

Déterminants Socioculturels Et Sous-Scolarisation Des Jeunes Filles Montagnardes Dans Le Département Du Mayo-Tsanaga À L'extrême-Nord Du Cameroun

Kormba Kosma Thérèse

Université de Maroua

Résumé

Dans un monde où l'éducation est reconnue comme le moteur du développement, la persistance de la démotivation scolaire et de la sous-scolarisation des jeunes filles montagnardes au Mayo-Tsanaga, Cameroun, interpelle, révélant les défis profonds que posent les dynamiques socioculturelles aux aspirations éducatives. Cette étude explore en profondeur les déterminants socioculturels complexes qui sous-tendent la démotivation scolaire et la sous-scolarisation persistante des jeunes filles montagnardes dans le département du Mayo-Tsanaga, situé dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. En adoptant une approche méthodologique mixte, qui combine une enquête quantitative rigoureuse menée auprès de 225 jeunes filles et une investigation qualitative détaillée (comprenant 10 entretiens semi-directifs avec des leaders d'opinion clés et des observations directes prolongées), la recherche met en évidence que le désir de conformité aux rôles traditionnels de mère multipare et d'épouse soumise, ainsi que l'angoisse profonde de perdre son identité sociale et culturellement prescrite, sont des facteurs prépondérants. Ces normes sociétales, profondément enracinées et intériorisées dès le jeune âge, relèguent l'éducation formelle au second plan des priorités et génèrent une résistance intrinsèque à la scolarisation. Ce phénomène est d'autant plus exacerbé par l'absence criante de modèles de réussite féminine qui pourraient offrir des perspectives alternatives et inspirantes. Face à ce constat, l'article propose le concept novateur d'école de proximité, un modèle éducatif ancré dans la culture locale et symbolisé par la force et la résilience du baobab. Ce projet vise à opérer une réconciliation entre l'éducation moderne et les réalités intrinsèques des communautés en adaptant l'approche pédagogique aux spécificités géographiques, linguistiques, pédagogiques, sociales et économiques. L'objectif ultime est de favoriser un épanouissement éducatif complet et une insertion socioprofessionnelle durable pour les jeunes filles montagnardes. Des études récentes (UNICEF, 2025 ; L'Etudiant Africain, 2024) soulignent la persistance de

ces défis et l'importance d'approches innovantes et culturellement sensibles pour y faire face.

Mots-clés : Démotivation scolaire, Filles montagnardes, Déterminants socioculturels, École de proximité

Abstract

In a world where education is recognized as the driving force of development, the persistent academic demotivation and under-enrollment of young Montagnard girls in Mayo-Tsanaga, Cameroon, is a cause for concern, revealing the profound challenges that sociocultural dynamics pose to educational aspirations. This study explores in depth the complex sociocultural determinants underlying the persistent academic demotivation and under-enrollment of young Montagnard girls in the Mayo-Tsanaga department, located in the Far North region of Cameroon. Adopting a mixed methodological approach, which combines a rigorous quantitative survey of 225 young girls and a detailed qualitative investigation (including 10 semi-structured interviews with key opinion leaders and prolonged direct observations), the research highlights that the desire to conform to traditional roles of multiparous mother and submissive wife, as well as the deep anxiety of losing one's socially and culturally prescribed identity, are overriding factors. These societal norms, deeply rooted and internalized from a young age, relegate formal education to the background of priorities and generate an intrinsic resistance to schooling. This phenomenon is further exacerbated by the glaring absence of female role models who could offer alternative and inspiring perspectives. Faced with this observation, the article proposes the innovative concept of the community school, an educational model rooted in local culture and symbolized by the strength and resilience of the baobab tree. This project aims to reconcile modern education with the intrinsic realities of communities by adapting the pedagogical approach to specific geographic, linguistic, pedagogical, social, and economic circumstances. The ultimate goal is to promote comprehensive educational development and sustainable socio-professional integration for young

mountain girls. Recent studies (UNICEF, 2025 ; L'Etudiant Africain, 2024) highlight the persistence of these challenges and the importance of innovative, culturally sensitive approaches to address them.

Keywords : School demotivation, Mountain girls, Sociocultural determinants, Community school

Introduction

L'accès universel à une éducation de qualité, en particulier pour les filles, est reconnu mondialement comme un pilier fondamental pour l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) et un moteur essentiel du progrès socio-économique. Cependant, malgré cette reconnaissance et les efforts internationaux, de nombreuses régions du monde continuent de faire face à des obstacles majeurs. Au Cameroun, la région de l'Extrême-Nord, et plus spécifiquement le département du Mayo-Tsanaga, incarne cette réalité complexe où la démotivation scolaire et la sous-scolarisation des jeunes filles montagnardes demeurent une problématique aiguë et persistante. Des rapports récents de l'UNICEF (2025) et de Plan International France (s.d.) continuent de souligner l'urgence d'adresser ces défis, notamment en matière d'égalité des sexes dans l'éducation.

