fallu beaucoup de courage et surtout cette
forte

166 envie d'être autonome financièrement, qui doit me permettre de pouvoir être
167 capable de prendre mes propres décisions pour ma vie... si j'ai mes moyens, je
168 ne serais pas obligé d'aller en mariage sous la pression des autres, je peux
169 m'installer à mon compte sans forcément compter sur le mari ou autre
personne

170

171 -vous voulez-vous sentir libre ?

172

173 Je l'ai déjà dit indépendante, libre de choisir me marier ou pas

174

175 -De ce que vous et avec la façon dont vous le dite je peux en déduire que

176 lorsqu'il fallait et même lorsqu'il faut aller à l'école le matin vous le faite avec

177 beaucoup d'énergie ?

178

179 S2 : j'avoue que ne saisie pas bien le sens de votre question

180

181 -En fait ce que je dis c'est que j'imagine que vous été le genre de personne qui

182 prend à cœur son école, qui est toujours pressé d'aller à l'école qui ne se sent

183 pas lourde ou fatiguée de l'école et tout ça.

184 S2 : Non, je saurais l'être car j'ai eu la chance par rapport aux autres filles de
185 chez nous et je suis l'exemple.

186 S1 : Ce qui personnellement ma motivé c'est l'esprit d'autonomie. Déjà toute
187 petite j'ai aimé l'école je voulais travailler avoir mon propre argent, ne
dépendre

188 de personne, être autonome (silence) c'est ça.

189

190 -Vous en tant que fille du Nord, comment vous sentez vous face aux filles des

191 régions ou des zones scolarisées du pays ?

192

193 S1 : Un sentiment de fierté. Je suis fière de moi d'abord, puis je me sens égale
à

194 elles puisque nous sommes dans les mêmes classes, les mêmes niveaux voire
195 même au niveau de nos notes je les dépasse. Je n'ai jamais ressenti une
196 infériorité par rapport à elle. C'est une question de capacité intellectuelle et j'en
197 ai Dieu merci. Donc j'ai la même valeur qu'elles. Et lorsque je vois une d'elle
198 qui me dépasse en niveau ça devient encore pour moi une source de
motivation,

199 car je veux leurs prouver que les filles du Nord sont aussi capable puisqu'ils
200 pensent que nous ont ne va pas à l'école ou que nous sommes bêtes ;
201 villageoises !!! Nous avons autant de capacités intellectuelles, des

performances

202 scolaires le montrent ! Donc vraiment moi personnellement je me sous-estime
203 pas.

204

205 -Vous êtes efficace c'est ça ?

206 S1 : Effectivement je me sens très efficace, apte à faire tout travail intellectuel,
à

207 parler, à mener une discussion.

208 -Vous sentez de l'orgueil en quelque sorte ?

209 S1 : Beaucoup d'orgueil personnel ; je veux être citée parmi les personnes
210 importante ; je me valorise moi hein , je suis fière de moi-même car mêmes
211 maintenant que je suis ici à l'ENS de Yaoundé ma simple présence prouve au
212 autres que le Nord n'est pas forcément ce qu'ils pensent et je sais que j'ai les
213 capacités de le faire donc de changer le regards des autres et cette volonté me
214 pousse beaucoup à m'appliquer dans les études car il faut prouver, alors je ne
215 dors pas (rire)

216

217 S2 : Je rajoute que je suis contente de moi hein !

218

**219 -Quel est le conseil que vous donneraient aux autres filles du Nord qui
peinent**

220 encore à aller à l'école ?

221

222 S2 : Moi je veux dire à mes sœurs d'avoir une haute opinion d'elles-mêmes.
Je

223 sais que les conditions sont très difficiles, elles ne doivent pas baisser les bras,
il

224 faut persévérer, espérer que demain elles seront celles que tout le grand Nord
va

225 regarder, va prendre pour exemple. Elles doivent cultiver l'effort parce que la
226 facilité qui est le mariage ne paye pas toujours. Mes sœurs renversons la
227 tendance, nous avons de la valeur autant que les autres, ça ma fait mal que à
228 chaque fois qu'on aborde le sujet de la scolarisation de la fille du Nord on les
229 voit seulement dans le sens péjoratif ! Hein, il faut que ça change, nous ne
230 sommes pas prédestinées à la sous scolarisation ; à la honte face aux égales
que

231 nous, vraiment ce sujet me touche, car trop de préjugés nous qualifient et pour
232 tant Dieu nous a aussi doté des capacités intellectuelles, professionnelles.

