

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TITRE DE LA THÈSE

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉCOLE DES PARENTS BAKOYA DU
GABON

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

NADEGE BIKIE BI NGUEMA

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

A ma mère Félicité Andeme Ongone qui a fait de moi celle que je suis devenue. Tu restes mon modèle. Lorsque j'ai entrepris des études doctorales, c'était d'abord ton rêve avant d'être le mien. Aujourd'hui, je suis fière d'avoir réalisé ce rêve pour nous deux. Tu m'as appris à aimer l'école, me répétant sans cesse quel avantage une fille peut en tirer. Merci pour tout et surtout, merci pour tes prières.

A mes amours de toujours, mon conjoint Yannick Tremblay et ma fille Djanna Andeme Tremblay. Vous êtes ma passion, ma motivation, ma joie de vivre et ma raison d'aller toujours de l'avant. Merci d'être là. Votre présence dans ma vie est un réconfort, une assurance. A toi Djanna, j'ose espérer qu'un jour tu suivras mes traces et que tu comprendras que l'instruction est la clé de l'émancipation.

A mes frères Jean-Hubert Nzue Nguema et Frédéric Ongone Nguema. Malgré la distance, vous êtes toujours présents dans mes pensées. Je vous aime.

A mes défunts pères Ollomo Mve Emmanuel, Diabi Bassur, Nguema Mve Raymond.

REMERCIEMENTS

Cette thèse clôture plusieurs années de recherche, de stress, de solitude, d'inquiétude, de remise en question, mais aussi de joie et de découvertes. Si je suis arrivée au bout de ce long travail, c'est parce que sur mon chemin, il y a eu des personnes qui m'ont donné le coup de pouce nécessaire pour ne pas baisser les bras. Aussi, je tiens à manifester l'expression de ma profonde gratitude à tous ceux qui de près ou de loin ont été d'un précieux secours à l'élaboration de ce travail, et plus particulièrement :

A mon comité de recherche, Marta Anadón et Roberto Gauthier, professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi. Je sais que parfois, ça n'a pas été facile de me suivre dans ma logique, de savoir où je voulais m'en aller. Je vous remercie d'avoir accepté de m'accompagner dans cette aventure. Je vous suis notamment reconnaissante pour vos encouragements, vos commentaires et vos questionnements qui ont toujours piqué ma curiosité et m'ont amenée à dépasser toujours les limites de mes réflexions. Cela m'a permis de mieux cerner les contours de ma thèse. Vous m'avez fait réaliser que je possédais des aptitudes pour y arriver.

A Madame Pauline Minier qui a accepté de présider mon jury et qui a participé pour un temps à ma direction. Merci pour les conseils prodigués. Je me rappelle quand vous étiez encore directrice du programme de doctorat en réseau. Sur la porte de votre bureau, il y avait une image qui montrait un étudiant en train de gravir pas par pas les marches de l'escalier qui semblaient interminables tellement il y en avait. Sur cette affiche, on pouvait lire : « une thèse de doctorat se mérite ». Chaque fois que l'envie d'abandonner m'habitait, je pensais à cette image sur la porte de votre bureau et cela suffisait à me motiver.

Aux examinateurs qui ont accepté de siéger sur le jury de cette thèse soit Madame France Beauregard et Monsieur Luc Prud'homme. Merci pour vos critiques,

vos suggestions, vos commentaires judicieux qui ont permis de mieux peaufiner ce travail de recherche.

A Monsieur Léonard Fabrice Odambo Adone et à tous les parents bakoya qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans vous, cette recherche n'aurait pas eu lieu. Que votre patience, gentillesse et votre chaleur soient sincèrement remerciées. J'ose espérer que ce travail n'était que le début d'une collaboration future et que les résultats feront bouger les choses auprès des décideurs politiques et éducatifs.

A l'Agence Nationale des Bourses du Gabon qui, en m'octroyant une bourse d'études, m'a fait l'honneur de me permettre de poursuivre mes études doctorales au Canada. Cette aide financière m'a permis de me concentrer entièrement sur mon projet. A toi Mesmin Moyi, merci d'avoir cru en moi.

Au corps professoral de l'Université du Québec à Chicoutimi, plus précisément Madame Christine Couture, directrice du programme de doctorat en réseau. Aux professeurs rencontrés lors des séminaires de doctorat (l'orientation, la recherche en éducation, la synthèse) qui m'ont permis de mieux circonscrire ma problématique, mon cadre conceptuel et théorique, ma méthodologie. Au corps enseignants de l'Institution Immaculée Conception pour la formation reçue.

A la famille de Jacques Tremblay, Dolorès Bolduc, Jocelyn Santerre et Pauline Claveau qui m'ont aidée à me sentir chez moi, en terre étrangère.

A Monsieur Ernest-Marie Mbonda, professeur à l'Université Catholique d'Afrique centrale/ Institut Catholique de Yaoundé. Merci pour nos échanges et la documentation. On dit souvent que «derrière un grand homme se cache une grande dame». Moi je dis que derrière un comité de recherche se cache souvent une personne qui est là pour faire la première lecture, donner les premières impressions et les premiers commentaires. Tout au long de cet exercice doctoral, vous avez été cette personne, accordant toujours de votre temps à la lecture de mon travail de recherche. Vous saviez trouver les mots justes, même quand la motivation n'était pas au rendez-vous.

A mes chaleureux amis qui sont toujours là depuis ce temps, malgré la distance. Merci pour votre amitié fidèle : Justine Nkengne Zogang, Mercédès-Nancy Moukonda, Anasthasie Dorah Ngo Nguidjoi, Delphine Dabagai, Père René També, Diane Helga Oura, Père Philippe-Pacôme Mbanda Mandengue, Geneviève Mengue m'Akwé, Andréa Mona Onkhia, Sœur Pénélope Mavoungou et Sœur Nicole Mayinga.

A Denise Perron et Suzie Tardif qui ont accordé de leur temps à la révision linguistique de cette thèse. Ma gratitude à Nicole Monney qui a su toujours répondre à mes questionnements et a su à certains moments me rassurer face à mes inquiétudes.

A tous ceux qui n'ont pas été cités, mais qui dans ma mémoire sont présents et bénéficient tout autant de ma profonde gratitude.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
ACRONYMES	xi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	9
LES FONDEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE.....	9
1.1 L'ÉDUCATION POUR TOUS : LEVIER DU DÉVELOPPEMENT.....	10
1.1.1 Qu'est-ce que l'éducation?	10
1.1.2 Qu'est-ce que le développement?.....	12
1.1.3 Le lien éducation et développement	13
1.2 LA QUESTION DE « L'ÉDUCATION POUR TOUS ».....	18
1.2.1 Situation générale de la question de l'éducation pour tous	19
1.2.2 La situation du Gabon en matière d'éducation pour tous.....	20
1.3 LA SITUATION DES BAKOYA DU GABON.....	23
1.3.1 Ce que nous savons du Gabon, de ses régions, de ses ethnies	23
1.3.2 Mode de vie des Bakoya.....	25
1.3.3 La conception de l'éducation chez les Bakoya.....	25
1.3.4 Le processus de sédentarisation.....	27
1.3.5 La question scolaire	28
1.4 VERS UNE NOUVELLE COMPREHENSION DU PHENOMENE.....	31
1.4.1 Les parents comme acteurs stratégiques.....	32
1.4.2 De l'implication parentale dans la scolarisation des enfants.....	33
1.4.3 Les représentations sociales comme angle d'étude	36
1.5 QUESTION, OBJECTIF DE LA RECHERCHE	38

1.6	PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	38
	CHAPITRE 2.....	43
	CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	43
2.1	PERSPECTIVE D'ETUDE DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE	46
2.1.1	Notre position théorique	53
2.2	PERSPECTIVE D'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	58
2.2.1	Fondements épistémologiques des représentations sociales	58
2.2.1.1	Des représentations collectives aux représentations sociales	59
2.2.1.2	Définitions des représentations sociales.....	61
2.2.1.3	La double nature des représentations sociales.....	66
2.2.2	Lien entre représentations sociales et pratiques sociales.....	73
2.2.3	Le concept d'implication parentale	76
	CHAPITRE 3.....	79
	CHOIX METHODOLOGIQUES.....	79
3.1	APPROCHES METHODOLOGIQUES PRECONISEES DANS LA SAISIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	80
3.1.1	Notre approche méthodologique : Une démarche qualitative	83
3.1.1.1	Les fondements de l'approche «dite» qualitative.....	84
3.2	LE DEVIS METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	87
3.2.1	La constitution de l'échantillon et profil des participants	87
3.2.1.1	L'échantillonnage	87
3.2.1.2	Le profil des participants	90
3.2.2	Les sites de la recherche	95
3.2.2.1	Le site de l'Ogooué-Ivindo.....	95
3.2.2.2	Le site de l'Estuaire	98
3.2.3	Les instruments privilégiés pour la collecte des données.....	99
3.2.3.1	La carte mentale.....	100
3.2.3.2	L'entretien semi-dirigé individuel.....	101

3.2.3.3	Le journal de bord.....	105
3.2.4	Procédures d'analyse	106
CHAPITRE 4	114
PRESENTATION DES RÉSULTATS	114
4.1	LA VISION GENERALE DE L'ECOLE ET DE SA FONCTION EDUCATIONNELLE	115
4.1.1	Des souvenirs qui marquent : de l'école idyllique à l'école mitigée	115
4.1.3.1	Leur point de vue sur les enseignants : des enseignants distants aux enseignants démotivés	125
4.1.3.2	Regard sur l'association des parents d'élèves : entre méfiance et nécessité.....	126
4.2	LES MOTIFS PARENTAUX DE FREQUENTATION DE L'ECOLE OU LA « MISE SCOLAIRE »	129
4.2.1	L'école comme outil de réussite sociale.....	129
4.2.2	L'école comme « planche de salut » de l'enfant bakoya.....	133
4.2.2.1	L'école, un moyen de considération.....	134
4.2.2.2	L'école, un moyen de faire mieux que les parents	136
4.2.2.3	L'école, un moyen d'émancipation de la jeune fille bakoya.....	138
4.2.3	L'école comme outil d'obtention du diplôme	141
4.2.3.1	La nécessité du diplôme	142
4.2.3.2	Le diplôme oui, mais... ..	143
4.3	LA VISION DE L'IMPLICATION PARENTALE ET SON ROLE DANS LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DE L'ENFANT.....	146
4.3.1	Une conception de l'implication parentale beaucoup influencée par le propre niveau d'instruction des parents.....	147
4.3.2	Un discours unanime sur l'importance de l'implication, mais à des degrés différents.....	152
4.3.3	Le bulletin scolaire et l'angoisse du jugement suprême.....	154
4.3.4	Un lien reconnu entre implication parentale et cheminement scolaire de l'enfant.....	158

4.4	UN REGARD SOCIOCRIQUE SUR L'ECOLE	162
4.4.1	La critique de l'école payante : renforcement des inégalités sociales	162
4.4.2	La déstabilisation des valeurs morales par l'école	164
4.4.3	L'école assimilatrice.....	166
4.5	SYNTHESE DES DONNEES ISSUES DU DISCOURS DES PARENTS BAKOYA SUR L'ECOLE	169
CHAPITRE 5.....		173
INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		173
5.1	L'ECOLE : UN ESPACE POUR FORMER LE « GRAND TYPE ».....	174
5.1.1	Points d'enracinement de l'image du « grand type » comme symbole de la réussite sociale par l'école.....	174
5.1.2	L'image du grand type : un symbole socialement partagé.....	177
5.1.3	L'image du grand type : un symbole qui va au-delà des parents bakoya	182
5.2	UNE IMAGE STEREOTYPEE DE LA FILLE INSTRUITE	185
5.3	L'ECOLE ASSIMILATRICE OU LA REPRODUCTION DE LA DOMINATION BANTOUE SUR LES PYGMEES	190
5.3.1	Un rapport de dominé à l'égard de l'école	190
5.3.2	La question identitaire : lieu d'ancrage de l'ambiguïté des RS de l'école des parents bakoya du Gabon	192
5.3.3	Quand les Bantous prennent la place du colonisateur	195
5.3.4	Petite incursion dans la sociologie des inégalités	197
5.3.5	Le droit à la différence : une réponse à l'endroit de l'école assimilatrice	200
5.4	L'ECOLE PAYANTE : UN OBSTACLE A L'EGALITE DES CHANCES.....	208
CONCLUSION		214
1.	RETOUR SUR LE PROCESSUS D'ELABORATION DE LA THESE	214
2.	RETOUR SUR LES RESULTATS DE LA RECHERCHE ET RETOMBES PEDAGOGIQUES, SOCIALES ET POLITIQUES	216

2.1	Des résultats significatifs pour une prise en compte du rôle de l'État dans l'intégration scolaire des Pygmées	216
2.2	La relation école-famille : une relation à construire pour une prise en compte du rôle de l'école dans l'intégration scolaire des Pygmées	220
3.	LIMITES DE LA RECHERCHE ET PISTES DE REFLEXION POUR DES RECHERCHES FUTURES.....	225

ANNEXE 1

<i>LOCALISATION GEOGRAPHIQUE DU GABON.....</i>	229
--	-----

ANNEXE 2

<i>LOCALISATION DES GROUPES ETHNIQUES BANTOUS</i>	230
---	-----

ANNEXE 3

<i>LOCALISATION DES GROUPES ETHNIQUES PYGMEES</i>	231
---	-----

ANNEXE 4

<i>LES ETAPES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE</i>	232
---	-----

ANNEXE 5

<i>QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION AUPRES DES PARENTS BAKOYA</i>	233
---	-----

ANNEXE 6

<i>LA CARTE ROUTIERE DES VILLAGES PARTICIPANTS A NOTRE RECHERCHE</i>	234
--	-----

ANNEXE 7

<i>LA CARTE MENTALE SUR L'ECOLE</i>	235
---	-----

ANNEXE 8

<i>GRANDS THEMES ET INFORMATIONS RECHERCHEES POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE INDIVIDUEL.....</i>	236
---	-----

ANNEXE 9	
<i>CANEVAS POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE INDIVIDUEL</i>	239
ANNEXE 10	
<i>APPROBATION ETHIQUE</i>	242
ANNEXE 11	
<i>CARTE MENTALE SUR LES DIFFICULTES ET FAVEURS LIEES A L'ECOLE</i>	243
ANNEXE 12	
<i>CARTE MENTALE SUR APPRENTISSAGES SCOLAIRES</i>	244
ANNEXE 13	
<i>CARTE MENTALE SUR PERSONNEL ENSEIGNANT ET PERSONNEL NON ENSEIGNANT.</i>	245
ANNEXE 14	
<i>CARTE MENTALE SUR BIEN-ETRE SOCIAL</i>	246
ANNEXE 15	
<i>LA CARTE MENTALE SUR LE ROLE PARENTAL</i>	247
ANNEXE 16	
<i>CARTE MENTALE SUR APPRECIATION ET ROLE DE L'ENFANT</i>	248
REFERENCES	249

ACRONYMES

BREDA	Bureau Régional de l'Unesco à Dakar
CNC	Conseil National de la Communication
DGSEE	Direction Générale de la Statistique et des Études Économiques
EPT	Education Pour tous
ISU	Institut de Statistique de l'Unesco
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale (Gabon)
MENESRSI	Ministère de l'Éducation Nationale, De l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
MINAPYGA	Minorités Autochtones, Indigènes et Pygmées du Gabon
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRECED	Promotion et Valorisation des Cultures En voie de Disparition
PSFE	Programme Sectoriel Forêts et Environnement
RS	Représentation sociale
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	PIB et taux de scolarisation par groupes de pays	15
Tableau 2 :	Portrait global des participants	92
Tableau 3 :	Portrait global des participants en lien avec la scolarité de leurs enfants....	94

LISTE DES FIGURES

Figure 1 -	La synthèse de l'image centrale des RS de l'école des parents bakoya	213
------------	--	-----

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif de dégager les représentations sociales de l'école des parents autochtones d'Afrique centrale, en l'occurrence les Pygmées bakoya du Gabon qui sont des Autochtones en situation de minorité et dont les enfants connaissent un cheminement scolaire difficile. De nombreuses associations de défense des droits des peuples autochtones comme le regroupement des Minorités Autochtones Indigènes et Pygmées du Gabon (MINAPYGA) ont vu le jour ces dernières décennies avec comme objectif, entre autres, d'éduquer et de sensibiliser les Pygmées au sujet de leurs droits. Malgré le foisonnement de ces associations, on observe que les Bakoya, comme la plupart des Pygmées d'Afrique centrale sont dans un état de sous-scolarisation (Abe, 2010; Mafoukila, 2006; Manga Ndjie Bindzi Mballa, 2009).

Des auteurs comme Musilikare (2000), Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009) avancent des éléments de réponse pour expliquer les causes de la sous-scolarisation des enfants issus des communautés pygmées. Pour ces auteurs, ces causes résident, entre autres, dans l'absence d'éléments communs entre l'école et la vie du jeune pygmée, dans l'éloignement des campements pygmées, dans le manque de moyens financiers, dans les moqueries des camarades et les mauvais traitements infligés par les enseignants. Ces analyses, bien que globalement éclairantes, restent toutefois très générales, ne tiennent pas compte de la spécificité des situations et des contextes et ignorent l'individualité des sujets. On s'intéresse ainsi à l'expérience scolaire des enfants bakoya du point de vue de leurs parents considérant leur rôle important dans la réussite et la persévérance scolaires des jeunes (Duru-Bellat & Janrousse, 1996; Manscill & Rollins, 1990). De plus, des études en contextes occidentaux montrent que lorsque les parents expriment un intérêt pour l'école il y a moins de risque d'échec, moins de problème de comportement et moins de risque de décrochage scolaire (Deslandes & Royer, 1997; Potvin et al., 1999). Vu l'importance du rôle du parent dans la vie scolaire de l'enfant, il importe de se demander quel sens le parent bakoya accorde-t-il au fait que son enfant aille ou non à l'école?

Aussi, l'étude des représentations sociales semble intéressante afin d'appréhender non seulement le sens que les parents bakoya élaborent sur l'école de leurs enfants, mais aussi de relever des positions culturelles spécifiques. En effet, comme le souligne Abric (1994a), les représentations sociales guident l'action. Pour saisir les représentations sociales de l'école des parents bakoya, on a utilisé la technique de la carte mentale et mené un entretien semi-dirigé individuel auprès de onze parents bakoya scolarisés ou non, de sexe masculin et féminin, qui vivent en zone urbaine et en zone rurale. On a soumis les données à une analyse de contenu thématique en adoptant une double posture, restitutive et analytique (Demazière & Dubar, 2004). Les données recueillies montrent que les représentations sociales de l'école des parents bakoya s'articulent autour de quatre thèmes : l'école comme un espace pour former le « grand type », une image stéréotypée de la fille instruite, l'école assimilatrice et l'école payante comme un obstacle à l'égalité des chances. Ces représentations sociales s'enracinent dans des interactions avec les Bantous, dans des expériences antérieures des parents bakoya. La recherche montre également que, même s'il y a une convergence de points de vue au sujet de la représentation sociale de l'école, la façon dont chaque parent s'approprie et réélabore le discours social sur l'école est influencée par les rapports de genre et par les positions sociales. Cette thèse apporte des contributions au niveau pédagogique, politique et social en mettant de l'avant le rôle de l'école et de l'État dans l'intégration scolaire des Pygmées. Elle propose également des pistes de réflexion pour des recherches futures qui peuvent également contribuer à l'intégration scolaire de cette population.

Mots clés : Représentations sociales, École, Gabon, Parents bakoya, État, Relation famille-école.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur *Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon*. Elle a pour but d'apporter un nouvel éclairage sur la compréhension des problèmes que ce peuple rencontre face à l'école et l'éducation de leurs enfants dans un monde dit « moderne » où l'intégration dans le tissu social passe par le biais de l'école.

Le Gabon est un pays d'Afrique centrale, traversé par l'équateur dans le golfe de Guinée. Il a une superficie de 267,667 km², soit six fois plus petit que la province de Québec et presque trois fois plus grand que le bassin hydrographique du Saguenay. Le pays est limité au nord-ouest par la Guinée équatoriale, au nord par le Cameroun, à l'est et au sud par le Congo Brazzaville et à l'ouest par l'océan Atlantique (voir annexe 1). Sa capitale est Libreville. Sa population est estimée à 1,587,685 habitants dont 30% sont des étrangers (DGSEE, 2009). L'histoire enseigne que c'est en 1472 que les Portugais découvrent l'embouchure du Komo et la baptisent Gabao qui devient plus tard Gabon. Longtemps sous le joug de la France, le Gabon acquiert son indépendance le 17 août 1960. Sur le plan culturel, le pays comprend au moins 40 groupes ethniques regroupant les populations bantoues, groupe majoritaire (Fang, Nzebi, Pounou, Miéné, Bakota, Batéké, Obamba, etc.) (voir annexe 2) et les populations pygmées, groupe autochtone (Babongo, Baghama, Baka, Bakoya, Barimba, etc.) (voir annexe 3). Les Pygmées représentent 1% de la population totale du Gabon (PSFE-Gabon, 2005).