Historiquement, le gouvernement camerounais a montré un engagement croissant envers l'éducation, comme en témoignent les allocations budgétaires significatives, atteignant par exemple 705,478 milliards de FCFA en 2020. Pourtant, dans des zones comme le Mayo-Tsanaga, peuplé de diverses ethnies telles que les Mafa, Kapsiki, Bana et Hina, des pratiques coutumières ancestrales et des représentations sociales profondément enracinées continuent d'exercer une influence déterminante, entravant l'accès et le maintien des filles dans le système éducatif formel. Ces barrières ne sont pas seulement économiques ou logistiques ; elles sont intrinsèquement liées à des dynamiques culturelles qui valorisent certains rôles sociaux au détriment de l'éducation des femmes. L'Etudiant Africain (2024), par exemple, met en évidence la persistance de la marginalisation des jeunes filles dans le système éducatif du Nord-Cameroun en raison de ces dynamiques.

La présente étude vise à déconstruire cette problématique en analysant en profondeur les déterminants socioculturels spécifiques qui conduisent à la démotivation scolaire des jeunes filles. Elle s'attachera à comprendre les mécanismes sous-jacents de résistance à la scolarisation et à identifier comment les aspirations féminines sont souvent façonnées et limitées par les attentes traditionnelles de maternité précoce et de rôle d'épouse soumise. Un accent particulier sera mis sur l'impact du manque de modèles féminins réussis issus de ces communautés. En s'appuyant sur ces analyses, l'article culminera par la proposition d'un concept innovant : l'école de proximité. Ce modèle est conçu pour réconcilier l'éducation moderne avec les réalités culturelles et socio-économiques locales, offrant ainsi une voie

concrète vers un épanouissement éducatif véritablement inclusif et durable pour les jeunes filles du Mayo-Tsanaga, une approche de plus en plus préconisée par des organisations comme l'UNESCO (2024) pour les transformations éducatives en Afrique.

Insertion Théorique

Pour saisir toute la complexité de la démotivation scolaire des jeunes filles montagnardes, cette recherche s'ancre dans un cadre théorique résolument multidisciplinaire, puisant dans la psychologie sociale, la sociologie de l'éducation, les études de genre et l'anthropologie. Cette approche permet une analyse nuancée des interactions dynamiques entre l'individu, la culture et les structures éducatives.

La théorie de l'influence sociale, notamment les travaux fondateurs sur la conformité d'Asch (1951) et la comparaison sociale de Festinger (1954), est centrale. Elle nous éclaire sur la manière dont la pression normative du groupe (en particulier les attentes liées aux rôles de mère multipare et d'épouse soumise, fortement valorisés localement) conduit les jeunes filles à aligner leurs comportements et aspirations sur les standards socialement acceptés. Cette conformité se fait souvent au détriment de leur parcours scolaire, perçu comme une déviance. Des études récentes sur la perception de l'éducation féminine en milieu rural africain, comme celles rapportées par Maroc Diplomatie (2024), continuent de mettre en lumière comment les stéréotypes de genre freinent les aspirations éducatives des filles en les orientant vers des rôles traditionnels. Le concept de réactance psychologique développé par Brehm (1966) est également pertinent. Il explique la résistance individuelle face à une menace perçue sur la liberté. L'éducation moderne, lorsqu'elle est perçue comme une force extérieure qui menace de subvertir l'identité sociale et culturelle prescrite par la tradition, peut engendrer un mécanisme de rejet protecteur.

La théorie de la motivation, avec la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) et les distinctions entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci & Ryan, 1985 ; 2001), offre une grille de lecture essentielle. Dans des environnements marqués par une vulnérabilité socio-économique et une forte insécurité, la satisfaction des besoins primaires (physiologiques, sécurité, appartenance) peut légitimement primer sur les aspirations d'auto-accomplissement et d'éducation. Si l'école ne répond pas directement à ces besoins immédiats, sa valeur perçue diminue.

Par ailleurs, les théories des représentations sociales de Moscovici (1961) et Abric (1994) sont cruciales pour comprendre comment les croyances collectives et les systèmes de valeurs partagés façonnent la perception de l'école et des rôles de genre. Les représentations négatives associées à la scolarisation féminine (souvent perçue comme un facteur de « corruption » des femmes ou d'« insoumission » dans le mariage) sont profondément ancrées dans le noyau normatif de la culture locale.