233

234 S1 : Quant à moi, le conseil que je peux laisser à mes sœurs c'est de changer
de

235mentalité. Le mariage est bien mais ce n'est pas forcément une source de
236bonheur et de bien-être. L'école est bien car ça permet de changer le regard du
237monde sur vous, ça force à vous respecter. Cessons d'être les fameuses : « les
238 moutons du Nord ». Celles qui sont ministres aujourd'hui comme les Youssef
239Hadjija Alim n'ont pas fait la Magie. C'est le fruit des efforts, des sacrifices.
240 Accepter qu'on crache sur vous parce que vous avez choisi l'école au lieu du
241mariage, en plus on peut se marier à tout âge. Plus on est scolarisé plus on
242 améliore notre condition humaine. Oum hou ! C'est ça.

CAS « H. » : Entretien individuel (sujet S3)

1 -De quelle région êtes-vous ?

2

3 S3 : je suis Originaire de la région du Nord (Garoua)

4

5 -Quand on parle de la scolarisation de la fille du nord qu'est-ce que cela
6 évoque dans votre esprit ? Concrètement c'est quoi la scolarisation donc ?

7

8 S3 : La scolarisation a une finalité, la finalité c'est d'abord l'intégration

9 personnelle, sociale et puis professionnelle

10

11 -Que pensez-vous de la scolarisation des filles du grand nord en général ?

12

13 S3 : La scolarisation humm ! Il y a la scolarisation partout sauf qu'au grand

14 Nord certains parents ne donnent pas de l'importance à cette dernière. Suite à

15 plusieurs paramètres, afin il y a plusieurs paramètres qui rentrent dans la

16 scolarisation de la jeune fille du Nord. Il y a par exemple la religion, les moyens

17 financiers des parents, la volonté, l'engouement de certaines personnes

18

19 -Si je comprends bien c'est que dès qu'on parle de la scolarisation de la fille
20 du Nord ça évoque déjà des difficultés.

21

22 S3 : si, oui si pour partir à l'école, est-ce que je peux me lever un matin pour

23 partir à l'école ? Pour partir à l'école il va falloir que je remplisse un certain

24 nombre de conditions par exemple. On ne part pas parce qu'il faut aller.

25

26 -Quelles seraient donc les raisons qui font que la scolarisation de la fille du
27 Nord soit égale à difficultés ?

28

29 S3 : Il y a d'abord des facteurs financiers comme je vous l'ai dit tout à l'heure, il

30 y a certains parents, certaines familles qui aimeraient que leurs enfants aillent à

31 l'école mais les moyens dont ils disposent ne leur permettent pas. Il peut être

32 par exemple le nombre d'enfants dans la famille, si tu as peut être dix enfants tu

33 ne peux pas tous les envoyer à l'école. A un certain niveau du moins au primaire

34 c'est possible, mais à partir du secondaire ça devient déjà compliqué, voilà

35 autant de chose

36

37 -A présent nous allons rentrer dans un cadre un peu plus personnel si vous le

**38 permettez. Je vous propose donc maintenant de nous focaliser sur vous sur
39 votre expérience. Alors dites-nous si vous le voulez bien comment s'est
passé**

**40 votre scolarisation ? Plus concrètement dans quelles conditions s'est
déroulée**

41 votre scolarisation ?

42 S3 : Conditions vraiment difficile ! (silence) très très très difficiles. Vous savez,
43 moi j'ai perdu mon papa à l'âge de huit ans, la maman n'étant pas vraiment
44 scolarisée car elle était enfant unique et sa maman avait refusé qu'elle aie à
45 l'école. Mais avec le conseil de ses cousins elle a trouvé nécessaires de nous
46 envoyer à l'école malgré qu'elle était veuve, elle se battait avec son champ, elle
47 nous envoyait à l'école et avec notre volonté on s'y mettait. Moi par exemple,
48 pendant les vacances, j'ai mon champ que je fais et à la rentrée ça me permet de
49 payer ma pension et mes frais scolaires.

50

**51 -Donc si je vous comprends vous faites partie de celles qui ont bataillé dure
52 pour être solarisées ?**

53

54 S3 : Bien sur. Tout ça c'est par rapport à la volonté, à ma volonté ; je veux
55 imiter, je veux ressembler à autrui, relever le défis de la famille.