Le Gabon a un sous-sol très riche : manganèse, pétrole, fer, bois, etc. Ce pays est resté longtemps dépendant de l'or noir. Il a été considéré pendant des décennies comme l'Eldorado de l'Afrique de l'ouest et du centre. Malheureusement, malgré ses richesses, la grande majorité des Gabonais vit avec moins d'un dollar américain par jour (Feumetio, 2009). Les richesses du sous-sol gabonais n'ont pas réussi de ce fait à améliorer les conditions de vie de tous les Gabonais. D'ailleurs, lors de ces quarante ans de pouvoir, le disparu Président Omar Bongo Odimba l'a reconnu : « les performances économiques du pays n'ont pas eu l'impact escompté sur la situation sociale » (Feumetio, 2009, p. 215). On

parle alors du paradoxe gabonais du développement qui peut se résumer dans le titre du livre de Feumetio (2009): *Le Gabon, un pays si riche... mais très pauvre*. Autrement dit, malgré d'abondantes ressources naturelles, on constate que :

[...], le système fonctionne de manière à ce que les riches doivent rester de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres. Résultat, la pauvreté s'installe et sévit : lorsque vous sortez du boulevard du bord de mer ou du boulevard triomphal et entrez dans les quartiers populaires de Libreville, vous mesurez l'ampleur de la misère abjecte dans laquelle vit l'écrasante majorité des Gabonais [...]: il y a d'un côté, une minorité de privilégiés vivant dans une opulence insolente (moins de 2%), une classe moyenne engluée dans une vie où débrouillardise et précarité s'alimentent mutuellement (23%) et ceux du bas de l'échelle (75%) qui croulent sous le poids de la misère et mangent à peine (p. 123).

En 2005, le Gabon avait un taux de pauvreté de 33% (DGSEE, 2005). Le fait que les ressources du Gabon soient la « propriété » d'une frange de la population peut nuire à la cohésion sociale et à la stabilité du pays (Ndjambou, 2013). Aussi, pour sortir de cette situation et étant donné qu'on assiste au déclin de l'or noir, le nouveau Président Ali Bongo Odimba et l'élite intellectuelle gabonaise sont d'avis qu'il faut mettre le cap sur la diversification économique territoriale¹ en privilégiant cinq axes de développement : le Gabon minier, le Gabon énergie, le Gabon bleu, le Gabon vert et le Gabon gris. Dans le cadre de cette thèse, on s'intéresse au Gabon gris. Le Gabon gris signifie qu'il faut miser sur la matière grise, c'est-à-dire qu'il faut investir dans l'éducation.

D'un point de vue sociologique, on peut définir l'éducation comme le processus qui permet à une société spécifique de transmettre un patrimoine social et culturel à ses descendants. Le but est de faciliter l'intégration à la vie sociale de l'individu. C'est un processus de socialisation propre à chaque société. Ce processus se fait à différents niveaux : la famille, l'école, etc. On parle d'éducation familiale, ou d'éducation scolaire. L'éducation scolaire se réfère à une éducation acquise dans le cadre institutionnel de

¹ Pour plus d'informations sur la diversification économique territoriale, le lecteur peut consulter : Ndjambou, P. (2013). *Diversification économique territoriale : enjeux, déterminants, stratégies, modalités, conditions et perspectives*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

l'école dont la mission est d'inculquer à l'individu un ensemble de valeurs et de compétences : savoir lire, savoir écrire, savoir compter, savoir calculer. Ce sont des connaissances de base qui aideront l'individu à mieux maîtriser le monde et ce qui l'entoure. Ces connaissances devront être utilisées plus tard dans sa vie courante (Essono Assoumou, 2014). L'école est non seulement un moyen pour intégrer l'individu à la société, mais elle a aussi pour mission de former des hommes capables d'apporter leur contribution au développement économique, social et politique de leur société. Pour Grahay (2000), « l'école doit produire les individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent » (p. 20). Elle est devenue essentielle à tout processus d'émancipation et de développement pour tous les pays, en particulier ceux d'Afrique subsaharienne tels le Gabon. Ainsi, investir dans l'éducation revient à investir dans l'Homme gabonais, peu importe son origine sociale, son origine ethnique, son sexe, etc. Dans cette optique, le Gabon est en faveur de l'éducation pour tous. Pour asseoir ce principe, diverses actions ont été entreprises afin de permettre à ce pays d'atteindre un des taux net de scolarisation les plus élevés d'Afrique subsaharienne soit de 96% au primaire en 2008 (Gabon-PNUD, 2011). Ces données de Gabon-PNUD (2011) laisse penser que la population gabonaise est assez scolarisée.

Cependant, l'observation du vécu quotidien de certaines populations donne à penser que l'éducation scolaire au Gabon ne touche pas toutes les couches sociales. C'est le cas des Pygmées du Gabon. On dit d'eux que ce sont des peuples semi-nomades. Sous ce terme générique qui étymologiquement vient du grec « *pugmaois* » et signifie « haut d'une coudée » (Joliff, 1992), on regroupe un certain nombre de groupes d'individus qui, bien qu'ils aient une origine commune (Verdu, 2008; Verdu et al., 2009) et les mêmes caractéristiques, demeurent différents d'un groupe à l'autre. Les Bakoya² par exemple, ne correspondent pas à l'image typique des Pygmées puisqu'ils ne sont pas des individus qui vivent en petits groupes en forêt et dans les huttes en feuilles. La sédentarisation des Bakoya date d'environ soixante-seize ans. Ces derniers vivent dans les mêmes espaces que

² Les Bakoya sont un groupe ethnique pygmée.

les Bantous, encore aujourd'hui appelés les non-Pygmées ou les « Grands Noirs » (Bahuchet, 1985). En zones urbaines, ils habitent dans le même type d'habitation que leurs voisins bantous. Leurs enfants fréquentent les mêmes écoles que les enfants bantous. L'image véhiculée des Bakoya dans la société gabonaise est celle d'exclus sociaux. En effet, ils sont exclus de la sphère politique, peu de fonctionnaires sont issus de leur communauté, et l'accès aux soins de santé demeure précaire. Les Bakoya sont un groupe marginalisé. « Il s'agit de groupes qui, au niveau politique, social, économique ou culturel, sont exclus ou bien opprimés dans la société ou dans leurs communautés » (Abéga, 2006, p. 16). Sur le plan scolaire, l'accès à l'école demeure difficile pour les populations pygmées. Ils ont un taux de scolarisation qui avoisinent les 25% à l'école primaire, peu d'entre eux atteignent le cap des études secondaires et l'enseignement supérieur demeure presque inaccessible (Musilikare, 2000). Odambo Adone, président du Mouvement des minorités autochtones, indigènes et pygmées du Gabon raconte à cet effet que :

Un seul pygmée habitant Minvoul, une région du Gabon, a franchi le cap de la classe de troisième de l'enseignement du premier cycle du second degré alors qu'en Mékambo, dans le nord-est du pays, un autre Pygmée a forcé le destin pour s'arrêter au premier cycle des études universitaires (Cité dans Abe, 2010, p. 220).

Pourtant, la fréquentation scolaire des enfants bakoya ne datent pas d'aujourd'hui. Ces derniers fréquentent l'école depuis les années 1959 :

Une école a été ouverte en 1959 à Ekata, elle est fréquentée par une soixantaine d'enfants de race pygmée, ceux-ci sont, aux dires du moniteur, d'une intelligence analogue à celle des Bungom³ et d'une aptitude à l'étude et d'une spontanéité d'esprit remarquable, la fréquentation scolaire est bonne et le goût à l'étude très poussé (Cité dans Oyabana, 2013, p. 118).

Malgré cela, plus de cinquante ans plus tard, on constate que les Bakoya sont dans un état de sous-scolarisation. On peut relever un autre paradoxe du modèle gabonais de développement. Pour assurer le développement du Gabon, ses gouvernants sont d'avis

³ Groupe ethnique bantou.

qu'il faut miser sur la matière grise de tous leurs concitoyens, c'est-à-dire permettre l'accessibilité de tous à la formation et à l'éducation. Le Gabon adhère ainsi au principe de l'éducation pour tous (EPT). Ce principe reconnaît qu'il est nécessaire d'accorder une attention particulière aux enfants autochtones dont les Pygmées et en particulier les Bakoya. De plus, le pays est signataire de la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples, adoptée à Nairobi au Kenya le 27 juin 1981 et de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, adoptée en juillet 1990 à Addis-Abeba en Éthiopie (OUA, 1981, 1990). Ces textes du droit international reconnaissent le droit à l'éducation pour les peuples autochtones tels que les Bakoya. Toutefois, dans les faits, ces derniers semblent être en marge du mouvement de l'école pour tous.

Les raisons souvent avancées par les chercheurs sur le cheminement scolaire difficile des enfants pygmées en général et des enfants bakoya en particulier sont : l'inadaptation de l'école à la vie du jeune pygmée, la rigidité, les exigences de l'institution scolaire, la discrimination subie au quotidien par cette clientèle et le fait que l'école ne rencontre pas réellement l'assentiment des parents pygmées (Musilikare, 2000; Oyabana, 2013; Paulin *et al.*, 2009). Face à ce problème, les textes de droit international suggèrent la mise en place d'une éducation adaptée à cette population et qui tient compte des aspirations sociales, économiques, culturelles de ce peuple (OIT, 1989; ONU, 2008).

En effet, pour favoriser la mise en place d'une telle éducation, il est permis de se questionner d'abord sur le sens que les peuples autochtones en général et les Bakoya en particulier donnent à l'école. La question directrice de cette étude est d'ailleurs élaborée dans la perspective de comprendre ce que l'école représente pour eux. Les parents se présentent comme des acteurs sociaux stratégiques (Bikie Bi Nguema, 2013). En effet, parmi les acteurs qui interviennent auprès de l'enfant, cette recherche s'intéresse aux parents bakoya du Gabon car la loi 16/66 qui porte sur l'éducation scolaire au Gabon souligne la nécessité de faire participer les parents, bien que l'État soit garant d'assurer l'éducation pour tous. Dans le même ordre d'idées, lors de la conférence de Jomtien en 1990, les participants ont mis l'accent sur « la responsabilité sociale » de tous les acteurs.

Cette responsabilité repose, entre autres, sur le partenariat entre la famille et l'école. A cet effet, Pilon (2006) note que: « trop peu d'attention a été accordée à la compréhension (...), des représentations de l'école au sein des sociétés, des conditions de la scolarité et des logiques de scolarisation (ou de non scolarisation) (...) » (p. 17).

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre s'intitule les fondements de la problématique. Il présente les éléments qui sont à la base du questionnement et s'inscrit dans l'objectif de l'éducation pour tous. Dans un premier temps, on passe en revue la question de l'éducation pour tous depuis la conférence de Jomtien et on s'attarde à la situation du Gabon. Ensuite, on met de l'avant les raisons avancées pour expliquer le problème de la faible fréquentation des enfants pygmées en général. Enfin, on montre que, contrairement aux études antérieures, cette thèse repose sur deux axes : les parents comme acteur stratégique et l'importance d'étudier les représentations sociales de l'école qu'ils véhiculent. A la fin de ce chapitre, la question et l'objectif de recherche, ainsi que la pertinence sociale et scientifique de l'étude sont présentés.

Le chapitre 2 quant à lui concerne le cadre conceptuel. Dans ce chapitre, les concepts centraux sont abordés tout particulièrement ceux de représentations sociales et d'implication parentale. On montre que la faible fréquentation scolaire des enfants pygmées en général et des enfants bakoya en particulier, se situe dans un angle plus global qui est celui de l'expérience scolaire des jeunes issus des milieux défavorisés ou des jeunes autochtones. Dans ce chapitre, on voit que le problème des jeunes issus des milieux défavorisés ou des jeunes autochtones face à l'école peut être appréhendé sous l'angle du rapport qu'ils entretiennent au savoir et à l'école, de la sociologie de l'expérience scolaire, mais aussi sous l'angle des représentations sociales que détiennent les parents face à l'école. Ce qui constitue le cadre de référence de la présente thèse. Ensuite, on présente les fondements épistémologiques de ce concept, l'approche définitionnelle souscrite par la présente recherche, le lien entre représentations sociales et pratiques sociales qui, dans le cadre de ce travail se rapportent à l'implication parentale. Cela permet par la suite de définir la notion d'implication parentale.

Le chapitre 3 montre le cheminement méthodologique. La question directrice de ce chapitre est celle de savoir comment appréhender les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon ? La réponse à cette question amène à présenter le type de recherche privilégié qui est de nature qualitative, l'échantillon et les caractéristiques de la population à l'étude, ainsi que les sites de la recherche. Ensuite, on présente et justifie les deux outils de collecte de données à savoir la carte mentale et l'entretien semi-dirigé individuel. Ce chapitre se termine par la présentation de la procédure d'analyse des données.

Le chapitre 4 quant à lui, présente les résultats issus de l'analyse des entretiens semi-dirigés individuels. Ce chapitre consiste à présenter de manière descriptive et selon une posture restitutive ce que disent et pensent les parents bakoya au sujet de l'école. Leurs propos sur l'école sont classés dans des catégories et des sous catégories. Ce chapitre se conclue par une synthèse des résultats obtenus qui permet de mettre en lumière les thèmes communs autour desquels se construisent les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon.

Le dernier chapitre 5 interprète et discute les résultats présentés au chapitre 4. Dans ce chapitre, on tente d'atteindre l'objectif de recherche, qui est de dégager les représentations sociales que les parents du Gabon ont à l'égard de l'école c'est-à-dire comprendre le sens que l'école revêt pour ces parents et ainsi de répondre à la question de recherche. Tout en donnant un sens aux données recueillies, on s'assure à faire le lien avec la problématique, le cadre théorique et la question de recherche. On met en lumière les questions ou les incertitudes que soulèvent les résultats recueillis auprès des parents bakoya du Gabon.

La conclusion, quant à elle, revient sur les balises de ce travail de recherche. Ensuite, elle présente les grandes lignes qui se dégagent des propos des parents sur l'école et amène une prise de conscience du rôle de l'État dans l'intégration scolaire des Pygmées. Elle souligne également la nécessité de la collaboration école-famille en mettant de l'avant

le rôle de l'école dans l'intégration scolaire de cette clientèle. La conclusion se termine par une présentation des limites de la recherche et ouvre une réflexion sur des recherches ultérieures.

CHAPITRE 1

LES FONDEMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE⁴

Rappelons que malgré diverses richesses, le Gabon est marqué par de nombreuses disparités économiques, sociales et disparités entre les villes et les campagnes (Feumetio, 2009). Comme la plupart des pays d'Afrique, il s'est inscrit dans un processus de développement en mettant l'accent sur cinq axes prioritaires: Gabon minier, Gabon énergie, Gabon vert, Gabon bleu et Gabon gris (Ndjambou, 2013). Le Gabon minier concerne les ressources minières et en hydrocarbures qui sont la troisième richesse naturelle de ce pays. Comme ressource, il y a par exemple le gisement de fer de Belinga qui constitue l'un des grands gisements au monde encore inexploité avec des réserves estimées à un milliards de tonnes. Dans le Gabon énergie, il est question de gaz naturel, l'hydroélectricité, l'énergie solaire. Le Gabon vert met le cap sur l'exploitation de la forêt qui couvre 70% du territoire gabonais à travers le développement de l'industrie du bois, le tourisme. Le Gabon bleu quant à lui, vise le développement de l'industrie marine, la pêche artisanale, la pêche industrielle. Pour que le Gabon minier, le Gabon énergie, le Gabon vert et le Gabon bleu soient réalisables, il faut miser sur la matière grise c'est-à-dire sur le Gabon gris. Ce cinquième axe prioritaire met de l'avant le développement humain par la formation et l'éducation. Le Gabon souscrit ainsi au principe de l'éducation pour tous. L'objectif de ce chapitre est de montrer en quoi l'éducation pour tous est le levier du développement, en précisant ce qu'on entend par développement et par éducation, le rapport éducation-développement et en soulignant l'importance de donner la possibilité à tous les enfants d'aller à l'école. Ensuite, on s'attarde sur la situation du Gabon, contexte de la présente recherche. Dans cette sous-section on présente les réalisations du Gabon en ce qui concerne l'éducation pour tous et on montre que,

⁴ Ce texte respecte les normes de présentation de l'APA développées dans le guide de : Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (Éds.). (2006). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (2e éd.). Trois-Rivières: Les Éditions SMG.

malgré ces réalisations, le peuple bakoya reste en marge du mouvement de l'éducation pour tous. Ce constat amène à mettre en évidence le cas spécifique des Bakoya en dégageant leur mode de vie, leur conception de l'éducation, en mettant en exergue le processus de sédentarisation et l'introduction de l'éducation scolaire. Après, cette mise en contexte, le problème de recherche est spécifié. La question de recherche et l'objectif qui orientent l'étude, ainsi que sa pertinence sociale et scientifique sont présentés.

1.1 L'éducation pour tous : levier du développement

Le rapport de l'Organisation des Nations Unies (ONU) (2003) souligne l'importance de l'éducation en la considérant comme étant la base de tout changement, de tout développement. Mais qu'entend-t-on par éducation et développement ? Dans cette section, on cherche tout d'abord à savoir ce que sont l'éducation et le développement. Ensuite, on fait le lien entre éducation et développement. On aborde également la question de « l'éducation pour tous » (EPT).

1.1.1 Qu'est-ce que l'éducation?

Lors d'une visite à Mexico en 2007, Nelson Mandela déclarait que : « l'éducation est l'arme la plus puissante que nous puissions utiliser pour changer le monde ». Il parlait d'un changement dans les mentalités, dans les comportements humains afin de créer une société plus juste. Ce souci de création d'une société plus juste a toujours été au cœur des réflexions philosophiques notamment celles de Platon.

Pour comprendre la philosophie ou la pensée d'un auteur, il faut voir le contexte dans lequel il évolue. Celle de Platon est née avec la condamnation à mort de Socrate par les démocrates qui l'accusaient de corrompre la jeunesse. Platon se demande alors comment un homme comme Socrate peut-il être puni pour avoir tout simplement défendu la justice, défendu le bien, pour s'être fait ami de la vérité en interpellant les gens à changer de comportement? Partant de ce questionnement, Platon va repenser la cité

parfaite, une cité harmonieuse et équilibrée. Celle qui est gouvernée par les « philosophes-rois », eux seuls ont le sens du bien, du beau, du juste. Pour y parvenir, le disciple de Socrate va se faire une conception de l'éducation. Il part du principe que : « être privé de l'éducation, c'est être prisonnier d'une vision unique des choses, être victime d'une illusion » (Cité dans Drouin-Hans, 1998, p. 10). Platon illustre cette pensée avec le mythe de la caverne, une représentation de la condition humaine et de son passage de l'ignorance au savoir. Dans ce mythe, des hommes sont enchaînés dans une caverne, incapables de regarder à gauche, à droite, ou derrière eux. Ils sont enchaînés de telle sorte qu'il est uniquement possible de voir les ombres projetées devant eux par le soleil qui leur est invisible. Ce stade de la condition humaine caractérise l'état de l'ignorance. Ensuite, l'un des hommes est détaché de ce lieu sombre et découvre par lui-même que ce qu'il voyait auparavant n'était qu'une illusion. Ce stade de la condition humaine correspond à une vision nouvelle, à la saisie de la connaissance et du réel. Il est à noter que l'intérêt de Platon pour l'éducation est essentiellement politique. Il pense un type d'homme pour la société d'Athènes. Chez Platon, le citoyen d'Athènes doit revêtir certaines valeurs comme la sagesse, le courage, la tempérance, la justice (Drouin-Hans, 1998). Plus spécifiquement, selon l'étymologie latine, éducation vient d'*educere* qui signifie guider, conduire hors de..., faire sortir de... Chez les philosophes de l'éducation comme Platon, l'éducation est vue comme le fait de sortir de l'ignorance vers la lumière. Le sociologue Durkheim (1989) définit l'éducation comme suit :

L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné (p. 51).

L'éducation se conçoit comme un ensemble d'actions qui participe à la socialisation des individus. Aux dires de Durkheim (1989), l'éducation est une chose sociale puisqu'il n'existe pas de société sans éducation. Elle vise ainsi à former un type d'homme pour une société précise. Pour lui, à travers l'éducation, il n'est pas uniquement question de faire tout simplement que les enfants soient des hommes comme le soutient

Kant (1989) : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (p. 73). Il s'agit plutôt de savoir quelle idée la société doit se faire de l'homme, quel idéal veut-elle faire naître en chaque homme. L'éducation doit prendre en compte les normes sociales pour que les hommes soient capables de s'insérer dans ladite société.

Donc, en considérant que l'éducation est une pratique sociale à travers laquelle la société fait éclore un type d'homme dont elle a besoin, tout système éducatif ou d'enseignement s'inscrit dans un cadre social ou national. De ce fait, tout système éducatif est influencé non seulement par la politique de l'État, mais aussi par le niveau général de développement socioéconomique, les caractéristiques culturelles et les disparités régionales. Une conception de l'éducation peut donc dériver d'une théorie du développement en consistant également à l'adaptation de l'individu au milieu social ambiant et à l'ouverture à l'autre. L'éducation dépend aussi des contenus qui lui sont donnés. Le choix des contenus quant à lui, est fonction de la personnalité qu'on veut former ou des finalités de la culture ou de la société dans laquelle l'homme éduqué est appelé à vivre.