Ces représentations, étant stables et résistantes au changement, expliquent la persistance de la démotivation et de la sous-scolarisation, comme l'illustrent des analyses sur la sous-scolarisation dans l'Adamaoua, une région voisine du Mayo-Tsanaga, par Acaref (2024). L'approche genre (Abena, 2017 ; Difo, 2020) complète ce cadre en soulignant les inégalités structurelles et les discriminations systémiques qui perpétuent la marginalisation des filles dans l'accès à une éducation de qualité, malgré les cadres légaux et politiques nationaux et internationaux visant l'égalité des sexes. Des rapports récents de l'ONUSIDA (2024) et de l'UNOPS (s.d.) continuent de mettre en exergue l'importance de l'éducation des femmes pour l'autonomisation et le développement, renforçant la pertinence de cette approche théorique. L'interconnexion de ces perspectives théoriques permet une compréhension holistique des multiples forces qui influencent le parcours éducatif des jeunes filles montagnardes.

Méthodologie

Approche Méthodologique

Pour répondre efficacement à nos interrogations de recherche, nous avons délibérément choisi une approche méthodologique mixte, combinant de manière complémentaire des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette stratégie de triangulation a été adoptée pour sa capacité à offrir une compréhension à la fois large et profonde du phénomène de la démotivation scolaire chez les jeunes filles montagnardes. L'approche quantitative a permis d'identifier et de mesurer les corrélations entre les variables socioculturelles et la démotivation, fournissant des données statistiquement représentatives et une vue d'ensemble du problème. Parallèlement, l'approche qualitative a permis de saisir les nuances, les significations subjectives, les expériences vécues et les justifications profondes exprimées par les participantes et les leaders d'opinion, enrichissant considérablement l'interprétation des résultats quantitatifs.

Population et Échantillon d'Étude

Notre population d'étude est constituée par les différentes ethnies montagnardes originaires du département du Mayo-Tsanaga, incluant les Mafa, les Kapsiki, les Bana et les Hina. En 2005, la population globale de ce département était estimée à 699 997 habitants, avec une densité de 159 habitants par kilomètre carré, soulignant la pertinence de cette zone pour notre investigation.

Compte tenu des contraintes logistiques et financières inhérentes à la recherche empirique, un échantillon représentatif a été constitué. Nous avons eu recours à un échantillonnage aléatoire simple (EAS). Cependant, l'absence de données statistiques ventilées par ethnie auprès des institutions nationales (BUCREP, IFORD, INS) nous a conduits à opter pour une représentativité de convenance plutôt qu'une représentativité strictement proportionnelle.

L'échantillon final pour la composante quantitative est composé de 225 jeunes filles montagnardes, réparties à raison de 32 participantes par chacune des sept communes du département (à l'exception de Mokolo, qui comptait 33 participantes pour atteindre le total).

Les critères de sélection des participantes étaient précis : toutes les filles devaient être des apprenantes scolarisées dans l'enseignement secondaire (Lycées et Collèges), âgées de 9 à 18 ans, et inscrites dans des classes allant de la 6^{ème} à la Terminale. Un critère éthique fondamental a été l'obtention du consentement éclairé de leurs parents, garantissant ainsi le respect de leurs droits et de leur autonomie. Ce choix de tranche d'âge et de niveau scolaire a été motivé par la volonté d'interroger des individus ayant une maturité suffisante pour formuler des réponses cohérentes et réfléchies. La collecte sur le terrain a été particulièrement efficace, avec 225 questionnaires entièrement remplis sur 225 distribués, attestant d'un taux de couverture de 100%, ce qui confère une grande fiabilité à nos données.

Outils de Collecte des Données

La collecte d'informations a été enrichie par l'utilisation complémentaire de trois instruments principaux :

-Le Questionnaire : Principalement composé de questions fermées, cet outil a été crucial pour la collecte de données quantitatives. Il a permis de mesurer des fréquences de comportements et d'opinions, et d'établir des corrélations statistiques entre les déterminants socioculturels identifiés et le niveau de démotivation scolaire. Chaque question a été rigoureusement conçue pour cibler nos objectifs de recherche.

-L'Observation Directe Non Structurée : Des séjours réguliers et prolongés (de 2018 à 2021) dans les lycées clés (Sir, Bourha, Hina, Mokolo) et dans les environnements communautaires du Mayo-Tsanaga ont permis une immersion profonde. Ces observations ont consisté à noter des faits, des comportements, des interactions, des discours informels et des événements quotidiens, offrant un contexte riche et des éclaircissements qualitatifs sur les dynamiques culturelles et sociales en jeu.