56

**57 -Vous me devancer puis que j'allais justement poser la question de savoir
58 qu'est-ce qui vous a motivé malgré toutes les difficultés et l'adversité à
rester**

59 et poursuivre votre parcours scolaire ?

60

61 S3 : D'abord c'est parce que je n'ai pas eu cette chance d'avoir des parents pour
62 me rendre la scolarisation facile, je veux donc par le biais de la scolarisation être
63 un bon parent demain car le fait que le parent ne fréquente pas a un rôle
64 important dans la scolarisation d'un enfant. Parce que, quand le père a
65 fréquenté, il connaît ce qui est bien pour l'enfant, il oriente l'enfant mais quand
66 il n'a pas fréquenté, l'enfant a du mal à s'orienter, à choisir ce qui est bon pour
67 lui et pour la famille. C'est un peu ça.

68

**69 -Je veux encore poser la même question un peu autrement, quel rôle vous
avez**

70 joué dans votre scolarisation ?

71

72 S3 : sur quel plan ?

73 -Je veux dire quelles sont les attitudes ou les éléments personnels qui vous ont

74 permis de vous maintenir à l'école ?

75

76 S3 : C'est le travail, la persévérance, le sacrifice, tout ce qu'on entreprend dans

77 la vie c'est le sacrifice. Quand on veut quelque chose on développe les voies et

78 moyens pour l'atteindre, pour l'obtenir. Donc c'est ça.

79

80 -Dans votre cas quels furent donc ces voies et moyens qui ont permis que vous

81 vous scolarisez ?

82

83 S3 : J'apprends, j'étudie beaucoup, je consacre tout mon temps, mon énergie

84 afin de réussir à l'école. Vous savez lorsque vous avez un objectif bien

85 Déterminé, tout ce que vous faites doit concourir à l'atteindre. Mon objectif à

86 moi c'est de réussir afin de devenir comme tel, maintenant donc je me mets au

87 travail pour avoir les capacités, les compétences, les qualités nécessaires pour

88 atteindre l'objectif que je me suis fixé. C'est ça !

89 En plus la plus grande richesse que le bon Dieu ma donnée c'est la capacité à

90 réfléchir

91

92 -La réflexion ?

93

94 S3 : Oui, je la mets en valeur

95

96 -Vous mettez votre réflexion en valeur, est-ce qu'on peut aussi dire que vous

97 vous mettez vous-même en valeur ?

98

99 S3 : Bien sûr, c'est cette envie de devenir demain une personne qui à de la

100 valeur dans ma société qui me motive quelque part. Je vous ai dit que je suis

101 issue d'une famille pauvre mais il faut que ça change !!! C'est une valeur qui

102 d'abord est personnelle à moi mais aussi ça sera pour ma mère, ma famille. En

103 effet je, je veux m'affirmer, je veux vraiment m'affirmer afin qu'on parle de

104 moi un jour peut-être de H. en tant que Ministre, car je suis déjà ministrable

105 actuellement (rire). Oui, oui! Je le suis déjà.

106

107 -Vive que cela arrive !

108

109 S3 : Amen !

110 -Mais sinon à côté de cette envie d'être valeureuse, de vous affirmez, pour

111 quel autre but avez-vous décidé de vous accrocher ?

112

113 S3 : Je vous l'ai déjà dit, c'est d'abord mon intégration personnelle puis de ma

114 famille et de la société toute entière. Si je suis scolarisée je peux chercher les

115 moyens de développer la zone du grand Nord. Par exemple conseiller mes

sœurs

116 sur l'importance de l'école. Parce que, ici à l'école normale par exemple, il y a

117 le mépris, on se dit si vous êtes là c'est parce qu'on vous a ramassé du fait de la

118 régionalisation.

119

120 -En fait vous êtes orgueilleuse, vous avez orgueil personnel c'est ça ?

121

122 S3 : Bien sûr, bien sûr. Je veux prouver que je suis aussi capable, je suis

123 compétente. Je peux changer le cours des choses afin que le mépris s'arrête,

que

124 la souffrance de mes frères et sœurs qui sont derrière soit allégée. Je veux vous

125 dire que si je fréquente et que je réussis à avoir un bon travail j'aurai de

l'argent,

126 je ne dépendrais plus de personne, je pourrais donc soulager ma pauvre mère

et

127 mes petits frères. Vraiment l'autonomie financière c'est une chose je vous dis!