1.1.2 Qu'est-ce que le développement?

Le développement est un mot couramment utilisé pour marquer un changement, une évolution, une croissance. Il est associé aux notions de bien-être, de progrès, de croissance économique, de modernisation ou d'épanouissement personnel et collectif. Ce thème fit boule de neige dès la fin de la seconde guerre mondiale en période de décolonisation. Le discours inaugural du président américain Harry Truman en janvier 1949 est considéré comme le point de départ de cette conception:

Lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et notre progrès industriel au service de l'amélioration et de la croissance des régions sous-développées. Plus de la moitié des gens de ce monde vivent dans les conditions voisines de la misère. Leur nourriture est insatisfaisante. Ils sont victimes de maladies. Leur vie économique est primitive et stationnaire. (Cité dans Rist, 1996, p. 118).

Quatre points clés se dégagent de ce discours. Premièrement, les pays occidentaux sont développés, alors que les autres pays sont sous-développés. Deuxièmement, les pays sous-développés se caractérisent par un manque de progrès technique et économique et d'avancement scientifique. Troisièmement, le modèle occidental du développement est un modèle à suivre. Quatrièmement, cette mission occidentale en faveur des régions sous-développées se veut humaniste c'est-à-dire que dans son discours, le président américain aborde le thème de « sous-développement » et de « développement » pour expliquer le bien-fondé de l'aide « aux régions sous-développées ». Ce discours du président américain s'inscrivait dans le cadre du Plan Marshall. Le développement ici désignait alors un ensemble de mesures techniques mis en œuvre pour réduire les disparités dans le monde. C'est à partir de ce discours de Truman que :

Naquit brusquement ce concept charnière depuis lors jamais remis en question qui englobait l'infinie diversité des modes de vie de l'hémisphère sud dans une seule et unique catégorie. Sous-développée. Du même coup et pour la première fois, sur les scènes politiques importantes surgissait une nouvelle conception du monde selon laquelle tous les peuples de la terre doivent suivre la même voie et aspirer à un but unique : le développement (Sachs & Esteva, 1996, pp. 16-17).

De la même façon que le développement est la voie à suivre, on peut dire que le sous-développement est la voie à éviter si le monde aspire à la prospérité et à la paix. Dans la conception du développement, il y a l'idée de changement, de progrès. Pour caractériser le développement, les théories du développement vont ainsi se baser sur des notions qui relèvent des théories économiques comme la circulation des échanges, la division du travail, la production de masse, le progrès et l'innovation, etc. Dans cette optique, « le développement apparaît essentiellement économique, c'est-à-dire qu'il est induit par des facteurs ou des actions à caractère économique et il a une finalité économique » (Tremblay, 1999, p. 13).

1.1.3 Le lien éducation et développement

Il y a une idée qui soutient qu'on ne saurait parler de développement avec une population analphabète. Cette idée est répandue chez un bon nombre d'économistes comme Galbraith (1994) qui déclarait qu'« il n'y a pas dans ce monde de population éduquée qui soit pauvre et il n'y a pas de population illettrée qui ne soit pas pauvre » (Cité dans Rwehera, 1999, p. 17). Le PNUD (2004) observe également que les pays qui ont un taux de scolarisation faible sont aussi les pays pauvres. Lorsqu'on parle du lien entre éducation et développement, on note de façon générale que l'éducation est à la fois préalable et résultat de la croissance économique et donc du développement économique. L'éducation comme résultat de la croissance économique signifie tout simplement que le développement de l'éducation nécessite de puissants moyens financiers, et par conséquent, la croissance économique est considérée comme le moteur du développement de l'éducation.

Tableau 1 : PIB et taux de scolarisation par groupes de pays

	Taux brut de scolarisation combiné (primaire au supérieur) (%) 2001-2002	Produit intérieur brut par habitant \$ en 2002
Pays en voie de développement (PVD)	60	4.054
Afrique subsaharienne	44	1.790
Pays de l'OCDE à revenu élevé	93	29.000

Source : PNUD (2004).

Le tableau 1 ci-dessus présente le lien entre le niveau de richesse d'une région du monde et son taux brut de scolarisation : plus un pays est riche, plus son taux de scolarisation est élevé. Dans la situation inverse, plus un pays est pauvre, plus son taux de scolarisation est faible. C'est le cas des pays d'Afrique subsaharienne dont le PIB est de 1.790\$ (le plus faible comparé aux pays en voie de développement : 4.054\$ et aux pays de l'OCDE : 29.000\$). Lorsqu'on compare le taux brut de scolarisation, on remarque que l'Afrique subsaharienne a un taux de 44%, comparé aux pays de l'OCDE dont le taux est de 93% et celui des PVD est de 60%. La pauvreté conditionne donc le faible développement de l'éducation en Afrique subsaharienne. C'est dans cette logique que Henaff (2006) notait que la pauvreté des pays d'Afrique subsaharienne ne les aide pas à rattraper l'écart qui les sépare des pays développés en ce qui concerne l'éducation.

L'éducation comme préalable au développement (Barthélémy & Varoudakis, 1996) revient à dire que celle-ci est un facteur de développement économique. Rappelons que l'éducation consiste à transmettre aux individus des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui les aideront à participer à la construction de la société. Mais, avant de parler de développement économique et d'avancement scientifique, il faut se préoccuper de la question de l'homme en mettant les individus au cœur du développement (Diakité, 1986, 2011). Sans cela, aucune stratégie et aucun plan d'action ne peut porter ses fruits. Il est question ici de développement humain, c'est-à-dire le développement des individus, pour les individus et par les individus. Le développement des individus consiste à les doter des

outils nécessaires au déploiement de leurs potentialités. Ces outils leur permettent de décider, de choisir et de concourir à la croissance de leur société ou de leur communauté. Le développement pour les individus signifie que les fruits de la croissance économique doivent profiter à tous et qu'elle doit se traduire concrètement dans leur vie. Le développement par les individus signifie que les individus sont bénéficiaires du développement, mais en sont aussi des acteurs. Ce développement n'est possible que par le biais de l'école. En effet, tel que stipulé par Diakité (2002), l'école est « l'indispensable arme pour dissiper les ténèbres de l'obscurantisme et l'incontournable chemin vers la lumière, le développement et le progrès » (p. 16). S'inscrivant dans cette logique, plusieurs auteurs comme Brandolin (1996) font de l'éducation la clé du développement. Aussi, aux dires de Ki-Zerbo (1996), les gouvernements n'ont pas d'autre choix que de mettre le cap sur l'éducation car elle assure l'avenir des sociétés. Ignorer l'éducation, c'est assister à la perte des sociétés.

L'éducation joue ainsi un rôle fondamental dans la formation du capital humain. Selon la définition de l'OCDE (2005), le capital humain s'entend comme les « connaissances, qualifications, compétences, et autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique » (Cité dans Keeley, 2007, p. 30). Selon cet auteur, le capital humain contribue à la réussite des individus et des nations. A cet effet, l'auteur donne l'exemple d'un médecin. Il note qu'un étudiant en médecine entreprend initialement ses études pour soigner les gens, mais que son diplôme aura également une importante valeur sociale et économique. C'est cette reconnaissance sociale et économique qui amène l'individu à persévérer dans les études : « l'enseignement permet aux individus d'exercer des emplois plus complexes et mieux rémunérés et, simultanément, l'existence de tels emplois les incite à poursuivre leurs études. [...] » (Keeley, 2007 ; p. 31).

Par ailleurs, Keeley (2007) met l'accent sur le rôle que peut jouer une population active et instruite dans la croissance économique d'une nation. Il fait d'abord observer que : « si l'existence d'une main d'œuvre instruite favorise la croissance économique, son absence constitue à l'inverse un goulet d'étranglement » (*Idem*). Pour lui, une population

active et instruite est à même de maîtriser les nouvelles technologies de l'information, technologies sur lesquelles repose l'économie moderne.

Suivant la même logique, et si on prend le cas d'un pays qui se trouve dans une étape de développement située dans « un stade agricole ». Ce pays a besoin d'ouvriers, d'artisans et d'éleveurs instruits pour pouvoir passer au stade industriel. De même, si on considère que la population d'un pays qui constitue sa masse active qui ne sait ni lire, ni écrire, ni calculer, ni compter. Ce pays a toutes les chances de rester avec les méthodes ancestrales qui handicapent son développement. C'est dans ce sens, qu'une étude d'ISU et OCDE (2002) souligne que « le capital humain est un facteur clé de la croissance économique » (p. 6).

Toujours dans le même ordre d'idée, l'OCDE (2009) analyse l'impact de l'éducation sur les individus et sur les sociétés. Cette organisation mise sur le capital humain pour soutenir la croissance économique et la stabilité sociale. Selon elle, l'éducation est un investissement à long terme car elle permet de contrer la récession et d'augmenter les revenus. Selon cet organisme, les individus les plus touchés par le chômage sont ceux qui ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (p. 126). Donc, l'éducation est un bon bouclier contre le chômage surtout en ce temps de crise. Ainsi, on attribue à l'éducation un rôle prépondérant dans la formation du capital humain qui participe à la croissance économique. Cependant, comme le note Rwehera (1999), c'est trop simpliste et « réducteur de ne considérer l'éducation que sous l'angle de sa croissance économique [...] » (p. 6). En d'autres mots, il faut voir au-delà de la sphère économique puisque l'éducation n'a pas uniquement des retombées de cet ordre. Cela revient à reconsidérer le concept de développement. En effet, les auteurs comme Sen (2000) critiquent le fait de considérer l'aspect uniquement économique du développement qui fait penser que la croissance économique est le moteur nécessaire et suffisant de tous les développements sociaux, psychiques et moraux.

Sen (2000) soutient que le développement « est un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus » (p. 13). Pour lui, l'individu est un être de liberté et comme tel, il doit être capable de décider et de choisir. Il doit être capable d'agir sur les processus qui engagent sa vie. Dans cette optique, on note que « la croissance économique n'est qu'un moyen et instrument d'amélioration de la vie des gens, certes important, mais non pas un objectif ultime et fondamental en elle-même » (Commission on Growth and development, 2008, p. 1). L'éducation a des avantages qui dépassent le cadre purement économique (OCDE, 2007). C'est un droit des citoyens universellement reconnu par toutes les nations et dont aucun individu ne doit être privé. L'instruction a une valeur intrinsèque pour l'individu car elle participe au déploiement de ses potentialités et contribue à son épanouissement en tant qu'être humain. C'est un élément capital du développement humain. Elle est source de libération et de maîtrise de son destin (Essono Assoumou, 2014; Messe, 2008). Sur un plan sociologique, l'éducation est le premier vecteur de socialisation pour les enfants. Elle permet l'adaptation à la vie de groupe. Elle est considérée comme un facteur d'ascension sociale et de préparation à accomplir des rôles et des fonctions sociales (Mannoni, 2007).

Vu les « vertus » qui se dégagent de l'éducation, au forum de Dakar en 2000, il y a une prise de conscience de la part des gouvernements sur la question de l'éducation dans le but de faire face à la bataille du développement et à la nécessité de donner la possibilité à tous les enfants d'aller à l'école. On assiste ainsi à l'émergence d'un nouveau slogan en faveur de l'éducation : « L'éducation pour tous d'ici 2015 ». Que signifie une éducation pour tous? Quels sont les enjeux qui la traversent? Pourquoi une éducation pour tous? Quels sont les moyens mis en place pour asseoir l'éducation pour tous? Voici autant d'interrogations qui orientent la sous-section suivante.

1.2 La question de « L'éducation pour tous »

L'idée de « l'éducation pour tous » est née de la première conférence sur l'éducation qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990. La communauté internationale

constatait que, plus de quarante ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme qui accordait à toute personne un droit à l'éducation, un grand écart demeurait entre la théorie et la pratique. Plus de 100 millions d'enfants n'avaient pas accès à l'enseignement primaire, soit la première étape qui permet à l'enfant d'acquérir les compétences de base nécessaires à sa formation. Aussi, les participants à la conférence de Jomtien adoptèrent la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous à l'an 2000 et chaque pays participant devait mettre en place des politiques pour assurer pleinement l'accès à l'éducation pour tous. On présente une vue d'ensemble de la question de l'éducation pour tous et la situation spécifique du Gabon.

1.2.1. Situation générale de la question de l'éducation pour tous

Notons que dix ans après la conférence de Jomtien, les participants au forum de Dakar en 2000 faisaient le dur constat que son objectif n'avait pas été atteint. Un nouveau défi est alors fixé :

Faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants notamment les filles, les enfants en difficultés et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme (UNESCO, 2008, p. 43).

Face à « l'urgence » de donner la possibilité à tous les enfants d'aller à l'école primaire, on constate que la question de l'éducation pour tous (EPT) en Afrique subsaharienne reste préoccupante. Cette partie du continent africain a un taux d'alphabétisme inférieur à 40%, soit le plus bas au monde (UNESCO, 2006a) et 50% des enfants en âge d'aller à l'école primaire n'y vont pas (Bah Diallo, 2008). Pourtant, au forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, on soulignait l'impératif pour l'Afrique subsaharienne de faire de plus gros efforts pour atteindre l'EPT d'ici 2015 (UNESCO, 2002). Après le forum de Dakar en 2000, on a constaté de nets progrès en Afrique subsaharienne (UNESCO-BREDA, 2007; UNESCO, 2005a). En effet, le nombre d'enfants inscrits à l'école a augmenté de 40% (UNESCO, 2008). Ce succès s'explique, entre autres, par le fait que la plupart des États de cette partie du continent africain, suite au

forum de Dakar, ont rendu la fréquentation scolaire gratuite en supprimant les frais de scolarité. Toutefois, même si on note des progrès considérables, ils sont insuffisants pour atteindre l'objectif d'ici 2015. Selon le rapport de UNESCO (2007), il est à noter que « malgré les progrès enregistrés, trop d'enfants ne sont toujours pas scolarisés. Les plus marginalisés sont difficiles à scolariser et à retenir à l'école. L'assiduité demeure inférieure à la scolarisation » (p. 208). De plus, lors de l'assemblée générale de l'UNESCO le 19 janvier 2010, cet organisme a tiré la sonnette d'alarme au sujet de la marginalisation dans l'éducation qui est source des inégalités sociales et l'organisme a rappelé par la même occasion le bien-fondé de l'éducation : promouvoir l'égalité de chance et accéder à une vie décente. Aussi, les individus qui n'ont pas un accès à l'éducation ont peu de chance de participer à la vie sociale, économique et politique de leur pays et, par la même occasion de changer leur vie (UNESCO, 2010).

Qu'en est-il maintenant de la situation au Gabon? Comme bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, le Gabon s'inscrit dans un processus de développement en faisant de l'éducation pour tous la clé de ce développement. Le Gabon, par sa participation au forum de Jomtien en 1990, manifeste un intérêt certain pour l'éducation. Avec le principe de gratuité et d'obligation scolaire le Gabon défend le droit à l'école pour tous les enfants. C'est ainsi que la loi scolaire 16/66 garantit le droit à l'éducation à tous les enfants qu'ils soient Bantous ou Pygmées. La section suivante fait un bilan plus détaillé de l'EPT au Gabon.

1.2.2 La situation du Gabon en matière d'éducation pour tous

Notons tout d'abord qu'avant la conférence de Jomtien, le Gabon s'était déjà engagé à mettre l'école à la portée de tous les enfants. Il suffit de rappeler qu'après l'indépendance des années 60, le Gabon compte sur la force de ses enfants pour contrer le sous-développement et la pauvreté. Ils sont l'avenir, l'espoir et représentent le changement tant attendu pour le Gabon (Bongo, 1974). Pour cela, l'État garantit l'accès à l'instruction à

tous les enfants⁵ en rendant l'école gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans (UNESCO, 2000). Par ailleurs, soulignons qu'après la conférence de Jomtien, le Gabon réaffirme son attachement à l'idée d'une éducation offerte à tous. Pour marquer son engagement diverses actions sont initiées (OMD, 2010) :

- le temps de formation des enseignants à l'école nationale des instituteurs a été revu et dure désormais deux ans, avec un an en alternance dans un établissement scolaire;
- la mise en place de l'approche par compétences de base;
- le renforcement de l'encadrement pédagogique des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants;
- la construction des centres d'appui pédagogique et logistique sur tout le territoire national;
- le budget de l'éducation nationale a été revu à la hausse depuis 2004 passant de 64,475 à 101,140 milliards de francs CFA.

Avec ces réalisations, on constate une évolution en ce qui concerne la scolarisation primaire, et ce, malgré les forts taux de redoublements et d'abandons⁶ (UNESCO, 2006a).

⁵ La politique éducative du Gabon indépendant fait un dépassement par rapport à la politique coloniale sur l'instruction. En effet, à l'époque coloniale, l'école avait pour mission de civiliser, franciser et former l'élite. Mais cette élite était choisie parmi les enfants des chefs, des nobles. « Considérons l'instruction comme chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des nobles (...) » (Cité dans Nguema Endamme, 2003, p. 123).

⁶ Le système gabonais actuel est marqué par de forts taux de redoublements et d'abandons scolaires surtout au primaire (UNESCO, 2008). Cela s'explique par le fait que la loi 16/66 qui organise l'enseignement au Gabon n'est pas aussi stricte avec les élèves du primaire qu'elle l'est avec ceux du secondaire. En effet, au secondaire, la loi 16/66 n'autorise pas qu'on redouble deux fois le même cycle. Aussi, un élève qui au premier cycle reprend par exemple la sixième année n'a plus le droit de reprendre la quatrième année même si son échec intervient deux ans après le premier échec en sixième. Par contre, cet élève qui a redoublé par exemple la sixième, une fois arrivé au second cycle peut reprendre par exemple la seconde. Ici, l'échec qu'il a subi au premier cycle n'est pas pris en compte. Mais une fois que cet élève enregistre un échec en seconde n'a plus droit à l'erreur c'est-à-dire ne peut plus se permettre de répéter les autres classes qui viennent après la seconde à savoir la première et la terminale. Si tel était le cas, cet élève sera exclu de l'établissement qu'il fréquente. C'est ce qui explique entre autres que le taux de redoublements ne soit pas élevé au secondaire.

En 1990, le taux de scolarisation⁷ au primaire était de 88,38%, en 2000 ce taux était de 90,8%. Il est passé à 92% en 2005 et était de 96% en 2008. En 2015, le Gabon vise ainsi un taux de scolarisation de 100% au primaire (OMD, 2010).

Toutefois, une étude d'UNESCO-PRECED (2003) note qu'il y a 90,59% des enfants pygmées qui sont en âge d'être scolarisés qui ne vont pas à l'école. Pour ce qui est des enfants bakoya, l'étude de UNESCO-PRECED note que sur un total de 608 enfants bakoya en âge d'aller à l'école, seulement 108 sont inscrits et vont une fois sur cinq à l'école. Partant de cette observation, on est amené à avancer l'idée que, le taux de scolarisation de 96% en 2008 relevé par l'OMD (2010) n'a pas pris en compte la situation des enfants pygmées. L'analyse de ce taux peut faire l'objet de fausses interprétations. En effet, « un taux de scolarisation élevé, proche de 100%, voire supérieur à 100% ne signifie pas pour autant que la scolarisation universelle est (presque) atteinte » (Gérard & Pilon, 2005, p. 10). La scolarisation universelle, c'est assurer un enseignement primaire gratuit à tous les enfants, notamment les filles, les minorités ethniques et les enfants les plus démunis. C'est l'un des six objectifs de l'éducation pour tous. Les données de l'OMD (2010) démontrent que l'accès à l'école semble être un acquis pour les enfants bantous, mais qu'elle ne l'est pas pour les enfants pygmées. La scolarisation universelle veut dire que les enfants aient accès à l'école et terminent le cycle primaire.

Or, dans le cas des enfants bakoya (groupe ethnique pygmée), rares sont ceux qui terminent le cycle du primaire comme en témoigne une étude de Mvé Mebia (2009) menée dans un établissement scolaire primaire dans le village Ekata. Le but de l'étude est d'évaluer le degré d'implication des enfants bakoya dans la vie scolaire. Elle révèle qu'il y a un manque de constance à être à l'école des enfants issus des groupes ethniques (Bungom, Bakoya, Mahongwè) qui composent cet établissement scolaire. Au départ, il y avait 157 élèves inscrits en début d'année scolaire (au mois d'octobre) dont 80 élèves

⁷ Le taux de scolarisation correspond au pourcentage de jeunes d'un âge donné qui sont scolarisés dans le primaire (c'est-à-dire qui vont à l'école) par rapport à la population totale du même âge c'est-à-dire par rapport à l'ensemble des enfants scolarisables (en âge d'aller à l'école).

bakoya. Ce qui représentait le groupe d'élèves majoritaires. L'effectif total d'élèves présents à la fin de l'année scolaire (au mois de juillet) était de 58 élèves. Il y a eu donc une régression. Certes, tous les groupes ethniques de cet établissement scolaire sont touchés par le phénomène de l'abandon scolaire. Mais ce phénomène est plus criant chez les élèves bakoya qui sont passés de 80 élèves en début d'année à 18 élèves. L'étude de Mvé Mebia (2009) est révélatrice de la situation scolaire difficile que connaissent les élèves bakoya au Gabon. Mais que savons-nous exactement sur les Bakoya du Gabon?

1.3 La situation des Bakoya du Gabon

Dans cette section, le mode de vie des Bakoya, leur conception de l'éducation, le processus de sédentarisation et l'introduction de l'éducation scolaire sont d'abord abordés. Ensuite, on passe en revue la situation des Bakoya face à l'éducation scolaire. Mais avant, on fait une brève présentation du Gabon, de ses régions, de ses ethnies.