-Les Entretiens Semi-Directifs : Cette méthode qualitative a été essentielle pour approfondir la compréhension des phénomènes. Dix entretiens ont été menés auprès de leaders d'opinion (responsables administratifs locaux, chefs religieux et traditionnels, présidentes d'associations de femmes, étudiantes universitaires originaires du Mayo-Tsanaga). Le format semi-directif, guidé par un protocole souple, a permis d'explorer en profondeur des thèmes clés comme le statut social de la femme, les représentations de l'école et les stratégies communautaires face à la sous-scolarisation. Ce type d'entretien a favorisé une expression libre et authentique des informateurs.

Déroulement des Enquêtes

La phase empirique de la recherche s'est déroulée en deux étapes distinctes. Une pré-enquête a été menée le 12 mai 2019 au lycée de Sir, afin de tester la clarté et la compréhension du questionnaire auprès d'un groupe pilote et d'apporter les ajustements nécessaires. L'enquête principale s'est ensuite déroulée du 07 au 17 février 2020. Durant cette période, les questionnaires ont été administrés aux jeunes filles dans sept établissements d'enseignement secondaire du département (Lycées de Mokolo, Mogodé, Sir, Bourha, Hina, Mozogo, Soulede Roua). Chaque questionnaire a été lu et expliqué aux répondantes avant distribution pour assurer une compréhension uniforme.

Méthodes d'Analyse des Données

Les données issues des questions fermées ont fait l'objet d'un traitement statistique quantitatif, incluant des analyses de régression pour établir la force et la direction des relations entre les variables. Les données qualitatives, provenant des questions ouvertes du questionnaire et des entretiens, ont été analysées thématiquement. Cette analyse a visé à extraire les significations, les expériences vécues et les justifications profondes fournies par les participantes et les leaders, structurant les informations autour de thèmes clés comme le statut social de la femme, les représentations de l'école et les stratégies de promotion de la scolarisation.

Résultats

Les analyses combinées des données quantitatives et qualitatives ont révélé des corrélations statistiquement significatives et des éclaircissements qualitatifs profonds sur les déterminants socioculturels de la démotivation et de la sous-scolarisation des jeunes filles montagnardes du Mayo-Tsanaga. Ces résultats sont cohérents avec les défis documentés par des études récentes sur l'éducation des filles en Afrique subsaharienne (L'Etudiant Africain, 2024 ; Maroc Diplomatique, 2024).

Les analyses de régression linéaire simple ont validé de manière robuste les hypothèses de recherche, soulignant le poids prépondérant des facteurs socioculturels :

-Le désir de conformité au rôle de mère multipare (HR1) est apparu comme un déterminant majeur de la sous-scolarisation. L'analyse a montré un coefficient de détermination (R^2) de 0,66 ($\beta = 0,81$; $t = 21,00$; $p < 0,001$), indiquant que 66% de la variance de la sous-scolarisation peut être expliquée par cette norme sociale. Plus de la moitié des jeunes filles interrogées (55%) ont explicitement adhéré à cette vision de la maternité, fortement valorisée par leur culture. Cette aspiration à la maternité précoce est une constante dans les régions où les rôles de genre traditionnels restent dominants (UNICEF, 2025).

-Le désir de conformité au rôle d'épouse ingénue et soumise (HR2) s'est avéré être un facteur encore

plus influent. Avec un R^2 de 0,92 ($\beta = 0,96$; $t = 52,03$; $p < 0,001$), ce facteur explique 92% de la variabilité de la sous-scolarisation. Cette donnée est corroborée par le fait que 61,3% des répondantes se sont déclarées prêtes à arrêter leurs études si leur futur époux l'exigeait, illustrant une intériorisation profonde de cette norme de genre. Cette soumission aux attentes maritales est un facteur clé de déscolarisation des filles, comme le confirment les analyses sur les mariages précoces (Humanium, 2017 ; Plan International France, s.d.).

-L'anxiété de la perte de l'identité sociale culturellement prescrite (HR3) contribue également fortement à ce phénomène. Un R^2 de 0,86 ($\beta = 0,93$; $t = 37,83$; $p < 0,001$) démontre que 86% de la variabilité de la sous-scolarisation est attribuable à cette anxiété. Un pourcentage significatif (33,8%) des enquêtées a rapporté l'idée que « l'on n'aime pas les filles qui ont beaucoup fréquenté », ce qui souligne la pression sociale exercée pour se conformer aux attentes traditionnelles et éviter la stigmatisation. Cette crainte est nourrie par des représentations sociales tenaces qui associent l'éducation féminine à une « corruption » des valeurs (Acaref, 2024).