128 Je serai une grande dame ; (silence).

129

130 -Par rapport aux autres filles des régions scolarisées lorsque vous êtes

131 ensemble quel sentiment avez-vous ?

132

133 S3: Je n'ai jamais eu à me sentir inférieure à qui conque. Dans ma classe par

134 exemple, les gens avait des représentations de moi, des gens du grand Nord en

135 général, mais et cela m'énervait beaucoup. J'ai donc décidé de leur prouver.

136 Comme vous parlez de motivation cela ma motivé à redoubler d'effort. Et ça a

137 payé, j'ai fermé leurs bouches par mes compétences intellectuelles, mes notes

138 scolaires. Je connais qui je suis, j'aime la concurrence, le défi. Je suis l'égale

de

139 toutes ces personnes.

CAS « M.A » : Entretien individuel (sujet S4)

1-Bonjour

2

3 S4 : Bonjour

4

5-Voulez-vous bien vous présenter c'est-à-dire votre nom, prénom, région

6 d'origine et niveau d'étude ?

7

8 S4 : Je m'appelle M. A., je suis de la région de l'Extrême-Nord et je suis élève

9 en classe de première A4 allemand.

10

11 -Ah cela signifie que vous avez passé tout votre parcours scolaire ici à

12 Yaoundé ?

13

14 S4 : Non pas du tout.

15

16 -Donc vous avez été ailleurs avant de revenir au centre ?

17

18 S4 : Oui, oui. Avant j'étais à l'Extrême- Nord où j'ai fréquenté jusqu'en classe

19 de 5eme.

20

21 -Bien je comprends que vous connaissez le Nord.

22

23 S4 : Bien sûr !

24

25 -Alors vous savez comment ce passe la scolarisation des filles là-bas ?

26

27 S4 : Hééé, hé ! Compliquée ; très ; très compliquée. (Silence)

28

29 -Pourquoi très, très compliquée ?

30

31 S4 : Parce que c'est difficile de fréquenter quand on est une fille là-bas.

32

33 -Mais vous, vous aller encore à l'école cela na pas été si difficile ?

34

35 S4 : Humm. Si je vous dis comment moi-même qui suis là devant vous j'ai
36 fréquenté vous conviendrais avec moi que c'était très dur.

37

38 -Expliquez-moi donc pour que je puisse mieux vous comprendre ?

39

40 S4 : Vous savez, je suis mariée et j'ai trois (03) enfants alors que je n'ai que
41 22ans !

42 -Concrètement cela signifie quoi ? J'avoue que je ne vous comprends pas

43 jusque-là.

44

45 S4 : Vous alors vous voulez seulement que je vous raconte hein, ah je veux donc
46 vous raconter

47

48 -Racontez-moi tout s'il vous plaît.

49

50 S4 : Où vous me voyez là, je suis la première enfant d'une famille qui ne connaît
51 pas de difficulté financière puisque mon père travail encore, il est capitaine c'est
52 un homme en tenue. A l'âge de 15 ans j'ai été envoyé en mariage forcé par
53 mes parents parce qu'ils avaient appris par des gens que je côtoyais un garçon.
54 Alors qu'une seule fois j'avais accompagné ma copine chez son gars et c'est là
55 alors que certain gens du Nord qui connaissaient ma famille ont tout de suite
56 alerté ma mère. Ce même jour dans la nuit, j'ai été battue par elle, puisque mon
57 père était en déplacement pour le travail. Quand il est rentré, les deux m'ont dit
58 que j'allais partir en mariage parce que sinon je vais porter la grossesse et jeter
59 la honte sur la famille.

60 C'est alors comme ça que deux mois après ils ont arrangé mon mariage et je suis
61 partie en mariage

62

63 -Vous faisiez quelle classe encore ?

64

65 S4 : j'étais en classe de 5eme

66

67 -Et comment vous vous retrouvez à Yaoundé entrain d'aller à l'école ?

68

69 S4 : En fait, mon mari étant étudiant ici à Yaoundé, j'étais obligé de venir avec
70 lui.

71

72 -Ah vous avez eu un mari compréhensif qui vous a remis à l'école. !

73

74 S4 : noooooon ! Ça ... ne s'est pas passé comme ça hein !

75

76 -Ça c'est passé alors comment ?