1.3.1 Ce que nous savons du Gabon, de ses régions, de ses ethnies

Comme on l'a souligné précédemment, le Gabon est un pays d'Afrique centrale, traversé par l'équateur. Il est frontalier au nord-ouest par la Guinée équatoriale, au nord par le Cameroun, à l'est et au sud par le Congo Brazzaville et à l'ouest par l'océan Atlantique (voir annexe 1). Ancienne colonie française, le pays a acquis son indépendance en 1960. Administrativement, le Gabon est divisé en neuf provinces (Meyo-Bibang & Nzamba, 1994). La première province est celle de l'Estuaire dont le chef-lieu Libreville en est la capitale. Cette province représente le Gabon en miniature car elle rassemble la moitié de la population totale. Dans cette province, on retrouve majoritairement les groupes ethniques bantous : Fang, Sékyani, Mpongwe, Benga (voir annexe 2) et une minorité d'Akoa qui appartient au groupe pygmée. Ensuite, le Haut-Ogooué représente la deuxième province du Gabon avec pour chef-lieu, la ville de Franceville. Cette province est composée des groupes ethniques bantous (Ndumu, Obamba, Batéké, Bakota, Mbaama, Mbangwè, Kaningi, Tsaangui, Wandji, Nzebi) et des Babongo du groupe ethnique pygmée (voir annexe 3). La troisième province est celle du Moyen-Ogooué ayant pour chef-lieu, la ville

de Lambaréné. Elle est constituée des groupes ethniques bantous (Fang, Galwa, Dyumba, Akélé). La Ngounié est la quatrième province du Gabon avec pour chef-lieu Mouila. On retrouve les groupes ethniques bantous (Punu, Tsogo, Zébi, Shira, Vili, Kélé, Viya, Sangu, Mwele, Vungu, Himba, Tombidi) mais aussi les Babongo qui appartiennent au groupe pygmée (voir annexe 3).

La cinquième province est celle de la Nyanga qui a pour chef-lieu la ville de Tchibanga. On y retrouve les ethnies du groupe bantou tels que : Punu, Lumbu, Varama, Vili, et les ethnies du groupe pygmée tels que : Baghama, Barimba (voir annexe 3). L'Ogooué-Ivindo constitue la sixième province du Gabon avec la ville Makokou pour chef-lieu. Cette province est composée des ethnies appartenant au groupe bantou (Fang, Mahongwè, Mwesa, Ngom, Bakota, Bakwelé, Ndas) et des Bakoya qui composent principalement le groupe ethnique pygmée de cette province (voir annexe 3). La septième province est celle de l'Ogooué-Lolo ayant pour chef-lieu la ville de Koulamoutou. Elle est composée des ethnies du groupe bantou qui sont : Nzebi, Vove, Aduma, Tombolo, Wandji, Ndambomo, Sigu, Shake, mais aussi des Babongo qui appartiennent au groupe ethnique pygmée (voir annexe 3). L'Ogooué-Maritime représente la huitième province du Gabon et a pour chef-lieu Port-Gentil. Dans cette province, on retrouve les groupes ethniques bantous suivants : Nkomi, Rungu, Tombolo, Galwa, Ngubi. Enfin, la neuvième province est celle du Woleu-Ntem dont le chef-lieu est la ville d'Oyem. Dans cette province du Gabon, on retrouve majoritairement les Fang qui appartiennent au groupe ethnique bantou et les Baka qui constituent principalement le groupe ethnique pygmée dans la ville de Minvoul (voir annexe 3).

Sur la cinquantaine d'ethnies qui compose le Gabon, il y a six ethnies pygmées dont les Akoa, Babongo, Baghama, Baka, Bakoya, Barimba. Parlant du peuplement du Gabon antique, Météghe N'nah (2006) note que le Gabon était habité d'une part par les Pygmées et d'autre part, par les Bantous venus de contrées lointaines. Mais selon la tradition orale des peuples du Gabon, il ressort que, les Pygmées furent les premiers à peupler la grande forêt gabonaise et qu'à l'origine le bassin de l'Ogooué était habité par les

Pygmées qui étaient plus nombreux qu'aujourd'hui. La présente étude porte sur les Bakoya car ils sont très présents dans les villages bantous et leurs campements servent uniquement pour les activités de chasse et de pêche (PSFE-Gabon, 2005). Certains d'entre eux ont immigré à Libreville, la capitale gabonaise à la recherche de meilleures conditions de vie. Aussi, vivant dans les villages et dans les villes, on pense que leurs enfants sont les plus susceptibles d'aller à l'école.

1.3.2 Mode de vie des Bakoya

Les Bakoya se trouvent à l'extrême nord-est du Gabon (province de l'Ogooué Ivindo) dans la région de Mékambo, Ekata, Mazingo (voir annexe 3) et certains ont immigré à Libreville et au Cap-Estérias. Ils constituent 29% de la population pygmée du Gabon (Mvé Mebia, 2009) qui est estimée à 10,150 habitants. Les Bakoya représentent le deuxième groupe majoritaire pygmée après les Babongo qui forment 49% de la population pygmée. Les Pygmées sont un peuple habitant la forêt équatoriale (Bissengué, 2004). Pour ce qui est des Bakoya, c'est le groupe le moins dispersé dans la forêt. Au sein de la société pygmée, le partage est considéré comme principe moral dans la lutte contre les inégalités sociales. C'est une société patrilinéaire (Mayer, 2002) qui repose sur la loi d'exogamie (Boursier, 1996). La vision du monde chez les Bakoya comme dans la plupart des sociétés pygmées tourne surtout autour de la relation avec les esprits, les croyances, les mythes. Le religieux intervient ainsi dans tous les aspects de la vie quotidienne (Bissengué, 2004). Dans ce milieu rien n'est le fruit du hasard.

Pour assurer la stabilité sociale du groupe, la préservation du patrimoine culturel, le développement de la société et de l'individu, ce dernier doit être éduqué. Il doit acquérir des valeurs, des principes, des habitudes sociales, et connaître le monde et les choses qui l'entourent. Cela n'est possible que par le biais de l'éducation.

1.3.3 La conception de l'éducation chez les Bakoya

Chez les Pygmées en général et chez les Bakoya en particulier, l'enfant est considéré comme un être fragile et imparfait. En tant que tel, il a besoin d'être éduqué afin de devenir un être autonome, capable de subvenir aux besoins de sa famille. Il devient ainsi un être intégré dans sa société et contribue à maintenir l'équilibre de celle-ci. L'éducation chez ces peuples revêt deux formes : l'éducation générale et l'éducation spécialisée (Koulaninga, 2009). La première s'adresse à tout le monde. Elle consiste à inculquer à l'enfant les normes de comportements appropriés, les compétences nécessaires à son indépendance « économique ». Elle se fait sur la base de l'observation et de l'imitation. Les méthodes telles que la bénédiction, la malédiction, les chants, les danses, les contes, les mythes et les jeux participent à l'apprentissage de l'enfant. Cette forme d'éducation englobe tous les aspects de la vie courante. La seconde éducation est qualifiée d'éducation spécialisée dans la mesure où elle n'est pas obligatoire et qu'elle s'adresse à ceux qui désirent approfondir leurs connaissances en matière de chasse, de danse, de chant et de la pharmacopée. Elle s'appuie sur le principe de l'obéissance aux « maîtres » et sur celui du silence. De façon générale, l'éducation chez les Bakoya vise l'obéissance envers ses géniteurs, la connaissance et le respect des parents paternels et maternels, la connaissance des attributs de son corps et les relations avec la société.

Cette conception de l'éducation contribue à renforcer l'identité bakoya, à assurer la cohésion sociale entre ses membres et à former un Bakoya enraciné dans sa culture. L'éducation permet non seulement la transmission de l'héritage culturel bakoya, mais vise aussi à faire naître au niveau de chaque individu une flamme intérieure lui donnant un attachement profond à ses racines, à son milieu d'appartenance afin de préserver à travers le temps la culture bakoya. Toutefois, depuis de nombreuses années, on assiste à l'exploitation de la forêt gabonaise qui menace les Pygmées en général et les Bakoya en particulier (Knight, 2006). Ils doivent souvent quitter leur habitation naturelle et cohabiter avec un autre peuple : le peuple bantou (Messe, 2008). Il s'agit du processus de sédentarisation, défini comme étant le processus permettant à un peuple d'avoir un lieu de référence fixe. Dans le contexte gabonais, ce processus de sédentarisation peut être perçu comme le processus d'intégration des Pygmées dans la société gabonaise relativement

occidentalisée. Dans ce processus de sédentarisation, l'éducation scolaire se présente comme un outil d'intégration.

1.3.4 Le processus de sédentarisation

Dans les années 60, les gouvernements ont initié la politique de sédentarisation et d'intégration socio-économique des populations pygmées. La sédentarisation voulue par le gouvernement présente par contre des conséquences. En effet, avec la sédentarisation, le mode de vie des Bakoya a changé. Ils résident dans les mêmes habitations que les Bantous (les campements ne servent que pour les activités comme la chasse, la cueillette, la pêche ou les cérémonies de circoncision). Certains d'entre eux ont épousé des femmes bantoues et ont adopté les mêmes pratiques agricoles que les non-Pygmées (exemple le manioc) (Soengas Lòpez, 2010). Bon nombre d'auteurs ont dénoncé les méfaits de ce processus de sédentarisation. Abéga (1998) et Abéga et Bigombo Logo (2006) mettent en lumière la dégradation du statut des Pygmées. La cohabitation entre Pygmées et Bantous est faite de représailles. Ils sont victimes de marginalisation, ils sont considérés comme des populations de seconde zone. Cette même observation est partagée par Lewis (2001) qui relève également que la discrimination est le problème majeur des Pygmées. Cette discrimination s'exprime en termes de stéréotypes négatifs, de ségrégation et de refus des droits. Tagne (2009) renforce cette idée en notant que les Pygmées ne jouissent pas des mêmes droits que le reste de la population des pays où ils résident. Ils n'ont pas d'acte de naissance, pas de carte d'identité et de droits fonciers.

Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009), pour leur part, parlent d'une relation de subordination entre les Pygmées et les Bantous. Relation qui s'apparente plus à un rapport de type maître-serviteur. Dépourvus de tous droits, les Pygmées en général et les Bakoya en particulier sont considérés par les Bantous comme « un bien économique » (UNESCO-PRECED, 2003). Ils sont la propriété d'une famille, d'un individu, d'un clan, ils sont donc un bien qu'on transmet de père en fils. Aussi, on entend souvent dire : « ça ce sont mes Pygmées. Les Pygmées que mon grand-père m'a laissés » (Odambo Adone, 2006a, p. 1).

Face à la dégradation de leurs droits, des associations en faveur de la défense des droits des Pygmées ont vu le jour. C'est le cas du Mouvement des minorités autochtones, indigènes et pygmées du Gabon (MINAPYGA) qui est créé en 1997. Il œuvre pour l'émancipation et le développement durable des Bakoya du Gabon et a pour objectif d'éduquer, sensibiliser et former ce peuple à lutter contre la pauvreté, à défendre ses droits humains (Knight, 2006). Le MINAPYGA estime que l'un des moyens que les populations pygmées ont de sortir du sous-développement est l'éducation. Cela évitera leur marginalisation. De plus, lors de l'atelier sous régional sur l'autopromotion des populations pygmées d'Afrique centrale qui s'est tenu à Yaoundé du 2 au 4 février 2005, les participants s'accordaient sur le fait que l'autonomie et l'entrée dans la modernité des pygmées passent par l'école (Bayani Ngoyi, 2005). C'est un moyen essentiel qui permettra l'autodétermination de ce peuple et l'autonomisation individuelle de ses membres.

1.3.5 La question scolaire

Pour Manga Ndjie Bindzi Mballa (2009), l'école était considérée comme un mythe pour les parents pygmées. Certains envoyaient leurs enfants à l'école par curiosité et d'autres étaient contraints par l'administration. Aujourd'hui, les enfants pygmées sont scolarisés. L'école est devenue une réalité pour les parents pygmées. Mais cette réalité est parsemée de difficultés. Malgré le consensus sur l'importance de scolariser tous les enfants et les moyens mis en place pour y parvenir, on observe que les enfants pygmées éprouvent des difficultés à aller à l'école.

Dans leur rapport *Analyse de situation sous régionale sur la problématique des «peuples autochtones» en Afrique centrale*, Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009) avancent des éléments de réponse pour expliquer les causes de cette sous-scolarisation des enfants pygmées d'Afrique centrale. Pour ces auteurs, les causes de la sous-scolarisation des enfants pygmées d'Afrique centrale résident, entre autres, dans l'absence d'éléments communs entre ce qui est appris à l'école et la vie du jeune pygmée, dans l'éloignement

des campements pygmées, dans le manque de moyens financiers, dans les discriminations de la part des camarades et dans les mauvais traitements infligés par les enseignants.

Notons pour étayer ce propos que la loi 16/66 portant sur l'organisation de l'enseignement au Gabon en son article 3 stipule que : « l'enseignement doit assurer la formation physique, intellectuelle et civique du futur citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale (...) » (MEN, 2000, p. 22). L'éducation au Gabon devrait permettre d'assurer une formation multidimensionnelle de l'individu car la politique éducative du Gabon vise le développement, l'intégration sociale et économique du citoyen puisqu'il demeure un acteur du développement. Cependant, l'école est sélective. En effet, l'élève doit subir des évaluations pour passer d'une classe inférieure à une classe supérieure. A l'école primaire par exemple, les enseignants organisent des compositions mensuelles qui attribuent une moyenne à chaque élève. Seuls les élèves qui ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 5 sur 10 passent en classe supérieure (Nguema Endamme, 2003). Elle permet ainsi l'intégration d'une infime partie des individus. Elle répartit les élèves selon leur compétence et amène ces derniers à entrer en compétition les uns avec les autres. Or, dans la société bakoya comme dans toute société pygmée, on préconise plus le succès collectif, et la compétition est dénuée de sens, sinon socialement proscrite (Koulaninga, 2009).

De plus, selon la loi 16/66, l'école se fonde sur le principe de fréquentation scolaire obligatoire de 6 à 16 ans. Cette obligation de fréquentation scolaire revient à dire que l'élève doit aller à l'école de façon régulière, doit suivre une certaine discipline imposée par l'école, obéir aux ordres de l'enseignant et faire ce qui lui est demandé au moment où cela lui est demandé au risque d'être sanctionné par l'enseignant. Mais, dans la plupart des sociétés pygmées, si un enfant doit accomplir une tâche et qu'il ne le fait pas, cela n'est pas vu comme un incident ou comme une désobéissance. Par conséquent, cela ne suscite aucune sanction (Musilikare, 2000). Enfin, à l'école tout est structuré selon le respect de l'horaire prescrit : les matières sont enseignées dans un certain horaire, l'élève doit faire ses travaux suivant un temps délimité par l'école ou l'enseignant. Or chez les Pygmées,

l'apprentissage se fait en tout temps et en tout lieu. Il n'y a pas d'horaire à respecter, pas de programme délimité d'avance (Mvé Mebia, 2009).

Par ailleurs, dans les manuels scolaires, les pratiques des Pygmées ne sont pas référées et aucun trait de leur culture n'est valorisé. Le contenu des programmes est le même pour tous les élèves qui se trouvent face à l'enseignant (Paulin *et al.*, 2009). Or les élèves pygmées n'ont pas les mêmes préoccupations que leurs camarades bantous. Il y a de grandes différences entre ces deux groupes concernant leur vision du monde. L'un vise l'épanouissement au sein du groupe et l'autre l'épanouissement personnel. Autant de raisons qui amènent les élèves pygmées à ne pas trouver un réel intérêt dans ce qui est enseigné à l'école.

Outre ce problème, il faut souligner que les élèves pygmées sont victimes de discrimination, de préjugés et de stéréotypes de la part des élèves bantous et des enseignants (Musilikare, 2000). Les élèves bantous ne cessent de se moquer de leurs camarades pygmées. Des moqueries qui les poussent à ne pas persévérer à l'école. Pour ce qui est des enseignants, ceux-ci contribuent à renforcer ce mauvais traitement en rappelant aux élèves pygmées leur origine sociale et leur inintelligence (Paulin *et al.*, 2009). En d'autres mots, le message véhiculé stipule que c'est la faute des élèves pygmées s'ils ne réussissent pas à l'école. Leur « nature » ne les dispose pas à cela : l'école n'est pas l'affaire des Pygmées. C'est pourquoi les enseignants ont des attentes faibles à l'égard de cette clientèle. Ils leur accordent moins d'attention en classe et ont tendance à les isoler.

Les études précédemment citées ouvrent une piste de réflexion dans la compréhension des causes du difficile cheminement scolaire des élèves pygmées. Toutefois, ces auteurs abordent le problème de la sous-scolarisation des enfants pygmées de façon générale. La présente recherche s'intéresse au cas spécifique des Bakoya du Gabon. Elle se rapproche de celle menée entre 2002-2003 par Mvé Mebia (2009) au sujet des enfants bakoya du village Ekata. L'auteur a voulu comprendre le degré d'implication des enfants bakoya à l'école c'est-à-dire leur niveau de fréquentation scolaire. Il interrogea

un enseignant bantou de l'établissement scolaire du village Ekata. Pour lui, l'irrégularité de la fréquentation scolaire des enfants bakoya se justifie par la négligence ou le refus des parents de cotiser les frais de la mutuelle scolaire et le fort attachement des parents aux activités de chasse et de pêche. Il faut comprendre qu'à certaines périodes de l'année, les Bakoya sont amenés à s'absenter des campements pour réaliser des activités nécessaires à la survie du groupe telles que la chasse, la cueillette et la pêche. Tous les membres du groupe dont les enfants doivent y participer.

L'étude de Mvé Mebia (2009) aborde le problème de la sous-scolarisation des enfants bakoya selon une perspective descriptive. Pour rendre compte du cheminement scolaire difficile de cette clientèle, cet auteur utilise une approche statistique qui montre que, parmi les enfants qui sont beaucoup touchés par l'abandon scolaire, il y a les enfants bakoya. En procédant ainsi, cette étude perd de vue la capacité du sujet à comprendre ce qui se passe dans sa vie et la possibilité d'agir pour modifier le cours des événements. De plus, elle perd également de vue que tout changement social, ainsi que toute intervention auprès d'acteurs sociaux ont peu de chance de réussir si on ne prend pas d'abord en considération ce qu'ils comprennent de leur situation, la façon dont ils la vivent. Autrement dit, il est nécessaire d'aller au-delà de ce que disent les statistiques : passer de la statistique aux mots en donnant la parole aux acteurs concernés au premier chef, c'est-à-dire les Bakoya eux-mêmes. Donner la parole aux Bakoya permet de comprendre ce qu'ils pensent de l'école, leur rapport à l'école, le sens qu'ils y donnent, bref leur vécu à l'égard de l'école. Donner la parole aux gens, c'est les considérer comme des acteurs capables d'exprimer leurs expériences et convictions, leurs points de vue sur le monde qui constitue « leur monde » et leurs « définitions des situations vécues » (Demazière & Dubar, 2004).

1.4 Vers une nouvelle compréhension du phénomène

Cette section comporte trois volets. Le premier volet traite des parents comme étant des acteurs stratégiques, c'est-à-dire qu'ils sont des agents incontournables dans le processus de scolarisation de leurs enfants. Le deuxième volet, quant à lui, aborde la

question de l'implication parentale, c'est-à-dire le rôle que les parents jouent dans la scolarisation des enfants. Le troisième volet présente notre angle d'étude qui est celui des représentations sociales.

1.4.1 Les parents comme acteurs stratégiques

Le Forum de Dakar souligne la prise en compte des comportements des parents dans la scolarisation de leurs enfants, élément qui n'avait pas été considéré lors de la conférence de Jomtien (Kobiane, 2002). Il ressort que, pour faire face au difficile cheminement que connaissent les enfants dans le monde, tous les acteurs sociaux (les politiciens, les concepteurs des politiques éducatives et des réformes scolaires, le corps enseignants, les élèves, les parents, etc.) doivent unir leur force. Rappelons que les parents pygmées en général et les parents bakoya en particulier sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant et ce dernier est placé sous leur autorité. Leur mission est d'inculquer à l'enfant les bonnes manières et les valeurs culturelles qui vont lui permettre de s'intégrer et de s'identifier à son groupe d'appartenance. Ce sont les parents qui initient l'enfant aux premières techniques d'exploitation du milieu forestier et ce sont les premières personnes avec lesquelles l'enfant entre en contact dès sa naissance (Koulaninga, 2009). A cet effet, les premiers contacts de l'enfant avec les premières personnes de son environnement immédiat lui laissent une sorte de marque indélébile dans son processus de socialisation et de développement. Les parents offrent au jeune pygmée un cadre de vie fait d'affection et d'échanges sécurisants qui favorisent son développement psycho-affectif et conditionnent tout apprentissage futur. Tout au long de sa vie, l'enfant va aspirer à être comme sa mère ou son père. Les parents ont ainsi une influence sur l'enfant et ce dernier est tenu d'obéir et d'écouter ses parents s'il aspire à une longue et merveilleuse vie.