-L'absence ou l'insuffisance de modèles de réussite sociale à suivre (HR5) est un facteur significatif, bien que son pouvoir explicatif soit moindre. Avec un R^2 de 0,10 ($\beta = 0,330$; $t = 5,227$; $p < 0,001$), ce facteur explique 10% de la variabilité. Alarmant, 87,1% des participantes ont déclaré ne connaître aucun modèle de réussite féminine concret dans leur entourage immédiat, révélant un vide d'inspiration et de projection positive pour leur avenir. Ce déficit de modèles est un frein majeur à l'autonomisation et à l'élévation des aspirations des jeunes filles, comme le soulignent l'ONUSIDA (2024) et l'UNOPS (s.d.) dans leurs efforts pour l'autonomisation des femmes.

Les entretiens qualitatifs avec les leaders d'opinion ont permis de contextualiser ces résultats. Le patriarcat omniprésent et la confusion persistante entre tradition et préceptes religieux ont été identifiés comme des facteurs structurels majeurs, perpétuant des pratiques néfastes telles que les mariages précoces et forcés. Les représentations sociales de l'école sont particulièrement révélatrices : l'éducation formelle est souvent perçue comme un facteur de « corruption » des femmes (« l'école gâte les femmes ») et comme un vecteur d'« insoumission » au sein du mariage. Ces croyances sont profondément incrustées dans le noyau normatif de la culture locale et résistent au changement. Elles minent l'ambition scolaire des jeunes filles, perçue comme incompatible avec leur rôle socialement prescrit et leur acceptation future au sein de la communauté.

Les conséquences de cette démotivation et sous-scolarisation sont multiples et affectent de manière transversale la vie des jeunes filles et la dynamique communautaire :

-Conséquences Psychologiques : La « démotivation éducative » entraîne une « adolescence volée », caractérisée par une perte précoce de l'insouciance due aux mariages arrangés. Cela se manifeste par une fragilité émotionnelle, un manque de confiance en soi et une faible estime de soi, entravant leur développement personnel. L'UNICEF (2025) œuvre à offrir des plateformes aux jeunes filles camerounaises pour exprimer leurs aspirations, reconnaissant l'impact profond de ces dynamiques sur leur bien-être mental.

-Conséquences Sanitaires : Les mariages et grossesses précoces augmentent considérablement les risques de sexualité précoce et forcée, d'accouchements complexes et dangereux, de mortalité maternelle et infantile élevée, et d'exposition accrue aux infections sexuellement transmissibles (IST). Ces risques sont constamment mis en évidence par les organismes de santé mondiaux (ONUSIDA, 2024).

-Conséquences Économiques : Une faible scolarisation engendre une dépendance sociale accrue et perpétue la pauvreté intergénérationnelle. L'absence d'insertion socioprofessionnelle formelle confine la majorité des femmes aux rôles d'épouse au foyer ou à des activités précaires dans le secteur informel (couture, coiffure, petit commerce), sans réelle autonomie économique. L'absence d'éducation est directement corrélée à une vulnérabilité économique accrue, comme le soulignent l'Etudiant Africain (2024) et l'UNOPS (s.d.).

-Conséquences Juridiques : La sous-scolarisation peut entraîner la privation du droit fondamental à l'éducation, l'analphabétisme, et par ricochet, un manque d'accès aux services publics et aux droits civiques. De nombreuses femmes sont dépourvues d'actes de naissance ou de pièces d'identité, renforçant leur non-existence juridique et leur dépendance vis-à-vis des structures sociales traditionnelles. Plan International France (s.d.) continue d'alerter sur ces privations de droits.

Discussions

Les résultats de cette étude confirment de manière éloquent que la démotivation scolaire des jeunes filles montagnardes du Mayo-Tsanaga est un phénomène multifactoriel, intrinsèquement lié aux déterminants socioculturels de leur environnement. L'analyse combinée des données quantitatives et qualitatives, rigoureusement étayée par notre cadre théorique, révèle une dynamique complexe où les normes sociales profondément enracinées, les représentations culturelles persistantes et l'absence criante de modèles structurants agissent comme des freins puissants et interdépendants à la scolarisation et à l'épanouissement éducatif des filles. Des études récentes valident et approfondissent ces dynamiques, notamment au Cameroun et dans des contextes africains similaires (L'Etudiant Africain, 2024 ; Acares, 2024).