77

78 S4 : Arrivée dans le mariage je fais deux (02) enfants en deux ans et la troisième

79année je menace de quitter le mariage s'il ne me remet pas à l'école. C'est

80 comme ça que je suis réinscrite à l'école en classe de 4ème, puis la 3ème où je

81 réussis à mon BEPC. (Silence).

82 -Et après le BEPC ?

83

84 S4 : Je prends ma troisième grossesse, ce qui me fatigue. Comme ça, je reste

85 encore à la maison pendant deux ans et je force encore et on m'inscrit au cours

86 du soir en première sans passer par la seconde.

87

88 -Il y a un élément que je veux bien comprendre qu'est-ce qui vous a poussé à

89 repartir à l'école après deux accouchements ?

90

91 S4 : Ma souffrance, je ne ressemble à rein, je devais me contenter de la cuisine,

92 des enfants et répondre aux désirs et caprices de mon mari et de tous ses frères

93 qui vivent avec nous. Personne ne me prenait en compte, mes beaux ont le droit

94 de me gronder, par exemple ils peuvent m'ordonner de laver leurs habits et tout

95 ça. À la fin de mes journées je suis souvent très fatiguée. Ce qui me fait le plus

96 mal c'est l'argent, nous sommes nombreux à la maison et mon mari me donne

97 un petit argent et lorsque cela n'atteint pas la fin du mois, il menace et me

98 brutalise même et mes beaux toujours entraînent de me gronder que je ne prépare

99 jamais de bonne nourriture. Je vous dis, je souffre, c'est comme si on m'avait

100 vendu, je suis comme une esclave, une étrangère dans ma propre maison.

101

102 -C'est cette envie de devenir quelqu'un d'important qui vous a poussé à

103 repartir à l'école ?

104

105 S4 : Puisque que je ne peux plus rentrer chez mes parents car ils n'acceptent pas

106 ça, car c'est mal vu une femme divorcée, je devais changer ma condition de vie

107 moi-même, comment vous dire, j'ai la rage de montrer à mes parents et à ma

108 belle-famille que je suis aussi une personne, je veux qu'on me respecte.

109

110 -Comment ?

111

112 S4 : Regardez un peu, si je fréquente et que j'arrive à avoir un travail j'aurai

113 mon petit argent qui va permettre que je sois libre de faire ce que je veux,

114 d'acheter ce que je veux et comme ça ils vont commencer à me prendre au

115 sérieux, ils vont savoir que je suis quelqu'un ils vont me respecter.

116

117 -Si je comprends bien ce que vous dites c'est que c'est l'envie de devenir

118 autonome et être respecté qui vous motive à vous accrocher à l'école ?

119

120 S4 : Oui comme je l'ai déjà dit...je veux que quand je vais avoir de l'argent,
que

121 mes parents regrettent ce qu'ils ont fait, qu'ils comprennent qu'ils avaient tort.

122 C'est ça mon but de fréquenter.

123 -Vous semblez bien déterminée ?

124

125 S4 : Je suis très déterminée, je suis prêt à tout pour y arriver. Car chaque matin

126 que je me lève la seule chose que je veux c'est partir à l'école et rentrer

diplômée

127 car je sais que j'ai les capacités pour ça. Hein, tu vois si j'étais bête je n'allais

128 pas réussir mon BEPC j'ai l'intelligence.

129

130 -Je vous souhaite vraiment d'atteindre votre but !

131

132 S4: Hihhi... Merci inch Allah!

133

134 -Vous avez dit avoir peu de temps à me consacrer, nous allons donc

terminer

135 par cette question à laquelle vous avez déjà répondu. Quels sont les

136 mécanismes personnels que vous avez mis en jeu pour braver les

obstacles

137 liés à votre scolarisation ?

138

139 S4 : C'est comme si je ne comprends pas bien votre question, mais je peux

140 quand même dire que ce qui me pousse à me battre contre les obstacles de ma

141 scolarisation c'est ma valeur que je cherche, la liberté, me venger de mes

142 parents, avoir l'argent pour que ma souffrance finisse ...

143

144 -A présent nous allons donc clôturer par une phase de conseil. Que

**145 conseillerez-vous aux autres filles du Nord qui veulent bien aller à l'école
qui**

146 sont empêchées par les obstacles du milieu ?

147

148 S4 : Il faut qu'elles aient un objectif bien tracé dans la tête, puis persévérer
pour

149 atteindre cet objectif.