Puisque les parents bakoya ont une influence sur la vie de leurs enfants et que selon l'observation générale l'enfant bakoya éprouve des difficultés à aller à l'école et à terminer le cycle primaire, on peut se demander ce que les parents bakoya pensent de cette situation? Quel regard portent-ils sur l'école et sur le fait que leur enfant aille ou non à

l'école? Quel intérêt accordent-ils au parcours scolaire de leur enfant? Quel rôle jouent-ils dans la scolarisation de leur enfant? A ce jour, aucune étude ne s'est intéressée au sens que les parents bakoya accordent à l'école et l'influence que cela peut avoir sur la vie scolaire du jeune bakoya.

Le manque de données à ce sujet amène à se référer aux études qui ont montré l'éventuelle influence du rôle des parents sur la vie scolaire de l'enfant. Ces études montrent l'influence non négligeable que peut avoir le parent sur le développement de l'enfant, sur son adaptation scolaire (Englund, 2004), sur les résultats scolaires (Bergeonier-Dupuy, 2005) et sur l'apprentissage et la socialisation de l'enfant (Schneider, Keesler & Morlock, 2010). Les parents représentent une force non négligeable quand il est question de l'éducation de leur enfant (Barney & Pleban, 2010). Voyons de façon détaillée ce que disent les recherches à ce sujet.

1.4.2 De l'implication parentale dans la scolarisation des enfants

La scolarisation est le fait de recevoir, de suivre et poursuivre un enseignement scolaire dans un établissement apte à remplir des fonctions et des missions qui lui sont assignées (Legendre, 2005). La scolarisation représente ainsi le fait qu'un élève se rende de façon régulière à l'école pour apprendre (apprendre à lire, à écrire, à compter, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être) et fasse ses devoirs. Aller à l'école se conjugue avec le but de réussir, de devenir un citoyen responsable, engagé dans sa communauté, intégré dans la société en général et qui apporte sa part de contribution au développement de son pays. Des recherches soulignent qu'il y a des caractéristiques familiales qui ont une influence sur le processus de scolarisation (Gayet, 2004). Parmi ces caractéristiques se trouvent le niveau socio-économique et socioculturel, le niveau de scolarisation des parents, la dynamique et la structure de la famille.

En ce qui concerne le niveau socioéconomique, de nombreuses études posent l'existence d'un lien entre le statut socioéconomique et le développement de l'enfant (Lugo-Gil & Tamis-Lemonda, 2008; Melhuish, Phan Mai & Sylva, 2008; Park, 2008).

Toujours dans la même logique, Frenette (2007), lors d'une étude effectuée au Canada, dénonçait que les élèves à faible revenu ont peu de chance de poursuivre des études universitaires par rapport à ceux des milieux aisés. Pour ce qui est du cas des Pygmées, parmi les raisons avancées pour expliquer le difficile cheminement scolaire des enfants de ce groupe, on évoque le fait que les parents n'ont pas de moyens financiers et par conséquent, ne peuvent acquitter les dépenses qu'exigent la scolarisation de leur enfants (Mvé Mebia, 2009; Paulin et al., 2009).

Mais plus important encore que les conditions socio-économiques des parents, il faut s'intéresser au rôle qu'ils jouent dans la scolarisation de leurs enfants.

Kherroubi (2008) définit le rôle du parent dans le processus de scolarisation comme « un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée à fréquenter l'école avec profit » (p. 15). Cet ensemble de tâches peut se résumer à une connaissance des activités de l'école et à une communication assidue avec les enseignants et l'école au sujet de la scolarisation de l'enfant. Ainsi, ce rôle renvoie à l'implication et la participation parentales (Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007), aux habiletés parentales (Landry, 2008), à l'accompagnement parental (Deblois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008) et à l'engagement parental (Poncelet & Francis, 2010). De nombreuses études soutiennent que la participation ou l'implication parentale est capitale dans l'amélioration des résultats scolaires des enfants (Choi, 2003). D'autres études notent que la faible implication des parents a un impact sur la motivation des enfants et affecte de façon négative leur performance scolaire (Ji & Koblinsky, 2009).

Examinons ce que disent les études concernant l'implication ou la participation des parents et son impact sur la scolarisation des enfants. L'implication ici concerne le rôle que le parent joue dans la vie scolaire de son enfant. Cette implication des parents revêt plusieurs formes : la supervision des devoirs et des leçons, de l'emploi du temps, du soutien affectif, la discussion sur la vie de l'école (CFE, 2000). De façon générale, cette implication touche aux interactions que le parent a avec son enfant au sujet de l'école. Il y

a différentes classifications des indicateurs d'interactions parents-enfants (Deslandes, 1996, 2003). Il y a tout d'abord les indicateurs d'interactions qui concernent le milieu scolaire (exemple : les travaux faits en classe, la relation que l'enfant entretient avec les amis et les enseignants). Ensuite, il y a les indicateurs d'interactions de supervision liée au suivi scolaire (exemple : l'aide aux devoirs, le parent cherche à savoir les difficultés que l'enfant rencontre dans les matières étudiées, etc.). Enfin, on a les indicateurs d'interactions qui concernent l'importance de l'école (exemple; pour l'avenir de l'enfant, pour la vie de l'enfant, etc.). Ces interactions lorsqu'elles sont constructives ont une influence positive sur le développement socioscolaire de l'enfant (Henderson & Berla, 1994).

De leur côté, Smit, Driessen, Sluiter et Slegers (2007) définissent l'implication comme « the role of parents in the support of their own child, both at home (e.g., reading out loud) and at school (e.g., discussion of marks with teacher) »⁸ (p. 46), alors que la participation parentale est, quant à elle, perçue comme « active participation of parents in school activities »⁹ (*Idem*). Ces auteurs reconnaissent qu'il existe une relation positive entre l'implication des parents et le développement scolaire de leur enfant.

Qu'ils traitent d'implication parentale, de participation parentale, d'engagement parental ou d'accompagnement parental, ces auteurs ont en commun le fait qu'ils reconnaissent les effets positifs du rôle parental dans la scolarisation de l'enfant. Ils partagent l'idée selon laquelle il faut que les parents s'impliquent davantage afin d'assurer les meilleures chances de réussite (Changkakoti & Akkari, 2008). Le rôle parental dans la scolarisation de l'enfant est un gage de l'intérêt que ces derniers portent à l'école et à la vie scolaire de l'enfant. Plus les parents expriment un intérêt pour l'école, moins il y a d'échec (Bouveau, Cousin & Favre, 2007), de problèmes de comportement (Deslandes & Royer, 1994), et de risque de décrochage (Potvin et al., 1999). Partant de ce qui précède on postule

⁸ «le rôle des parents dans l'aide apportée à leurs enfants à la fois à la maison et à l'école (par exemple : discussion avec l'enseignant)» (traduction libre de l'auteure).

⁹ «participation active des parents dans les activités scolaires» (traduction libre de l'auteure).

dans le cadre de cette recherche que de tous les acteurs qui interviennent auprès du jeune bakoya, le parent a une influence fondamentale sur le fait que ce dernier aille ou non à l'école, qu'il termine ou non le cycle primaire. Bref, l'intérêt que le parent bakoya porte ou non à l'école peut être un facteur déterminant dans le processus de scolarisation de l'enfant bakoya.

Cependant, malgré les effets indéniables reconnus au rôle parental, il s'avère que beaucoup de parents ne s'impliquent pas dans le processus de scolarisation de l'enfant. Georgiou (2007) fait remarquer que la décision de s'impliquer peut être facilitée ou entravée non seulement par des variables telles que le sexe, le niveau d'instruction, le statut socioéconomique, mais également aussi par les croyances, les attitudes, les valeurs. Comme on l'examine ultérieurement, l'étude de ces croyances, attitudes et valeurs peut être abordée par l'analyse des représentations sociales. Si on reprend les dires de Georgiou (2007), ces représentations sociales peuvent être à la base de la décision de s'impliquer ou non des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Par ailleurs, Voz (2012) souligne que l'étude des représentations sociales est nécessaire dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves les plus fragilisés et que celles-ci ont une influence sur les pratiques des parents à l'égard de l'école. Pour lui, « [...] la façon dont chaque interlocuteur médiatise l'objet « école » va déterminer son discours, compréhensible ou non, acceptable ou non, par l'autre interlocuteur » (p. 15). Bien avant cet auteur, Pujol et Gontier (1998) notaient déjà l'importance de travailler sur les représentations des parents à l'égard de l'école. Selon eux,

L'expérience scolaire des élèves est étayée par les représentations de leurs parents au sujet de l'école. Il n'est pas rare en effet dans les discours des élèves de retrouver des jugements scolaires, véritables théories implicites qui s'appuient sur les discours parentaux (p. 255).

1.4.3 Les représentations sociales comme angle d'étude

L'étude des représentations sociales (RS) semble appropriée car à l'instar d'Abric (1994a), on reconnaît que l'existence d'une représentation fait en sorte que dans la plupart

des cas « les jeux sont faits à l'avance et que les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute » (p. 17). Cela revient à dire que, chaque fois qu'un individu posera un acte face à un phénomène, chaque fois qu'il dira ce qu'il pense d'un phénomène, c'est dans ses représentations qu'il ira chercher la façon de se conduire ou de penser à l'égard de l'objet de sa représentation. Ces représentations que l'individu se fait de l'objet constituent pour lui la réalité même. Elles sont dans ce cas omniprésentes et efficaces pour tout (Bonardi & Roussiau, 1999). Elles sont comme des productions mentales collectives qui reflètent les manières de penser d'un groupe et guident l'action.

De plus, l'étude des représentations sociales semble intéressante pour cette recherche car une des fonctions principales des représentations sociales est d'orienter les pratiques sociales des individus. Les pratiques sociales se définissent comme un ensemble d'actions socialement élaborées (Abric, 1994a). Dans le présent travail, les pratiques sociales des parents bakoya peuvent être par exemple le fait d'envoyer ou non leur enfant à l'école suivant la représentation qu'ils se font de l'école et de ses finalités. Dans cette optique, Moliner (1996) note que face à la valeur d'enjeu que suscite l'objet de la représentation, les pratiques sont élaborées pour intégrer ou non cet objet. Les RS orientent ainsi les pratiques sociales. Elles sont un guide pour l'action dans le sens que les comportements des individus ne sont pas déterminés par les caractéristiques « objectives » de la situation, mais plutôt par la représentation qu'ils se font de la situation en question (Abric, 1994a). Autrement dit, l'orientation négative ou positive que prend un individu face à un objet dépend de la représentation que celui-ci s'en fait. Au regard de ce qui précède, il est plausible de penser que les RS que les parents bakoya élaborent au sujet de l'école guident leurs pratiques sociales face à la scolarisation de leurs enfants. Étudier les représentations que ces parents entretiennent à l'égard de l'école pourrait contribuer à comprendre la problématique de la sous-scolarisation des élèves bakoya du Gabon.

1.5 Question, objectif de la recherche

La question principale de cette recherche est : quelles sont les représentations sociales de l'école des parents bakoya? L'objectif est donc d'identifier les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon. A cet objectif s'ajoutent des objectifs secondaires qui veulent expliciter le rôle ou le rapport que les représentations entretiennent avec les pratiques sociales qui concernent la scolarisation des enfants bakoya du Gabon :

1. Saisir le sens que les parents bakoya accordent au fait que leur enfant aille ou non à l'école
2. Comprendre ce que représente l'école pour les parents bakoya
3. Identifier le rapport que les parents bakoya entretiennent avec l'école
4. Connaître les motivations qui font que les parents bakoya envoient ou non leurs enfants à l'école
5. Comprendre l'implication ou non des parents bakoya dans la vie scolaire de leurs enfants
6. Identifier le type de relation que les parents bakoya établissent avec le personnel enseignant et non-enseignant.

1.6 Pertinence sociale et scientifique de la recherche

Cette recherche revêt une pertinence sociale et scientifique. Pour ce qui est de la pertinence sociale, comme on l'a souligné antérieurement, le Gabon partage l'idéal d'une éducation pour tous et des actions ont été entreprises pour le réaliser. Mais, le système éducatif est marqué par la faiblesse des rendements internes où les enfants pygmées en général éprouvent des difficultés à aller à l'école. Nombreux sont ceux qui abandonnent très tôt l'école. Le compte régressif de la date d'échéance 2015 a commencé. Le Gabon pourra-t-il atteindre l'éducation primaire universelle de tous les enfants vivant sur son territoire, quelles que soient leurs couches sociales, leurs zones d'habitation, etc.? Cela peut être possible, à condition de poser des actions fermes et soutenues. Poser des actions fermes et soutenues à l'égard des Pygmées en général et des Bakoya en particulier revient

tout d'abord à comprendre le sens que cette population attribue à l'école. Il est primordial de connaître leurs besoins, leurs attentes, leurs attitudes, leurs opinions au sujet de l'école. On espère qu'à partir des résultats de cette étude, le ministère de l'Éducation Nationale pourra élaborer des politiques qui favoriseront le maintien des enfants bakoya à l'école et permettront au Gabon d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous car, rappelons-le, selon l'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) (2010), l'objectif du Gabon d'ici 2015 est d'atteindre 100% d'élèves scolarisés dans l'enseignement du primaire.

De plus, toujours au niveau de la pertinence sociale, cette étude pourra être utile pour la formation des enseignants afin qu'ils sachent comment interagir avec cette population. Le gouvernement a certes pris l'initiative de scolariser les enfants pygmées, mais sur le terrain, l'observation quotidienne montre que les enseignants bantous ne sont pas préparés à accueillir cette clientèle et qu'ils ignorent leur réalité (UNESCO-PRECED, 2003). En effet, comme le note Musilikare (2000), l'élève pygmée se trouve dans un milieu hostile. Il est victime de préjugés, de discrimination non seulement de la part de ses camarades bantous, mais également de la part de l'enseignant qui lui rappelle sans cesse qu'il est inintelligent, paresseux, qu'il est différent des autres. Rappelons que l'enseignant est un guide et le garant de l'échec ou de la réussite de l'élève. L'une de ses missions est de tenir compte des besoins de tout un chacun, de contribuer à l'épanouissement individuel et intellectuel de chaque élève indépendamment de son groupe ethnique. Il doit veiller en outre à ce que chaque élève soit « à l'aise » et qu'il trouve sa place à l'école.

Si, par exemple, l'enseignant fait de la discrimination dans sa salle de classe, cela peut donner à l'élève pygmée le sentiment que l'école n'est pas un milieu « familial » et qu'il ne saurait y être chez lui. Ce manque d'appartenance peut être une des raisons pour lesquelles cet élève déserte les salles de classes et préfère ne plus revenir dans un milieu qui lui renvoie sans cesse l'étiquette d'être un étranger. On peut également pousser plus loin la réflexion sur le comportement de l'enseignant face à l'élève pygmée. En effet, la perception que cet enseignant aura de l'élève pygmée ne l'amènera pas à avoir des attentes réalistes et élevées à son égard car un enseignant qui pense dès le départ que son élève est

inintelligent et paresseux, n'aura pas d'engouement à pousser cet élève de l'avant. Il aura tendance à le mettre à l'écart pour que celui-ci ne ralentisse pas son programme qu'il doit terminer. Les recherches qui ont porté sur l'effet pygmalion ont montré les conséquences d'un tel état d'esprit ou d'un tel comportement de l'enseignant à l'égard de son élève. Des recherches ont montré que les enseignants avaient des attentes plus élevées pour les enfants issus du groupe majoritaire et ces mêmes enseignants avaient des attentes faibles pour ceux provenant des minorités ethniques (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Il s'ensuit que sur la base de leurs attentes, les enseignants vont avoir des comportements différenciés à l'égard de chaque élève. Par exemple avec les élèves envers qui les enseignants ont des « attentes élevées », les enseignants auraient tendance à être plus chaleureux, à être à leur écoute, à les encourager. Par contre, avec ceux envers qui ils ont des « attentes faibles », c'est l'effet inverse qui se produit. Les enseignants sont moins chaleureux, moins à leur écoute, leur offrent moins de soutien et ont tendance à mettre ces élèves au fond de la classe de façon à les tenir éloignés des autres et d'eux-mêmes (enseignants). Ce traitement discriminatoire des enseignants peut influencer la trajectoire scolaire de l'élève.

Dans la présente recherche, on présuppose que ces attitudes discriminatoires des enseignants à l'égard des enfants pygmées en général et des enfants bakoya en particulier est dû à une méconnaissance de leur réalité, à un manque de connaissance au sujet de ce groupe d'apprenants. Les enseignants doivent se poser ces questions : qui est ce sujet dont j'ai la charge d'instruire? D'où vient-il? Qui est-il? Quelle est sa réalité? Que pensent ses parents de l'école? Quels sont leurs besoins, leurs attentes à l'égard de l'institution scolaire et de ses agents? Quelles sont les difficultés que ses parents rencontrent à l'égard de l'école. En d'autres mots, tout en paraphrasant Bureau (1998), soulignons que pour enseigner les mathématiques à John, il faut certes connaître les mathématiques. Mais il est aussi indispensable de connaître John. L'enseignant doit connaître ainsi l'élève bakoya. Aussi ce travail permettra de mettre en évidence la réalité des parents bakoya à l'égard de l'école dans le but de permettre aux enseignants bantous d'établir des conditions propices à l'épanouissement des apprenants bakoya de telle sorte à les amener à ne pas quitter les bancs de l'école et par la même occasion de faire en sorte que le Gabon puisse atteindre

l'objectif de l'éducation pour tous d'ici 2015. A travers leur comportement, les enseignants bantous pourraient être un modèle de motivation scolaire pour les élèves bakoya. Permettre aux élèves bakoya d'aller à l'école et de terminer les études primaires, c'est de les doter des outils nécessaires qui les aideront à améliorer leur condition de vie et à apporter leur contribution au développement du Gabon. On pense que l'éducation est l'un des moyens de sortir cette population du sous-développement et de la marginalisation.

Pour ce qui est de la pertinence scientifique, notons que les recherches sur les Pygmées ont été documentées de façon inégale. Les groupes les plus étudiés sont les Aka de Centrafrique et les Baka du Cameroun. Ces recherches portent sur divers axes à savoir : la nature des relations que les populations pygmées ont avec leurs voisins non-pygmées (Bahuchet & Guillaume, 1979; Grinker, 1990; Joiris, 2003; Rupp, 2003); les changements sociaux et économiques liés à la colonisation et l'intégration dans l'économie de marché (Bahuchet, 1991; Guille-Escuret, 1998; Ichikawa, 1991; Kitanishi, 2006; Kretsinger & Hardin, 2003; Patin et al., 2014); la génétique (Becker et al., 2011; Cavalli-Sforza, 1986; Verdu, 2008, 2012; Verdu et al., 2009); l'ethnomusicologie et ethnosciences (Bahuchet, 1986; Dounias, 2001; Hattori, 2006; Terashima, 2003); les sciences biologiques (Becker, Verdu, Hewlett & Pavard, 2010) et l'éducation (Koulaninga, 2009; Manga Ndjie Bindzi Mballa, 2009). Pour ce qui est des Bakoya du Gabon, les chercheurs se sont surtout focalisés sur les domaines suivants : la linguistique (Mayer, 1987; Medjo Mvé, 2008, 2011; UNESCO, 2006b); l'ethnographie (Knight, 2003; Soengas López, 2009); la période coloniale (Serre, 2003); les sciences biologiques (Eyi Ndong, 2009); l'ethnoécologie (Soengas López, 2010); l'anthropologie de l'éducation et l'anthropologie politique (Oyabana, 2013). Comme on peut le constater, peu de recherches se sont intéressées au domaine de l'éducation. Aussi, au niveau scientifique, cette étude vise à dégager la signification que revêt l'école pour les parents bakoya afin de mieux cerner la problématique de la scolarisation des enfants bakoya. Au sujet de la portée de la recherche, on espère qu'à partir des significations des parents, cette étude permettra de mieux comprendre la situation de ces enfants et l'importance ou non que les parents bakoya

accordent au fait que leurs enfants aillent ou non à l'école. Elle permettra de contribuer à l'avancée des connaissances pour ce qui a trait aux Bakoya et leur rapport à l'école.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Le chapitre précédent a posé les bases de la problématique en mettant en évidence le difficile cheminement scolaire des enfants bakoya du Gabon. La problématique de la sous-scolarisation de ces enfants pose d'emblée le problème du rapport à l'école des enfants issus des minorités, des milieux défavorisés ou des enfants autochtones. Rappelons que les Bakoya sont des Autochtones d'Afrique centrale en situation de minorité au Gabon. Tout comme les enfants bakoya, les enfants des communautés autochtones du Québec sont marqués par une riche culture ancestrale de tradition orale, mais vivent actuellement des conditions de vie difficiles et les taux de scolarisation sont significativement inférieurs au reste de la population (MELS., 2009; Richards, 2011). Pour ce qui est des élèves bakoya, tel que vu dans le chapitre précédent, on ne dispose actuellement pas de statistiques sur leur taux de décrochage. On sait que parmi les élèves qui sont en âge d'aller à l'école, il y en a peu qui sont inscrits comme en témoigne une étude de l'UNESCO-PRECED (2003). Cette étude révèle que sur 608 enfants bakoya scolarisables (c'est-à-dire en âge d'aller à l'école), il y en a à peine 108 qui y sont inscrits et vont de façon irrégulière (une fois sur cinq). L'étude de Mvé Mebia (2009) montre également que les élèves bakoya désertent énormément l'école une fois qu'ils y sont inscrits.