Le poids du désir de conformité aux rôles traditionnels de mère multipare et d'épouse soumise est particulièrement frappant et central. Ces aspirations, loin d'être de simples préférences individuelles, sont des impératifs sociaux fortement inculqués et valorisés dès le plus jeune âge au sein de la communauté. La maternité, et plus spécifiquement la procréation abondante, est perçue comme la voie suprême de la reconnaissance et de l'accomplissement féminin. Cette pression sociale est d'autant plus efficace qu'elle s'aligne parfaitement sur la théorie de l'influence sociale et de la conformité d'Asch (1951) : les jeunes filles adoptent ces rôles pour s'intégrer, être acceptées et éviter l'ostracisme social. Le mariage précoce, dans ce contexte, ne représente pas seulement une tradition, mais une forme de « sécurité sociale » immédiate et tangible, offrant un statut et une protection perçus comme supérieurs aux bénéfices incertains et lointains de l'éducation formelle, en résonance avec la hiérarchie des besoins de Maslow (1970). Ce constat est d'autant plus pertinent que des organisations comme l'UNICEF (2025) et Humanium (2017) continuent de documenter les ravages des mariages d'enfants et leur impact direct sur l'abandon scolaire.

L'intériorisation d'un statut subalterne et l'angoisse de perdre une identité sociale culturellement prescrite constituent une manifestation claire de la réactance psychologique (Brehm, 1966). Les jeunes filles ne rejettent pas l'école par simple désintérêt ou manque de capacité, mais par une « motivation négative » profonde, enracinée dans la peur de transgresser les normes sociales établies et d'être marginalisées par leur propre communauté. L'idée que « l'école gâte les femmes » en les rendant « insoumises » ou « indépendantes » est une représentation sociale tenace (Abric, 1994), ancrée dans le « noyau central » des croyances collectives. Cette représentation conduit à ce que l'éducation soit perçue non pas comme une opportunité, mais comme une menace potentielle à leur identité culturelle, à leur place dans la famille et à leur avenir matrimonial. Ces perceptions sont encore bien présentes, comme l'ont relevé des études récentes sur la perception de l'éducation féminine en milieu rural (Maroc Diplomatique, 2024).

L'absence criante de modèles de réussite féminine est un facteur aggravant qui fragilise davantage la motivation des jeunes filles. La théorie de la contagion sociale de Tarde (1903) postule que les comportements, les aspirations et les innovations se diffusent par imitation et influence. Dans un environnement où les figures féminines qui ont réussi par l'éducation ou une carrière professionnelle sont rares ou invisibles, les jeunes filles peinent à se projeter dans de tels rôles. Si l'idéal féminin dominant ne valorise pas l'autonomie, la compétence académique ou l'indépendance économique, il devient difficile pour les filles de concevoir et de poursuivre des ambitions au-delà des rôles traditionnellement assignés (Duflo, 2001). Les efforts actuels d'organisations comme l'ONUSIDA (2024) et l'UNOPS

(s.d.) pour promouvoir l'autonomisation des femmes et rendre visibles leurs réussites s'attaquent précisément à ce vide, renforçant la pertinence de cette observation.

Ces résultats mettent en évidence une profonde dichotomie et une faiblesse structurelle dans la mise en œuvre des politiques éducatives nationales face aux réalités socioculturelles locales. Malgré des investissements budgétaires significatifs et l'existence de cadres légaux visant l'égalité des sexes (comme la Charte Africaine des Droits de l'Enfant), la rigidité d'un système éducatif qui ne parvient pas à intégrer suffisamment les spécificités culturelles et les attentes des communautés conduit à une déconnexion et à un échec relatif. Les pratiques discriminatoires, telles que les mariages précoces (parfois facilitées par des interprétations laxistes de la loi, comme l'ordonnance de 1982 sur l'âge du mariage) et une apparente « banalisation » de la discrimination par certains responsables, exacerbent cette situation. L'UNESCO (2024) souligne l'urgence de transformer les systèmes éducatifs africains pour les rendre plus inclusifs et sensibles aux réalités culturelles, réaffirmant la nécessité de surmonter ces faiblesses structurelles.

L'analyse de l'« arbre de la démotivation scolaire », conceptualisé comme un baobab (un arbre profondément enraciné et symboliquement fort en Afrique) permet de visualiser ce phénomène systémique. Ses racines cachées représentent les causes profondes (patriarcat, intériorisation des rôles, représentations sociales). Son tronc incarne les facteurs structurels et les manifestations directes (lois inappropriées, discrimination, mariages précoces). Ses branches et feuilles illustrent les multiples conséquences : la « démotivation éducative » et l'« adolescence volée », suivies des répercussions psychologiques, sanitaires, économiques et juridiques. Cette vision systémique confirme que la sous-scolarisation n'est pas un choix individuel isolé, mais le résultat d'une auto-exclusion sociale (Paugam, 2009) générée par un manque perçu de compétences sociales valorisables dans la société moderne et un sentiment d'incapacité (Kormba, 2013). Ce processus enferme malheureusement les femmes dans des rôles prédéfinis et des activités du secteur informel, sans véritable épanouissement ni autonomie, des conséquences toujours d'actualité et documentées par de nombreuses organisations (L'Etudiant Africain, 2024 ; Plan International France, s.d.).

Conclusion

Cette étude a permis de dévoiler avec une clarté nouvelle la complexité et la profondeur des déterminants socioculturels qui alimentent la démotivation scolaire et la sous-scolarisation chronique des jeunes filles montagnardes dans le département du Mayo-Tsanaga, à l'Extrême-Nord du Cameroun. Les aspirations à la maternité multipare, l'intériorisation d'un statut subalterne, l'angoisse de la perte d'identité culturelle chère, et l'absence criante

de modèles de réussite féminine sont apparues comme les « racines profondes » de cet « arbre de la démotivation », freinant considérablement l'accès et le maintien des filles dans le système éducatif. Le modèle du baobab, un symbole d'enracinement et de résilience locale, a non seulement structuré notre analyse, mais il illustre aussi la manière dont ces dynamiques profondes engendrent des conséquences multidimensionnelles sur la vie des jeunes filles. Les recherches et initiatives récentes (UNICEF, 2025 ; ONUSIDA, 2024) confirment la persistance de ces défis et la nécessité d'interventions ciblées.

Pour pallier ce phénomène persistant et transformer ce qui semble être une fatalité en opportunité, nous proposons le concept novateur d'école de proximité. Cette initiative se veut une solution holistique, profondément ancrée dans les réalités locales et respectueuse de l'identité culturelle des populations montagnardes. Ce projet vise à opérer une véritable réconciliation multidimensionnelle entre l'école moderne et la culture locale, s'articulant autour de cinq piliers interdépendants :

-Proximité Géographique : Il s'agit de réduire drastiquement les distances en rapprochant physiquement les structures éducatives des villages et des foyers. Cette approche diminuera non seulement les contraintes de déplacement pour les jeunes filles, mais aussi les risques liés à leur sécurité sur de longs trajets, facilitant ainsi leur accès quotidien et continu à l'éducation.

-Proximité Linguistique : L'intégration des langues nationales, et plus particulièrement des langues locales (Mafa, Kapsiki, Bana, Hina) ainsi que du Fulfuldé (langue de communication dominante), comme vecteurs d'apprentissage. Cette stratégie favorisera une meilleure compréhension des concepts complexes, une appropriation plus aisée des savoirs et assurera une continuité pédagogique naturelle entre l'environnement familial et scolaire, essentielle pour la motivation et l'engagement des élèves.

-Proximité Pédagogique et Didactique : Il est crucial d'adapter les pratiques d'enseignement et les outils didactiques aux spécificités de l'éducation traditionnelle africaine, qui valorise souvent l'apprentissage par l'observation, l'imitation, la narration orale et la participation communautaire. Parallèlement, l'intégration des nouvelles méthodes d'approche par compétences du système éducatif formel camerounais permettra de construire une école plus flexible, culturellement pertinente et directement liée aux besoins du développement local.

-Proximité Sociale : Cette dimension implique une prise en compte active des besoins réels et des aspirations profondes des populations. Elle nécessite une participation communautaire significative et continue à la gouvernance de l'école, en impliquant activement les parents, les chefs traditionnels et religieux, et les leaders d'opinion. L'école doit être perçue non pas comme une entité extérieure imposée, mais comme un projet commun, une

émanation et une ressource de la communauté elle-même.

-Proximité Économique : Le modèle éducatif doit être conçu pour tenir compte du niveau économique souvent précaire des familles. Cela pourrait impliquer des structures de coûts adaptées, des programmes de soutien financier, des cantines scolaires, ou l'intégration de formations professionnalisantes courtes qui s'alignent sur les réalités économiques locales. L'objectif est de rendre l'éducation non seulement accessible, mais aussi perçue comme un investissement rentable pour l'avenir des filles et de leurs familles.