Pendant longtemps, pour expliquer les difficultés rencontrées par les enfants autochtones à l'école, le facteur de l'origine sociale a été présenté comme l'une des réponses raisonnables aux difficultés que ces élèves ont face à l'école. Dans cette optique où les individus sont déterminés par leur milieu social d'appartenance, on est amené à penser que le problème de la sous-scolarisation des enfants autochtones en général et des Bakoya en particulier réside dans une incapacité de leur part à s'adapter au milieu scolaire. On peut également avancer que l'école n'est pas l'apanage de ce peuple ou bien que le capital culturel de ces enfants n'est pas conforme à la culture véhiculée par l'école. L'argument selon lequel l'origine sociale détermine ou a une influence sur la scolarisation

des enfants issus des communautés minoritaires, des milieux défavorisés ou des communautés autochtones est mis en lumière par les tenants du « déficit culturel » tels Harrington (1962), Passow (1963) et Riessman (1962). La thèse du « déficit culturel » met en avant la faiblesse du patrimoine culturel des jeunes appartenant à des minorités. Les tenants de cette approche posent l'héritage culturel comme la cause de la carence intellectuelle observée chez ces jeunes. En fait, cette thèse aborde le problème scolaire de ces enfants sous l'angle d'un handicap, d'un déficit culturel. On parle alors d'infériorité éducationnelle de leur patrimoine. On qualifie ces jeunes « d'handicapés psychosociaux » (Gursslin & Roach, 1964) ou « d'handicapés socioculturels » (Isambert-Jamati, 1973).

Bourdieu et Passeron (1964), pour leur part, voient le problème dans l'établissement d'une structure de domination pernicieuse dans le système scolaire. Pour eux, il s'agit plutôt de différences culturelles. C'est « l'héritage culturel » qui fait une grande différence dans la réussite scolaire. En effet, « l'héritage culturel » ou capital culturel concerne les aspects liés à la dimension qualitative du capital culturel et à la maîtrise des outils intellectuels tels que la langue d'enseignement. Ces auteurs soutiennent que, suivant leur appartenance sociale, les enfants n'ont pas les mêmes compétences linguistiques. C'est la maîtrise de la langue scolaire qui se transmet depuis le milieu familial qui fait la différence. A cet égard, les enfants issus des milieux favorisés ont plus de chances de réussir à l'école puisqu'ils ont appris à manier la langue véhiculée à l'école. Ce qui explique que « (...) 88% des enfants d'enseignants atteignent le niveau du baccalauréat » (Gayet, 2004, p. 97). En fait, la thèse du déterminisme social peut se résumer ainsi : « dis-moi d'où tu viens et je te dirai qui tu es? » ou encore pour reprendre l'expression d'Octobre et Jauneau (2008) « tels pères, tels enfants ».

Comme l'affirment Meuret et Morlaix (2006) « l'association entre l'origine sociale et réussite scolaire est, on le sait, un des faits les mieux établis par les sciences sociales » (p. 49). Dierendonck et Poncelet (2010) partagent cet avis en notant que, les recherches en sciences de l'éducation établissent également un lien entre l'origine sociale des individus et leur réussite scolaire et sociale ultérieures. Cependant, poser la thèse du déterminisme

social comme étant la cause de la sous-scolarisation des enfants autochtones en général et des Bakoya en particulier, c'est aborder ce problème de façon générale en partant d'un principe de simple causalité. Autrement dit, puisqu'on est issu du milieu bakoya, le destin est tracé d'avance. La thèse du déterminisme social fait abstraction de la liberté individuelle et de l'individualité des sujets. De plus, aucune question n'est posée au sujet des acteurs : que font-ils? Qui sont-ils? Que pensent-ils et que disent-ils? Elle ne tient pas compte pour reprendre les propos de Lahire (1998a) que « l'homme est pluriel » et qu'il est porteur de sens. Il est porteur de façons de voir, de sentir et d'agir qui varient d'un contexte à un autre, d'un acteur à un autre. L'homme étant pluriel, on ne peut pas, par conséquent comprendre la multiplicité de ses comportements à partir d'un fait unique. L'homme pluriel veut tout simplement dire que l'homme n'est pas le même dans toutes les situations, dans tous les contextes. Aux dires de Lahire, il faut tenir compte du contexte, de la spécificité des situations et ne pas généraliser une situation particulière.

Partant de ce qui précède, un changement d'approche s'impose : partir de ce que le sujet pense de sa situation, du sens qu'il accorde à cette situation c'est-à-dire se situer du point de vue de l'acteur pour tenter de comprendre le phénomène tel qu'il est perçu par ce dernier. On opte donc pour un paradigme compréhensif car comme le note Ansart (1990):« la compréhension s'impose dans la mesure où l'individu humain est porteur de sens et attache une interprétation subjective à son action » (p. 118). Cela revient à dire que chaque individu, chaque acteur est porteur de sens. Il a une façon propre à lui de voir, de comprendre et d'agir dans le monde qui peut changer d'un contexte à l'autre, d'une situation à l'autre et d'un individu à l'autre. Chaque individu a ainsi une manière qui lui est propre de se représenter la réalité. Cette réalité représentée est fonction de la perception que l'individu accorde à la situation vécue. Aussi, des études doivent prendre en compte que tout changement social et toute intervention auprès d'acteurs sociaux ont peu de chance de réussir si on ne prend pas d'abord en considération ce qu'ils comprennent de leur situation, la façon dont ils la vivent. Cette recherche s'intéresse au sens de l'expérience scolaire sous l'angle des représentations sociales des parents bakoya. Toutefois, avant d'aborder l'approche choisie pour cette étude, soit celle des

représentations sociales, il semble important de faire une brève recension des différentes approches théoriques qui s'intéressent à la question de l'expérience scolaire. On aborde dans un premier temps certains travaux inspirés de la sociologie du sujet, la sociologie de l'expérience scolaire et le rapport au savoir. Dans un deuxième temps l'approche privilégiée dans le cadre de cette thèse, celle des représentations sociales est exposée.

2.1 Perspective d'étude de l'expérience scolaire

Pour répondre au déterminisme social qui considère que l'origine sociale joue fondamentalement un rôle dans la scolarisation des enfants, des auteurs comme Lahire (1995), Dubet et Martucelli (1996a) et Charlot (1999), tout en accordant une place au sujet acteur de son destin, s'interrogent sur le sens de l'expérience scolaire du point de vue des familles ou des jeunes issus des milieux populaires ou défavorisés. Ils le font en faisant ressortir la singularité des trajectoires scolaires de ces enfants qu'on qualifie de « déficients culturels » ou d'« handicapés socioculturels ».

En effet, selon Lahire (1993) l'école est un lieu de reproduction des inégalités sociales et où la domination se fonde sur la maîtrise de la culture écrite, du langage. Le langage dont il est question ici est le langage prôné par l'institution scolaire. L'école devient le lieu d'appropriation et d'apprentissage du langage scolaire et de la culture écrite. La non maîtrise du langage scolaire peut conduire à l'échec scolaire. C'est ainsi que l'échec scolaire observé chez certains enfants est interprété comme une incapacité à maîtriser le langage. Lahire (1995) parle plutôt d'un rapport particulier que ces enfants entretiennent avec le langage et non d'un « manque » culturel.

Par ailleurs, Lahire (1998b) critique les études en sociologie de l'éducation qui se basent sur les données statistiques pour conclure comme une évidence que, ce sont les enfants des milieux socio-culturels défavorisés qui rencontrent le plus de difficultés à l'école. Ainsi, plus les parents sont dotés de capital culturel, plus leurs enfants ont une chance de réussir à l'école. Partant de cette idée, considérant que dans les milieux socio-culturels défavorisés les parents sont souvent peu scolarisés, il est possible de déduire que

les enfants issus de ces milieux sont sujets à l'échec scolaire. Par contre, Lahire (1995) observe tout de même qu'il y a certains enfants des milieux défavorisés qui s'en sortent mieux que d'autres. Il se demande alors pourquoi certains enfants issus de milieux populaires s'en sortent et d'autres pas? Comment se fait-il que des enfants des familles démunies de toutes ressources réussissent parfois mieux que ceux issus des familles les mieux dotées? Tel est l'énigme qu'il tente de percer dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire* (Lahire, 1995). L'auteur a mené une enquête monographique auprès de 26 familles dont les enfants sont en classe de CE2 dans deux ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) de la banlieue lyonnaise. Les familles ont été choisies sur la base de leur situation économique modeste et du faible capital scolaire du chef de famille. Pour ce qui est des élèves, deux catégories ont été sélectionnées : ceux qui ont échoué et ceux qui ont réussi. Les thèmes abordés ont traité des formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique. L'étude révèle que dans un même contexte social, dans un même quartier ou encore dans une même famille, les enfants se comportent différemment à l'égard de l'école. En analysant la relation entre l'école et la famille, Lahire explique que l'échec scolaire observé en milieux populaires est dû à la double solitude que vit l'élève.

En effet, Lahire (1998b) note que les élèves de milieux populaires vivent une double solitude. Tout en utilisant une métaphore économique, l'auteur relève que la première solitude est due au fait que ses « produits familiaux » n'ont pas de valeur sur le « marché scolaire ». Autrement dit, les élèves de milieux populaires apportent avec eux à l'école un capital culturel familial qui n'a aucune valeur. La conséquence en est que : « l'enfant se retrouve un peu seul pour affronter les exigences de ce nouvel univers ; rien ou très peu de sa socialisation familiale antérieure ne l'a préparé à faire face aux demandes scolaires » (p. 107). Inversement, les « produits scolaires » n'ont pas de valeur sur le « marché familial » c'est-à-dire que les élèves de milieux populaires apportent avec eux à la maison, un savoir scolaire qui n'a pas de valeur dans l'univers familial car les parents sont généralement analphabètes. C'est la seconde solitude. Lahire (1998b) soutient que les

enfants de milieux populaires qui réussissent à l'école sont ceux dont les parents sont parvenus à briser la seconde solitude en créant un espace d'écoute, de réalisation de soi au sein de la configuration familiale. Pour lui, cet espace peut se créer sur une base affective à travers une écoute attentive des parents, à travers une communication parents-enfants axée sur l'école mais également sur une base utilitaire (les enfants peuvent, par exemple, écrire et lire des lettres pour leurs parents).

Dubet (1994), de son côté, part d'une critique de la sociologie classique qui met au cœur de ses préoccupations le concept d'intégration. L'acteur est sujet d'intégration car il n'existe que par l'intériorisation du social. L'acteur est identifié au système. L'éducation joue un rôle essentiel dans l'intériorisation et l'intégration d'un individu à sa société en transmettant les connaissances, les valeurs communes. Ici on pense à la socialisation durkheimienne (Durkheim, 1989) qui fait de la société une pourvoyeuse de modèles. L'éducation dans cette optique a pour finalité la formation d'un être social. Elle apparaît comme un moyen d'exercer une contrainte sur les pulsions instinctives de l'individu car la nature première de celui-ci est opposée à l'exigence morale de la société. Il faut donc canaliser ses désirs. « Il faut que par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle [la société] en surajoute un autre capable de mener une vie sociale et morale » (Durkheim, 1922, cité par Dubet, 1994, p. 26). L'acteur est présenté comme un être passif s'identifiant au système par « un processus d'intériorisation des normes et des valeurs par les individus » (*Ibid.*, p. 31). Dubet refuse de concevoir la socialisation comme un clonage ou comme une simple inculcation.

Il pense qu'il faut se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système (Dubet & Martucelli, 1996a). Il propose l'idée d'une sociologie de l'expérience qui consiste à tenir compte du point de vue des acteurs, de leur subjectivité. Dans la pensée de cet auteur, le sujet participe pleinement de sa socialisation (*Ibid.*, p. 50). Dans ce cadre, l'élève est défini comme un acteur qui construit ses choix, élabore des stratégies en fonction des relations sociales et des situations vécues. L'expérience relie l'acteur et le système. Partant de cette conception de l'expérience,

Dubet et Martucelli (1996a) décrivent le rapport des jeunes à l'école. Pour ce faire, ils ont observé sur plusieurs années les écoliers, les collégiens, les lycéens afin de saisir leur expérience scolaire, les relations avec les adultes, les professeurs ou les parents. Leur travail les a amenés à conclure que l'école n'est pas seulement inégalitaire mais qu'elle produit aussi des itinéraires différents et des acteurs différents. Autrement dit, du point de vue des élèves, l'école peut avoir du sens comme elle peut en être privée (p. 11). La conséquence en est que « les uns se forment dans l'école, les autres en dehors, malgré elle ou contre elle » (p. 18).

Par ailleurs, soulignons que pour Dubet et Martucelli (1996a), l'expérience scolaire se conçoit comme étant la façon dont les élèves combinent les diverses logiques d'action au sein du système scolaire. Il existe trois types de logiques d'action : l'intégration de la culture scolaire, la construction de stratégies sur le marché scolaire, la maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les portent (*Ibid.*, p. 13) ou la subjectivation.

La logique de l'intégration est un travail de socialisation par lequel le sujet (ici l'élève) s'intègre dans un milieu scolaire ou d'autres milieux de socialisation comme la famille et intériorise les règles, les codes et les formes d'autorité qui caractérisent chaque milieu de socialisation. Ces caractéristiques culturelles propres à chaque milieu de socialisation peuvent parfois entrer en contradiction. Dans le cas des Bakoya, par exemple, on a vu au chapitre 1 que l'enfant bakoya fait face à de nombreuses difficultés avec l'école. Il est confronté à des nouvelles manières de faire, d'être et de penser. Il est tenu de suivre une certaine discipline, d'obéir aux règles et aux ordres du maître au risque d'être sanctionné. Or, dans la communauté bakoya comme dans toutes les sociétés pygmées, lorsqu'un parent demande par exemple à un enfant d'accomplir une tâche et que celui-ci n'en a pas envie, il ne sera pas puni (Musilikare, 2000).

La logique stratégique ou la construction de stratégies sur le marché scolaire quant à elle, réside dans le fait que l'action de l'acteur en société ne se réduit pas à l'intégration et à l'intériorisation des normes, règles et valeurs. L'élève n'est pas seulement comme le

voulaient les tenants du déterminisme social défini et orienté par son origine sociale. Il donne également un sens à l'action sociale en tant qu'acteur. Comme le précisent Dubet et Martucelli (1996a) « [...], il ne faut pas réduire l'acteur social, fût-il « naissant », au rôle de réceptacle des normes scolaires qui se déversent sur lui » (p. 97). Ces auteurs refusent de voir l'acteur comme un « idiot culturel », passif, une table rase malléable (p. 315). L'acteur participe au jeu social et scolaire. L'école par sa fonction sélective est un milieu de compétition. Face à cette compétition, l'acteur est amené à élaborer des stratégies en fonction de ses objectifs et ressources. La logique stratégique peut s'entendre comme les choix, la réponse de l'élève ou sa famille au système scolaire c'est-à-dire comme les décisions de survie ou de non survie mises en place par l'acteur. Elle peut également se définir comme des manœuvres d'opposition ou de retrait, des calculs effectués par l'élève ou sa famille afin de maximiser ou non les chances de réussite scolaire et sociale ou de maintien dans les salles de classe. Dans le cas des Bakoya, on peut penser que, puisqu'il n'existe aucune correspondance entre ce qui est appris à l'école et la vie du jeune bakoya, vu que sa culture n'est guère valorisée à l'école (Paulin et al., 2009), l'élève bakoya et sa famille développent peut-être une stratégie de retrait face au système scolaire afin de demeurer eux-mêmes, de conserver leur identité culturelle. Ce qui explique peut-être que sur un total de 608 enfants bakoya en âge scolaire seulement 108 sont inscrits et vont une fois sur cinq à l'école (UNESCO-PRECED, 2003).

Enfin, ce qui caractérise l'acteur c'est aussi sa capacité à développer un esprit critique, une distance par rapport à soi et au système scolaire. C'est la troisième logique d'action.

Tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet... La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique, [...] (Dubet & Martucelli, 1998, p. 175).

Ces auteurs soulignent que ce qui fait la différence entre les élèves en situation de réussite scolaire et ceux en situation d'échec scolaire, c'est leur expérience subjective face

au système scolaire. En d'autres mots, la subjectivation des élèves en situation de réussite les amène à développer une attitude de mise à distance des jugements de l'institution. Ce n'est pas le cas de ceux qui sont en situation d'échec car ils n'ont pas d'estime subjective indépendante des jugements scolaires. Ils intègrent et intériorisent en quelque sorte les étiquettes du système scolaire à leur endroit. La subjectivation participe ainsi à l'expérience scolaire. Elle peut être perçue comme la vision « éthique » que l'élève a de lui-même. Ce qui l'amène à avoir une distance critique face à la logique d'intégration du système scolaire et face à la logique stratégique qu'il développe à l'égard de ce système scolaire. Dans cette logique de la subjectivation, l'acteur se pose comme sujet mettant l'accent sur la revendication, la critique, la distance, la réflexivité. Des notions qui s'opposent à l'hyper conformisme ou l'aliénation du sujet. Dubet (1994) résume ces logiques en ces termes :

[...] dans la logique d'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors « comme » un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination (p. 111).

De leur côté Charlot et l'équipe ESCOL s'intéressent également à la question de l'expérience scolaire. Ils remettent en question les théories de la reproduction ou du handicap socio-culturel, qui font des caractéristiques sociales des élèves la cause première de l'échec scolaire. Aux dires de Charlot (1992), ces théories ne rendent pas compte des singularités des situations, c'est-à-dire qu'« elles permettent mal de comprendre les cas marginaux : enfants de familles « défavorisées » qui réussissent malgré tout à l'école [...] » (p. 120). Il faut aller au-delà des explications à caractère unilatéral et généralisant. A Dubet (1991) et Dubet et Martucelli (1996a), Charlot et son équipe reprochent le fait que dans leurs études, ils ne se préoccupent pas de la question du savoir.

Nous attachons la plus grande importance à la question du savoir, centrale dans l'univers scolaire : le problème du rapport à l'école ne se confond pas

avec celui du rapport au savoir, mais on ne peut analyser au fond la question du rapport à l'école sans prendre en compte celle du rapport au savoir (...) (Charlot & Rochex, 1996, p. 141).

Charlot propose ainsi une « lecture en positif » du fait social et scolaire en refusant de réduire la réalité en termes de manques, de carences, de déficit ou d'handicap socioculturel (Kalali, 2007). Avec l'équipe ESCOL, il pose le rapport au savoir comme l'angle d'approche de son champ de recherche.

Ce qui constitue l'intérêt fondamental d'une approche en termes de rapport au savoir c'est le refus de la réduction du sujet à un ensemble de caractéristiques et le rejet ferme de toute tentative de réintroduire la notion de carence ou d'handicap comme explication, quelque déguisée que ce soit cette notion (Charlot, 2006, p. 41).

L'idée qui les habite est celle de savoir pourquoi certains élèves sont en échec à l'école? Pourquoi cet échec est-il plus fréquent chez les enfants appartenant à des familles populaires? Pourquoi certains enfants de milieux populaires réussissent tout de même à l'école? (Charlot, 2002). Pour cet auteur, l'échec scolaire n'existe pas. Ce qui existe ce sont des élèves en situation d'échec (*Idem.*, p. 15). Pour comprendre l'échec scolaire, il faut tenir compte du fait qu'il s'inscrit dans une histoire singulière. Le rapport au savoir vise à cerner le sujet dans son rapport au savoir, à l'institution scolaire, à soi, à l'autre et au monde. Autrement dit, à travers le rapport au savoir, le chercheur tente de comprendre le sens que revêt la situation pour l'élève. « Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses? » (Charlot, Bauthier & Rochex, 1992). La question du sens est fondamentale dans cette perspective. Ces chercheurs définissent le rapport au savoir comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produit de savoir » (*Idem.*, p. 29).

Pour saisir le sens que l'école et le savoir représentent pour l'élève, Charlot (1992) a mené une étude dans un collège d'une banlieue populaire et dans un collège plus « favorisé ». Il a eu recours à des « bilans de savoir » et des entretiens semi-directifs approfondis avec certains élèves. Dans les « bilans de savoir », la consigne donnée par

l'auteur était la suivante : « J'ai...ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant qu'est-ce que j'attends? » (p. 125). Les « bilans de savoir » amènent le jeune à dire non pas ce qu'il a appris mais ce qui a du sens ou ce qui est important pour lui dans ce qu'il a appris (*Ibid.*). Ces « bilans de savoir » ont fait l'objet d'une analyse qualitative (ayant pour objectif de dégager les thèmes les plus fréquents chez l'élève) et d'une exploitation quantitative. Il ressort de cette étude une singularité des situations de l'expérience scolaire.