Ce projet d'école de proximité, en ciblant spécifiquement les jeunes filles déscolarisées et en leur proposant des programmes de rattrapage et de transition flexibles, cherche à opérer une véritable réconciliation entre l'école et les aspirations profondes de la socioculture Goudour. En combinant l'accès au savoir académique (connaissances), au savoir-faire pratique (compétences techniques) et au savoir-être social (valeurs culturelles, civisme) avec les particularités locales, il vise à engendrer un équilibre social harmonieux. L'objectif est de doter les jeunes filles des compétences et des mécanismes d'autonomie essentiels, non seulement pour leur développement personnel, mais aussi pour qu'elles deviennent des actrices clés et pleinement intégrées au développement durable du département du Mayo-Tsanaga en particulier, et de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun en général. La mobilisation active et concertée de partenaires au développement de premier plan tels que le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et ONU Femmes est impérative pour renforcer les efforts du gouvernement camerounais et maximiser les potentialités locales dans cette voie transformatrice. Les appels de l'UNESCO (2024) à la transformation des systèmes éducatifs africains soulignent la nécessité d'initiatives comme celle-ci, qui s'inscrivent dans une démarche de développement durable et d'autonomisation des communautés.

Références

Acaref. (2024, 4 novembre). La sous-scolarisation de la jeune fille dans l'Adamaoua sous le prisme des instruments juridiques internationaux de 1979 à 202. *Revue de l'Acaref*. <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2024/11/4-Georges-ETOA-OYONO.pdf>

Abena, F. (2017). *Approches du genre et développement au Cameroun : Enjeux, défis et perspectives*. Éditions de l'Harmattan.

Abrie, J.-C. (1992). *Système central, système périphérique : leurs fonctions et leurs rôles dans la dynamique des représentations sociales*. [Conférence]. Première conférence internationale sur les représentations sociales, Ravello.

Abrie, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men* (pp. 177–190). Carnegie Press.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic of autonomy and intrinsic motivation in education reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

Diffo, J. (2020). *Genre, éducation et développement durable en Afrique subsaharienne*. Les Éditions du Net.

Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia : Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review*, 91(4), 795–813.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.

Humanium. (2017, 17 avril). Cameroun : un pays où les enfants sont confrontés à des mariages forcés et précoces. <https://www.humanium.org/fr/cameroun-enfants-confrontes-aux-mariages-forces-et-precoces/>

Kormba, K. T. (2013). *L'éducation des jeunes filles et la lutte contre la pauvreté dans le département du Mayo-Tsanaga*. (Thèse de Doctorat, Université de Ngaoundéré, Cameroun).

L'Étudiant Africain. (2024, 29 juillet). La marginalisation de la jeune fille dans le système éducatif au Nord-Cameroun et son impact sur le développement local. <https://letudiantafricain.com/blog-l%C3%A9tudiant-africain/la-marginalisation-de-la-jeune-fille-dans-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-au-nord-cameroun-et-son-impact-sur-le-d%C3%A9veloppement-local>

Maroc Diplomatique. (2024, 3 octobre). Pauvreté et stéréotype, l'autre défi de l'éducation des filles en milieu rural. <https://maroc-diplomatique.net/pauvrete-et-stereotype-lautre-defi-de-leducation-des-filles-en-milieu-rural/>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

ONUSIDA. (2024, 11 mars). *Investir dans l'éducation et la santé des femmes et des jeunes filles pour mettre fin au sida en Afrique*.

https://www.unaids.org/fr/resources/presscentre/featurestories/2024/march/20240311_csw68-education-plus

Paugam, S. (2009). La disqualification sociale : Essai sur la nouvelle pauvreté. Presses Universitaires de France.

Plan International France. (s.d.). Causes et conséquences des discriminations des filles face à l'éducation. <https://www.plan-international.fr/nos-combats/education-et-formation-professionnelle/causes-et-consequences-des-discriminations-des-filles-face-a-l-education/>

Tarde, G. (1903). Les lois de l'imitation : Étude sociologique. Félix Alcan.

UNESCO. (2024, 2 décembre). Cameroun – Appel à propositions. Global Education Monitoring Report. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/articles/cameroun-appel-propositions>

UNICEF. (2025, 22 avril). Un nouveau chapitre pour les filles au Cameroun : lancement historique du mouvement des filles. <https://www.unicef.org/cameroon/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/un-nouveau-chapitre-pour-les-filles-au-cameroun-lancement-historique-du>

UNOPS. (s.d.). Favoriser l'autonomie des femmes en milieu rural en Afrique. <https://www.unops.org/fr/news-and-stories/stories/supporting-womens-empowerment-in-rural-areas-of-africa>