2.1.1 Notre position théorique

Tout comme ces auteurs, on est en accord avec le fait que les théories qui soutiennent que l'origine sociale est le facteur déterminant dans la scolarisation des jeunes ne suffisent pas à expliquer les problèmes rencontrés par ceux-ci à l'école. Comme on l'a mentionné précédemment, ces théories n'accordent pas d'attention au sujet et ne tiennent pas compte des situations singulières de vie, telles que soulevées par ces auteurs. Il est important de s'intéresser à l'acteur (le sujet) et également de saisir son rapport à l'école. Le rapport à l'école englobe non seulement les diverses manières de faire et d'être de l'élève face à l'école, mais aussi face au savoir, à soi, à l'autre et au monde. L'école n'est pas seulement un lieu où l'enfant devient élève, mais c'est également un milieu où différents acteurs interagissent et dans le cadre de la présente thèse ces acteurs sont multiples : parents pygmées, élèves pygmées, enseignants bantous, parents bantous, élèves bantous. Chaque acteur se fait une idée du rôle à jouer, des attentes vis-à-vis de l'autre et de l'école. L'école a aussi des visées (par exemple attendre des parents une collaboration harmonieuse, faire apprendre l'élève, contribuer au bien-être psychologique et intellectuel de l'élève, etc.). Le regard que les parents bakoya portent sur l'école va sûrement s'enraciner dans ces interactions, dans leur expérience à l'égard de l'école, dans leurs divers contextes de vie (famille, école, groupe de pairs et/ou communauté).

Cependant, contrairement aux études citées préalablement, cette recherche porte sur les parents qui n'ont pas un contact direct avec le savoir scolaire des enfants. Comme on

l'a souligné dans le chapitre 1 au sujet des Bakoya, il s'agit des individus qui vivent dans un contexte bien précis, avec leurs valeurs, leurs coutumes, leurs mœurs, leurs traditions et leurs croyances. Ils ont leur façon de voir le monde et les choses qui les entourent. Par ailleurs, au sujet de la conception de l'éducation chez les Pygmées en général et chez les Bakoya en particulier, on a noté que celle-ci, vise à renforcer l'identité bakoya, à enraciner l'individu dans sa culture. On a choisi d'appréhender l'expérience que les parents bakoya ont à l'égard de l'école sous l'angle des représentations sociales (RS) car son étude permet de relever des positions culturelles spécifiques. En effet, le choix d'aborder l'étude des RS se justifie par son caractère social, par sa fonction de justification et d'orientation des conduites et par sa fonction identitaire.

Parlons tout d'abord de son caractère social. Moscovici (1961) souligne que le caractère social des représentations est à chercher dans leur fonction en ce sens que la représentation « contribue aux processus formateurs et aux processus d'orientation des conduites et des communications sociales » (p. 307). Une représentation est qualifiée de sociale lorsque ses fonctions permettent d'appréhender l'environnement et d'orienter les comportements sociaux. Cela revient à dire que « si dans certaines circonstances, l'individu s'est constitué quelques représentations sur le monde [...] il réagira quand l'occasion se présentera, conformément à ses représentations » (Neculau, 2006, p. 43). Cet auteur montre l'importance du contexte social dans l'élaboration des représentations sociales. Selon lui, « le contexte influe sur la pensée sociale d'une communauté, la marque de son sceau et en détermine les pratiques sociales. Le contexte a un rôle mobilisateur » (*Ibid*, p. 42). La représentation a un fond social. En effet, comme l'affirme Anadon (2002), selon cette perspective

[...] la construction d'un objet n'est possible qu'à l'intérieur d'un cadre social donné, constitué par l'héritage social commun. C'est pourquoi il n'y a de réel que construit par des sujets, s'appuyant sur des systèmes de valeurs, et impliqués dans un contexte social et idéologique. A partir de l'héritage social, l'individu joue un rôle non négligeable dans ses prises de décisions : il est en même temps produit et producteur de la société (p. 228).

La représentation est une forme de connaissance, parce que c'est un rapport du sujet à l'objet de connaissance, mais, un rapport qui est médiatisé par le social, le contexte. Selon Jodelet (1989a), la notion de RS comporte deux dimensions : l'une concerne le contexte et l'autre la dimension d'appartenance. La première fait référence au contexte concret dans lequel le sujet vit. Une situation dans laquelle il se trouve en relation avec le monde et les autres. Il est dans un contexte concret où les personnes et les groupes sont en interaction par le biais de la communication. La seconde concerne les idées, les valeurs et les modèles que le sujet développe, son bagage culturel, tout cela est fourni par sa communauté d'appartenance. C'est la communauté qui offre des cadres d'appréhension.

Dans le même sens, Moliner (2001) affirme que la représentation est sociale car, à travers un processus d'échange et d'interaction, elle conduit à un savoir commun, à un savoir qui est propre à un groupe social donné. Ce savoir commun oriente les conduites ou les décisions individuelles. C'est le lien qui rattache les individus les uns aux autres. Séca (2001), pour sa part, montre que le caractère social des représentations réside dans les différences entre les groupes. Autrement dit, le qualificatif « social » associé au mot représentation forme un syntagme nominal qui permet de marquer la spécificité ou l'authenticité d'un groupe par rapport aux autres. La représentation qu'on peut se faire d'un objet varie d'un contexte à l'autre. La représentation qu'on se fera par exemple de la démocratie ou tout simplement de l'école ne sera pas la même en contexte européen, nord-américain, africain, asiatique, etc. La représentation qu'on se fera de l'école en milieu bantou sera certainement différente de celle en milieu pygmée. L'esprit a tendance à classer les éléments mais il le fait selon son filtre social.

Par ailleurs, aux dires d'Abrie (1994a) les RS sont :

Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (p. 13).

Il dégage quatre fonctions liées aux RS : les fonctions de savoir, les fonctions identitaires, les fonctions justificatrices et les fonctions d'orientation. La fonction de

savoir, permet aux individus de construire une connaissance à propos d'un objet, qui dans le cas présent est l'école. La fonction identitaire des RS permet de définir et de distinguer le groupe des autres groupes comme l'affirment aussi Mugny et Carugati (1985)

Les représentations sociales ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social [...] (elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés (p. 16).

Cette fonction des RS consiste à définir l'identité et à permettre la sauvegarde de la spécificité des groupes. Cette identité dans le cas des Bakoya se transmet par l'éducation. A travers celle-ci on inculque au jeune les valeurs, les normes, la culture, la tradition dans le but non seulement de l'intégrer à son groupe d'appartenance et de maintenir la tradition bakoya mais aussi pour faire de lui un Bakoya avant tout, c'est-à-dire de faire naître en lui une flamme intérieure lui donnant l'attachement profond à sa culture, à ce qu'il est. Cet attachement profond a pour but de faire en sorte que l'homme bakoya n'oublie pas d'où il vient et ce qu'il est. Il n'oublie pas ses valeurs, sa tradition, sa culture. L'élaboration d'une représentation est le socle de l'identité et permet d'assurer la survie du groupe, sa spécificité par rapport à d'autres groupes existants. Remettre en cause cette identité peut contribuer à une déstabilisation de la cohésion sociale. Domo (1984) en donne un exemple quand il parle de l'introduction du riz dans la culture des villageois camerounais qui auparavant, pratiquaient la culture du mil¹⁰. Cette culture les a caractérisés pendant longtemps. L'auteur note que la culture du mil pour les villageois possède des valeurs symboliques ancestrales. Cette céréale est associée au bien-être dans la mesure où il est monnaie d'échange. Mais, les colons français vont remettre en cause l'identité traditionnelle des villageois camerounais en introduisant la culture du riz, laquelle contrairement à la culture du mil est vendue et non échangée. La culture du riz apporte un certain profit et pour cela, les villageois vont alors opter pour cette nouvelle forme de

¹⁰ Le mil est un terme utilisé en Afrique et désigne en général une variété de millet qu'on appelle « millet perle » à cause de la taille de ses graines qui sont petites et rondes. Ce groupe de céréales est cultivé par des petits paysans, sans engrais, et selon des procédés entièrement manuels.

culture au détriment de la culture du mil et par la même occasion remettront en cause leur identité. L'auteur observe que la conséquence de cet état de chose est, dans certaines zones, l'éclatement des communautés villageoises.

La fonction d'orientation des conduites et des pratiques sociales fait référence au fait que les RS déterminent le déroulement d'une action. Elles sont porteuses de sens et engendrent des attitudes et des comportements. Dans cette logique, on avance l'idée selon laquelle peu importe les RS (négatives ou positives) que les parents bakoya entretiennent à l'égard de l'école, celles-ci influencent leur façon de se comporter à l'égard de l'école. Les RS n'ont pas seulement pour mission d'orienter les conduites, les prises de positions, elles permettent aussi de les justifier. Selon Abric (1994a), la fonction de justification permet de maintenir ou de renforcer la position sociale du groupe concerné. En d'autres mots, si les RS orientent les comportements, les prises de positions et les pratiques, elles servent également à les justifier a posteriori. On note également que

Ces fonctions montrent l'intérêt de la représentation sociale et la pertinence de son étude afin de mieux comprendre les interactions entre les individus, les groupes et l'environnement social (Fontaine & Hamon, 2010, p. 74).

Par ailleurs, ajoutons que les RS demeurent la pierre angulaire dans la compréhension d'un phénomène présentant un enjeu (tel que l'école) pour le groupe. Elles constituent un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des pratiques sociales et des prises de positions. Ces éléments sous-tendent le travail de cette thèse qui consiste à identifier les RS de l'école des parents bakoya. Saisir ces RS, c'est se demander ce que pensent et disent les parents bakoya au sujet de l'école? Comment ils le pensent et s'en servent dans leur vie quotidienne? L'élaboration des représentations répond à un besoin (Descombes, 2000) car le sujet a besoin de savoir à quoi s'en tenir face à ce monde, face aux choses qui l'entourent, face à l'étrangeté. L'idée à la base d'une telle étude est que « [...] la manière, en apparence toute personnelle, qu'a un individu de se représenter le monde est en réalité dépendante de son insertion sociale [...] » (Lheureux, Lo Monaco & Guimelli, 2011, p. 59).

Soulignons aussi que, l'étude des RS fait l'objet de nombreuses recherches dans bon nombre de champ d'étude en la santé (Galand & Salès-Wuillemin, 2009; Herzlich, 1975; Jodelet, 1989b), en psychologie (Boutanquoi, 2008), en sociologie, spécifiquement dans le champ de l'éducation la problématique des représentations sociales suscite un intérêt particulier. Gilly (1989) par exemple, note que les analyses sur les RS constituent la clé de la compréhension des rapports sociaux qui ont cours dans le système scolaire aux prises avec des problèmes sociaux et culturels, des difficultés d'inter-ethnicité et de décrochage scolaire. Aussi, il est primordial d'étudier les RS au sein de groupes sociaux afin de comprendre les rapports de ces groupes à l'égard de l'objet de leur représentation. Dans le cas du présent travail, l'étude des RS peut contribuer à la compréhension chez les parents bakoya du Gabon, des formes d'appropriation de l'école, des savoirs transmis par l'école et des pratiques sociales qu'elles suscitent. De même, comme on l'a noté plus haut, les RS participent à la compréhension du réel mais elles sont également contextualisées. S'accordant avec le fait qu'elles médiatisent les interactions sociales et que le comportement qu'un sujet adopte face à l'étrangeté d'un phénomène ou tout simplement face à un objet dépend des représentations que cet individu élabore à l'égard de l'objet, on pense que les parents pygmées bakoya élaborent des représentations au sujet de l'école dépendant de leur histoire, de leur vie quotidienne et de leur contexte social. Ces représentations déterminent un ensemble d'anticipation, d'attentes, de comportements et de pratiques à l'égard de l'école.

2.2 Perspective d'étude des représentations sociales

Rappelons que la question centrale de cette recherche est : quelles sont les RS de l'école des parents bakoya du Gabon? Dans cette section, on aborde tour à tour les fondements épistémologiques des RS, le lien qu'on peut établir entre RS et pratiques sociales, et la définition du concept d'implication parentale qui en découle.

2.2.1 Fondements épistémologiques des représentations sociales

Cette sous-section a trois volets. Le premier volet fait l'historique des RS : voir comment on est passé des représentations collectives aux RS. Dans le deuxième volet, on présente quelques définitions du concept RS, ainsi que l'approche définitionnelle privilégiée dans le cadre de cette thèse. Le troisième volet examine la double nature des RS comme produit et processus.

2.2.1.1 Des représentations collectives aux représentations sociales

La RS est une notion actualisée du concept de représentations collectives, introduit par Durkheim (1898). Ces représentations regroupent plusieurs éléments : sciences, religions, mythes, vision de l'espace et du temps, traditions ancestrales, savoirs communs, opinions, etc. L'auteur oppose représentations individuelles et représentations collectives en affirmant que la vie collective, comme la vie mentale de l'individu est faite de représentations. Les représentations individuelles font référence à des sujets personnels, elles appartiennent à chaque individu, tandis que la notion de représentations collectives pose l'existence d'un sujet collectif. Ces dernières sont créées par et pour la société entière. Pour cela, elles sont partagées par tous les membres d'un groupe social. Pour cet auteur, les représentations individuelles sont peu importantes car elles sont l'émanation de la conscience individuelle et elles sont limitées dans le temps. A cet effet, elles reflètent assez mal les représentations collectives qui, selon les dires de Durkheim émergent de la conscience collective. Elles sont la base fondamentale de la société et des jugements humains et en plus elles sont durables. Ces représentations collectives obéissent à des lois collectives qui s'imposent à tous et sont contraignantes pour tous. Il y a une supériorité du social ou du collectif sur l'individuel donc une primauté des représentations collectives sur les représentations individuelles. Les représentations collectives ont pour fonction d'assurer la pérennité du groupe et de maintenir le lien entre le groupe et ses membres. En synthèse, pour Durkheim, il faut faire la différence entre représentations individuelles et représentations collectives afin de montrer la spécificité de la pensée sociale par rapport à la pensée individuelle.

Reprenant l'idée de l'interprétation collective d'un phénomène, Moscovici (1961) a ouvert un vaste champ de recherches en psychologie sociale en proposant la notion des RS. Il est à l'origine des travaux contemporains sur les représentations sociales avec son travail fondateur *La psychanalyse, son image et son public*. Son analyse sur la représentation de la psychanalyse dans la société française pose les bases d'une réflexion sur la construction mentale et sociale en relation à un objet social qu'il soit réel, imaginaire ou symbolique. Dans son ouvrage, l'auteur montre comment une théorie scientifique à savoir la psychanalyse est diffusée dans une culture donnée, comment elle se transforme et change la vision que les individus avaient d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. Moscovici montre la différence qu'il y a entre les savoirs experts et les savoirs profanes. Les savoirs experts sont produits dans des cadres formels, des cadres réservés aux scientifiques. Le but est d'atteindre des objectifs spécifiques. Ces savoirs experts reposent sur des critères de scientificité, de validité empirique et de confrontation des théories au réel. Ils suivent un procédé logique et les conclusions sont valables pour tous. Les savoirs profanes, encore appelés savoirs de sens commun, quant à eux, ne nécessitent aucune formation et ne reposent pas sur des critères de validité scientifique. Ces savoirs profanes s'élaborent dans des cadres informels. Ils visent une validité consensuelle en ce sens que le but est d'harmoniser les relations entre les membres d'un même groupe, de maintenir le lien social, la cohésion sociale à travers la conciliation des points de vue. Ici, une idée est jugée vraie pour la simple raison qu'elle est partagée.

La différence entre RS et représentations collectives réside dans le fait qu'aux dires de Moscovici (1961), les représentations collectives sont applicables dans les sociétés décrites par Durkheim. Rappelons que dans la conception de Durkheim, la société est quelque chose de stable où les individus sont guidés par une conscience collective. La société est quelque chose de donné, de naturel. On a affaire à des sociétés de « types mécaniques » caractérisées par le conformisme, le partage des mêmes valeurs entre les individus, la finalité aux mêmes principes (Géraud, Leservoisier & Pottier, 2000). La conscience collective procure aux individus un guide des actes normés et hors normes et en retour, elle exige une certaine conformité (Bonardi & Roussiau, 2001). Les représentations

collectives sont monolithiques et statiques. Pour Moscovici (1961), les RS ont un caractère dynamique et évolutif. Elles sont toujours en devenir, stables et instables. Les RS sont mieux applicables dans les sociétés actuelles qui sont en perpétuel mouvement et où les individus sont aux prises avec de multiples informations nouvelles. La théorie des RS prend en compte le caractère contraignant de celles-ci et la liberté dont les individus disposent de modifier celles qui existent déjà ou d'en créer de nouvelles. Ce concept a soulevé bien des questionnements dans la mesure où son étude est appréhendée soit sous l'angle psychologique, soit sous l'angle social. On cherchait alors à privilégier soit le pôle social, soit le pôle psychologique (Descombes, 2000). Les RS se situent à l'interface du psychologique et du social (Jodelet, 1989a). Les deux pôles doivent être pris en compte. C'est cette idée qui est à la base du modèle interactionniste proposé par Moscovici (1961) qui institue une relation ternaire entre le sujet (ego), le sujet social (alter) et l'objet (Anadon, 2002).

2.2.1.2 Définitions des représentations sociales

Comme on l'a noté plus haut le fait que les RS se situent à l'interface du psychologique et du social permet d'affirmer à l'instar d'Abric (1994a) que cette notion est marquée par son interdisciplinarité, sa complexité, sa transversalité et sa polyvalence. Il n'est pas toujours aisé de la définir.

Moscovici (1961) pour définir les RS part du principe que « se représenter c'est édifier une doctrine qui facilite la tâche de déceler, de programmer ou d'anticiper actes ou conjonctures » (p. 11). Aussi, les phénomènes de représentations relèvent du symbolique dont le but est d'établir un lien, de faire image, d'évoquer, de partager un sens qui deviendra en quelque sorte la norme, un consensus. Pour lui, les RS constituent :

Un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue

également un instrument d'orientation de la perception des situations et l'élaboration des réponses (p. 350).

Aux sens où l'entend Moscovici (1961), la représentation sociale désigne une forme de connaissance particulière : le « savoir de sens commun » dont la fonction est de susciter des comportements et de permettre la communication entre les individus. Après Moscovici d'autres chercheurs ont affiné la définition. Il y a un consensus définitionnel qui conçoit la représentation comme un système de pensée ayant pour visée d'orienter les conduites sociales. C'est le cas par exemple chez Herzlich (1975) qui, dans son analyse sur la représentation sociale de la santé et de la maladie la considère comme un processus symbolique de construction du réel. L'auteure montre comment les représentations de la maladie (destructrice ou libératrice) génèrent certains comportements. Dans le cas de la maladie dite destructrice, on assiste à un refus des soins et à un refus de recourir au médecin. Dans le cas de la maladie dite libératrice, on assiste à une rupture avec les contraintes sociales, à l'enrichissement sur le plan personnel. L'auteure conclut que les RS se définissent comme une « [...] élaboration psychologique complexe où s'intègrent, en une image signifiante, l'expérience de chacun, les valeurs et les informations circulant dans la société » (p. 23). Fisher (1987) pour sa part les appréhende comme :

Un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales (p. 118)

De son côté, Jodelet (1989a) précise tout d'abord ce qu'on entend par se représenter qu'elle définit comme un acte de pensée à travers lequel un sujet se rapporte à un objet. Cet objet peut être une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, une théorie. Cet objet peut concerner le réel ou l'imaginaire. Mais dans tous les cas, on se représente toujours un objet : « il n'y a pas de représentation sans objet » (p. 37). L'auteure nomme RS une forme de connaissance qui relève du sens commun, la connaissance « spontanée » ou « naïve » : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée,

ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Elle est le résultat des expériences vécues, de l'éducation, des interactions sociales. Elle sert de grille de lecture de la réalité et est l'expression du rapport que les individus et les groupes entretiennent avec le monde et les choses. L'auteure souligne qu'une représentation est langage dans la mesure où elle a une fonction symbolique et offre un cadre de référence, d'appréhension et d'interprétation de la vie de tous les jours. La représentation met en rapport processus symbolique et conduites. Son but est la maîtrise de l'environnement, la compréhension et l'explication de la réalité.

Doise (1990) aborde les RS comme des « principes générateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 125). Dans cette optique, les représentations sociales sont aussi vues comme des principes organisateurs de conduites. Abric (1994a) pour sa part, les définit comme :

Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (p. 13).

Dans cette définition, Abric (1994a) met en valeur la fonction assignée aux RS : permettre la compréhension du monde, donner un sens aux conduites des individus, être un guide pour l'action. Les RS présentent une vision fonctionnelle du monde et constituent « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification précise » (p. 64).

Moliner (1996) a lui aussi donné un aperçu de ce qu'il entend par RS. Pour lui, il s'agit d'un « système organisateur et régulateur de l'interaction sociale qui se noue autour d'un objet présentant une valeur d'enjeu pour les divers groupes sociaux » (p. 28). Cet auteur introduit l'idée d'enjeu qui fait penser que l'élaboration d'une représentation sociale est due aux enjeux qui existent entre les groupes sociaux à l'égard d'un objet déterminé. Les enjeux peuvent toucher à l'identité sociale et les RS réconfortent l'existence d'un

groupe donné en tant qu'entité sociale. Tel que précisé précédemment, à travers la fonction identitaire des RS, un sujet ou un groupe se définit par rapport aux autres groupes. L'identité c'est la marque d'un groupe, c'est être soi-même, c'est garder ses valeurs, sa culture en d'autres mots, c'est l'expression de son authenticité. « Le concept d'identité se traduit par la définition de soi, c'est-à-dire par les caractéristiques qu'un individu [ou groupe] identifie comme siennes et auxquelles il accorde une valeur pour s'affirmer et se reconnaître » (Fischer, 1987, p. 178). Lorsque l'objet de la représentation touche à cette identité, c'est toute l'organisation, ce dont pourquoi ce groupe ou société existe, qui est remis en question et qui est menacée. En outre, Moliner renforce l'idée que, pour qu'il y ait une représentation, il faut qu'un groupe social donné existe, et que celui-ci interagisse directement avec l'objet de la représentation.

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

Par contre, l'approche centrée sur les contenus est rattachée à la conception des RS comme produit. Elle cherche à mettre en évidence comment les groupes construisent la

réalité et l'intègrent à leur système de valeur. Dans ce cadre, on veut analyser le sens des contenus observés dans une population donnée. Il s'agit de l'étude des normes, des attitudes, des valeurs, des préjugés et des attentes d'un groupe précis à l'égard d'un objet précis. Ici, on accorde une place primordiale au sujet dans le sens qu'il n'y a de réel que construit par des sujets (Anadón, 1999). Rappelons d'une part que, la présente recherche ne vise pas à élargir la théorie des RS ou à connaître le fonctionnement interne des RS mais vise à connaître le contenu des RS que se font les parents bakoya à l'égard de l'école. D'autre part, comme on l'a souligné, on accorde une attention particulière au sujet (ici les parents bakoya) et on soutient que, le sujet ne subit pas seulement les étiquettes liées à son origine sociale ou à sa classe sociale tout en restant passif. Il est avant tout un être de liberté et un être pensant qui réagit en donnant sens à la situation vécue ou à l'objet de sa représentation.

Cette recherche se situe ainsi autour du contenu et est rattachée à la conception des RS comme produit. C'est ce qui explique que notre question de recherche est « quelles sont les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon? » et non « comment les parents bakoya du Gabon se représentent-ils l'école? ». Le « comment » fait appel à l'idée de structure. Il concerne l'approche structurale qui est centrée sur la structure même des RS. Or ce n'est pas le but de la présente étude qui travaille sur le produit et prend le modèle de Moscovici pour arriver au produit des RS de l'école des parents bakoya du Gabon. Ici on prend en compte comme on le voit ultérieurement, les deux mécanismes de constitution des RS que sont l'ancrage et l'objectivation. On s'inscrit ainsi dans la lignée de Moscovici et Jodelet. La définition pour laquelle on opte, est celle de Jodelet (1989a) qui mentionne que lorsqu'on parle de RS, il est question d'« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Les RS sont donc une forme de connaissance qui s'enracine dans le social et qui est partagée par tous dont le but est de permettre des actions socialement acceptables pour la survie et la cohésion du groupe mais également de comprendre et d'interpréter la réalité, d'intégrer la nouveauté. Ce qu'on cherche à faire ressortir ici, est de toujours avoir à l'esprit qu'un individu est membre d'un

groupe donné et celui-ci est le lieu privilégié où sont véhiculées et partagées les normes, les valeurs ainsi que les expériences individuelles et collectives.

2.2.1.3 La double nature des représentations sociales

A l'instar d'Abric (1994a), on reconnaît que les RS sont à la fois produit et processus « d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 64).

2.2.1.3.1 La représentation-produit

En tant que produit, les représentations sociales constituent un univers d'opinions, de croyances, d'attentes, de connaissance, d'attitudes, de stéréotypes, des valeurs, etc. Le contenu des RS est varié. Selon Moscovici (1961), les RS sont perçues comme constituant un univers d'opinions et l'attitude est une des dimensions de cet univers (p. 283). La représentation-produit s'analyse sous trois dimensions afin de saisir la compréhension de l'organisation du contenu. On a la dimension structurale ou champ de la représentation, celle attitudinale et enfin la dimension informative ou les connaissances du sujet à propos de l'objet.

La première dimension (le champ de représentation) est définie par Moscovici (1961) comme « le contenu concret et limité des estimations portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation » (p. 285). Cette définition suppose l'existence d'une unité hiérarchisée et organisée des éléments qui sont articulés entre eux. On retrouve cette idée dans les recherches d'Abric (1984) quand il stipule que la représentation sociale est organisée autour d'un noyau central. C'est par lui que les autres éléments du champ représentatif sont interprétés, évalués et pondérés.

La seconde dimension, quant à elle, se rapporte aux conduites, au comportement que suscite la représentation d'un objet. En d'autres mots l'attitude est une prise de position : négative ou positive vis-à-vis de l'objet de représentation. Dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (1961) tente de montrer en effet ce que

les gens pensent et leur attitude face à la psychanalyse. Les personnes interrogées ont des attitudes qui peuvent être soit favorables, soit défavorables à l'égard de celle-ci et au psychanalyste. Par exemple, les intellectuels modérés (qui sont croyants) qui ont une attitude défavorable associent le psychanalyste au médecin et perçoivent la théorie de la psychanalyse dans le cadre de la dichotomie corps-esprit. Aussi, ces personnes se montrent réservées quant au rôle du médecin sur un plan spirituel. Les intellectuels communistes ou politiquement à gauche quant à eux, sont favorables au rôle du psychanalyste comme médecin car ils lui attribuent un statut social scientifiquement reconnu (p. 288). Donc, l'attitude renvoie ainsi au versant évaluatif et normatif des RS. Elle est susceptible d'exprimer l'aspect le plus affectif de la représentation (réaction-objet). C'est l'orientation comportementale que prend un sujet face à l'objet de la représentation.

Enfin la troisième dimension informative se rapporte à la communication car pour Moscovici (1961) :

Le terme source d'information est équivalent à celui de canal de communication, si on lui ajoute la fonction d'être à la fois le point de départ et de soutien de la circulation d'une information [...] donc de sa communication (p. 137).

Moscovici dans son étude sur les RS de la psychanalyse étudie comment trois modes de communication de savoirs agissent sur la formation de celles-ci. Il s'agit de : la diffusion, la propagation et la propagande. La diffusion réside dans le fait de faire connaître l'objet à travers par exemple un titre captivant afin d'intéresser le public. Dans la propagation, l'objet traité est proche des préoccupations d'un groupe donné. Ici, on joue beaucoup sur le registre affectif. La propagande, quant à elle est plus idéologique. On cherche à ce que la représentation s'impose comme vraie à la conscience de tous les membres du groupe. Ces modes de communication vont orienter les conduites des sujets à l'égard de la psychanalyse et du psychanalyste. C'est ce qui a fait dire à Jodelet (1989a) que la communication chez Moscovici a un double statut : celui de rendre possible un agir et celui de déterminer la représentation.

La description de Jodelet (1989a) résume assez bien l'ensemble des éléments constitutifs des représentations sociales. Elles sont constituées d'« un ensemble complexe, ordonné, comprenant des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, des valeurs, des opinions, des images et attitudes etc. » (p. 17). Abric (1989) ne va pas contredire Jodelet. Pour lui, les RS sont un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'information qui se rapporte à un objet ou à une situation et qui s'organise autour du noyau central. Guimelli (1994) pour sa part, les conçoit également comme un ensemble de connaissances, de croyances, d'opinions qui sont partagées par un groupe.

Résumons qu'à part quelques variations, de tous ces auteurs précités, il se dégage un consensus en ce qui a trait à la composition des RS. Il y a une variété d'éléments qui entrent en ligne de compte parmi lesquels : des attitudes, des informations, des attentes, des stéréotypes, des opinions, etc. La représentation-produit apparaît alors comme l'ensemble de toutes ces notions organisées autour d'une idée centrale. Mais précisons tout de même que l'existence d'une variété d'éléments provenant de divers registres ne rend pas la tâche facile au chercheur qui se propose d'identifier le contenu des représentations sociales. Il s'avère que, les individus ne font pas toujours la différence entre ces notions qui combinent ce concept (Fortier, 2008) et Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) comme pour lever l'équivoque précisaient que :

A ce stade, il nous semble important de noter qu'en matière de représentations sociales les distinctions entre les notions « d'opinions », « d'informations » et de « croyances » sont inutiles. Certes les opinions relèvent plutôt du domaine de la prise de position, les informations du domaine de la connaissance et les croyances de celui de la conviction. Mais l'expérience montre que, pour les individus, les confusions sont régulières entre ces trois domaines, surtout lorsqu'ils concernent un objet socialement investi. On observe alors des croyances qui accèdent au statut d'informations attestées ou des opinions étrangement semblables à des croyances. De sorte que la frontière est souvent floue entre le « je pense », le « je sais » et le « je crois » (p. 12).

Dans le présent travail, les RS que les parents Pygmées bakoya se font de l'école sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989a; p. 36). Cette connaissance est formée des éléments tels que les informations, les attitudes, les attentes, les opinions, les préjugés, les stéréotypes, les images, les valeurs et les croyances à l'égard de l'école.

2.2.1.3.2 La représentation-processus

En tant que processus, la représentation est la transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissance qui lui aussi est social. Il permet de donner sens à la représentation-produit. L'examen de la représentation-processus permet d'expliquer le processus d'élaboration des RS. A ce sujet, Moscovici (1961) a mis en avant trois phases dans la constitution des représentations sociales de la psychanalyse à savoir : 1/ de l'objet au modèle figuratif, 2/du modèle figuratif à l'instrument de catégorisation et enfin 3/ de l'instrument de catégorisation au modèle actif.

Commençons par la première phase c'est-à-dire de l'objet au modèle figuratif. Cette phase consiste à l'enregistrement d'une partie de l'information du « donné phénoménal ». A cette étape le sujet dispose d'informations fragmentaires ou élémentaires sur l'objet de sa représentation. Il est en présence d'une multitude d'information et va procéder par sélection pour se faire une idée de l'objet de la représentation. Comme le note Abric (1987) il va procéder à une sorte de sélection ou de tri en retenant les éléments les plus importants, disons les plus marquants pour lui. Ce passage de l'objet au modèle figuratif est associé au processus d'objectivation. Moscovici (1961) soutient que « objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant » (p. 108). Le processus d'objectivation consiste donc à rendre plus concret ce qui est abstrait, à le matérialiser. Il se réalise suivant plusieurs phases.

Tout d'abord il y a la sélection ou la décontextualisation des informations au sujet de la psychanalyse. Pour Moscovici (1961), puisque les individus sont en présence d'une

multitude d'information et ne pouvant pas tout prendre en compte, certains éléments seront retenus au détriment d'autres. La sélection fonctionne comme un filtre dont la mission est de retenir certains éléments et d'en jeter d'autres. Dans le cas par exemple de la représentation de la psychanalyse, les personnes interviewées la définissent en se référant à la science ou à la nouveauté, d'autres la situe entre le conscient, l'inconscient et le complexe. Les personnes retiennent alors une partie des informations qui circulent dans la société en fonction de certains critères, de la capacité culturelle et des règles sociales. Les éléments qui sont retenus ou sélectionnés le sont parce qu'ils sont en accord avec le système de valeur en vigueur dans le groupe. Par conséquent, ceux qui ne sont pas sélectionnés le sont parce qu'ils sont incompatibles avec les normes sociales. C'est le cas par exemple du concept de « libido » qui se heurte aux interdits sur la sexualité.

S'en suit le temps de l'établissement d'un modèle figuratif ou « noyau figuratif ». Disons que les éléments sélectionnés sont réorganisés pour former une structure « imageante » qui permet de rendre saisissables, pensables les aspects de l'objet de la représentation (Moscovici, 1961). Le modèle figuratif a un statut d'évidence. Enfin, le dernier moment concerne le processus de naturalisation du schéma figuratif. « La naturalisation confère une réalité pleine à ce qui était une abstraction » (Moscovici, 1961, p. 315). Les éléments du noyau figuratif deviennent ainsi concrets. Ils sont perçus ou perceptibles par le sujet. Le processus de naturalisation conduit à la construction de la réalité sociale. C'est à la fin de ce processus d'objectivation que la psychanalyse par exemple devient une théorie que chacun utilise en fonction des connaissances dont il dispose (Bonardi & Roussiau, 2001).

Examinons maintenant la deuxième phase dans le processus de formation des RS qui est celle du passage du modèle figuratif à l'instrument de catégorisation. A ce sujet Moscovici (1961) note que c'est le noyau figuratif qui va déterminer la relation du sujet à l'objet. Il fournit un cadre d'interprétation et de catégorisation. Il sert d'instrument de catégorisation dont les fonctions sont de rendre l'environnement immédiat assimilable, structurant et d'assurer la durée et la cohérence interne de la représentation. A travers le

système de catégorisation, la représentation met en place des processus cognitifs spécifiques : processus d'analogie, processus d'inférence, processus d'anticipation et processus de compensation (Abric, 1987; Moscovici, 1961). Moscovici (1961) note que le processus d'analogie se rapporte au groupement des notions dans une même catégorie, à la formation d'un contenu nouveau. L'auteur ajoute que le sujet la saisit par une démarche de généralisation d'un élément ancien à un élément nouveau par une transformation de leur contenu. Il procède ainsi par un assemblage de ce qui est différent ou semblable car les notions ne sont pas assimilées ou confondues les unes les autres. Le sujet le fait en négligeant certaines propriétés particulières. Moscovici précise tout de même que :

Malgré ces limites, le principe d'analogie est un principe de médiation entre deux ou plusieurs univers dont il assure la perméabilité. Cette médiation ouvre une possibilité d'assimiler ce qui est extérieur en aménageant l'existant (p. 382).

Le processus d'inférence quant à lui, a également pour but d'intégrer de nouvelles informations à ce qui est connu. Le sujet s'attarde ici sur les ressemblances ou différences entre les objets. Ce processus participe au remodelage de l'objet afin de faciliter son intégration dans le système cognitif du sujet. Le processus d'anticipation pour sa part consiste pour le sujet à mettre en place des catégories qui seront conformes avec ses attentes. Enfin, le processus de compensation est un principe d'organisation des jugements. Il touche à la structure des relations entre les jugements et la mise en place de leur cohérence. De ce fait, il vise le principe de non-contradiction dans la mesure où les nouveaux éléments d'information ne doivent pas venir contredire les éléments du système existant.

Enfin, la dernière phase est celle de la transition de l'instrument de catégorisation au modèle actif. Le contenu du noyau figuratif devient « contenu actif » et sert à diriger les conduites et à donner un sens aux événements. Le modèle figuratif est ainsi perçu comme jouant un rôle de médiation entre l'individu et son environnement (Anadón, 1999). Moscovici (1961) parle d'ancrage ou d'activation du noyau de la représentation. L'ancrage

constitue l'intégration cognitive de l'objet de représentation dans le système de pensée, c'est-à-dire l'incorporation de l'objet dans une pensée déjà constituée. Jodelet (1984) précise que la représentation ne se fait pas sur une « table rase ». On a affaire à un sujet qui a ses schèmes, ses croyances qui peuvent se heurter à la nouveauté. L'ancrage consiste à rendre familier l'objet étranger ou nouveau. Cet objet étranger dans le cas de cette thèse est l'école. Ce processus permet de « faire sien quelque chose de nouveau, c'est le rapprocher de ce que nous connaissons en le qualifiant avec les mots de notre langage » (Jodelet, 1984, p. 376). Ce processus a trois fonctions : une fonction cognitive d'intégration de l'objet étranger, une fonction d'interprétation de la réalité, une fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux. L'ancrage est le processus d'enracinement social de la représentation. Elle permet d'instrumentaliser la représentation, c'est-à-dire de lui « donner une certaine ustensilité dans le rapport de l'individu au monde social dans lequel il évolue » (Kohl, 2006, p. 16).

En conclusion, on retient de cette sous-section que la représentation en tant que processus réside dans le remodelage de la réalité suivant trois phases. De ce processus de reconstitution de la réalité, on reconnaît à l'instar de Moscovici (1961) et Jodelet (1984, 1989a), l'existence et la pertinence de deux processus : l'objectivation et l'ancrage. Ces deux processus sont complémentaires car :

Si l'objectivation explique comment les éléments représentés d'une théorie s'intègrent en tant que termes de la réalité sociale, l'ancrage permet de comprendre la façon dont ils contribuent à exprimer et à constituer des rapports sociaux (Moscovici, 1961, p. 318)

Tout en prenant en compte ces deux mécanismes majeurs de constitution des RS, on rappelle qu'on s'intéresse au contenu des représentations que les parents bakoya élaborent à l'égard de l'école et qui orientent leurs pratiques face à l'école. Rappelons que la question générale de cette recherche est celle de savoir : quelles sont les représentations sociales de l'école des parents bakoya. On se préoccupe de la représentation-produit car

c'est elle qui oriente les pratiques sociales. « Elle est le lien, nécessaire à l'action, entre l'objet et l'opinion qui lui est attachée » (Abric, 1987, p. 63).

2.2.2 Lien entre représentations sociales et pratiques sociales

Les chercheurs se sont intéressés au lien qui peut exister entre les RS et les pratiques sociales que les sujets ou les groupes ont à l'égard d'un objet (Abric, 1994a). Les préoccupations tournaient au départ sur l'influence qu'exercent les représentations sur les pratiques sociales. Par la suite d'autres auteurs comme Flament (1994) et Guimelli (1994) étudient comment se transforment les RS. Pour eux, lorsqu'il y a un changement de pratiques, il y a changement de RS. En ce qui concerne la relation entre les pratiques et RS la question qui se pose est celle de savoir : « sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes? » (Abric, 1994a; p. 217). Aux dires de cet auteur, il existe deux approches. L'une considère que ce sont les pratiques qui déterminent les représentations sociales. L'autre approche soutient l'inverse : ce seraient les représentations sociales qui orienteraient les pratiques.

Pour ce qui est de la première approche, Guimelli (1994) a clairement montré les effets des pratiques sur les RS. Son travail avait pour objectif de montrer comment les pratiques peuvent affecter ou transformer les RS. Il a étudié les rapports entre RS et pratiques. Il a eu recours à une approche qui relevait de la statistique. Dans son travail sur les RS de la fonction infirmière, il a élaboré un questionnaire comportant 12 items. Le participant devait répondre à chacune des 12 questions sur une échelle de fréquence de cinq modalités : jamais/rarement/assez souvent/très régulièrement. A la suite de cela, l'auteur a attribué un score allant de 1 (jamais) à 5 (très régulièrement). Ensuite, il a effectué la somme des 12 scores pour obtenir un score global compris dans l'intervalle [12,60]. Ce premier travail d'investigation lui a permis de dégager deux groupes : un groupe centré sur les pratiques traditionnelles de la fonction infirmière, et un autre caractérisé par les pratiques nouvelles. Le deuxième travail d'investigation de Guimelli a

consisté à partir d'un questionnaire de 20 items de faire une comparaison statistique des données recueillies auprès de ces deux groupes. Guimelli montre que ce sont les pratiques qui déterminent les RS. Autrement dit, les représentations de la fonction infirmière changent d'état lorsque les participants modifient leurs pratiques.

Abric (1994a) critique cette approche en soutenant que cette « conception radicale » ne prend pas en compte des facteurs culturels puisque la prise en compte du contexte est nécessaire dans l'élaboration des RS. Abric se demande « comment une pratique, ou un comportement extorqué dans une situation spécifique, pourrait remettre en cause ce fonds culturel et historique profondément ancré » (*Idem*, p. 220). Pour lui, il est clair que « l'effet d'une pratique ne pourra se moduler ou se comprendre que par rapport à cette dimension socioculturelle » (*Ibid.*). Dans cette optique, ce sont les représentations qui déterminent les pratiques sociales dans la mesure où les comportements d'un individu en situation d'interaction sont influencés non seulement par les conditions objectives mais par la représentation de cette situation (Abric, 1987). En effet, cet auteur note que des groupes devant accomplir deux types de tâches le font de façon différente. Les groupes sont plus performants lorsque leur représentation concorde avec la situation c'est-à-dire avec la tâche qui leur est demandée. Ils le sont moins dans le cas inverse c'est-à-dire quand leur représentation ne reflète pas la situation; tout dépend de la représentation qu'on se fait de soi-même, de l'autre, de la situation et de l'objet.

De plus, pour ce qui est du rôle des représentations dans l'élaboration des pratiques sociales, le travail de Jodelet (1989b) a le mérite d'apporter un éclaircissement à ce sujet. Cette auteure a saisi les RS de la folie et des malades mentaux de la Colonie familiale d'Ainay-le-château dans leur contexte naturel d'émergence et de fonctionnement. Elle a travaillé dans un contexte en interaction avec les malades mentaux. Elle a ainsi combiné une approche de type ethnosociologique et psychosociologique. Cela a nécessité la mise en place d'une méthodologie qui s'apparente à celle d'une monographie. Cette approche a été complétée par l'utilisation d'une observation participante, l'analyse de la littérature portant

sur la colonie familiale, le témoignage d'informateurs occupant une position clé à l'intérieur et à l'extérieur du périmètre de placement des malades, etc.

L'auteure note que les représentations sont au cœur même de la manière que le public (les villageois) perçoit au quotidien la folie et le fou. Le fou est vu comme un « non-civil » ayant un « statut privatif » (p. 138) c'est-à-dire qu'il est différent des autres citoyens (il n'est pas ce que les autres sont). Il est alors privé de ses droits car être « non civil » c'est être pensionnaire (état d'internement) ou être prisonnier. En effet, l'entrée dans un hôpital psychiatrique, aux yeux du public est empreinte d'une connotation péjorative. Elle fait référence à des institutions répressives ayant un caractère pénal et une fonction policière. Face à ces représentations, il y a les mécanismes de discrimination qui sont élaborés par le public qui pense que la folie est un danger ou une maladie contagieuse. Aussi, « il faut tenir un certain écart. Il faut se familiariser un peu avec eux, mais pas se mettre de trop près... on les laisse pour ce qu'ils sont, puis c'est tout [...] il faut rester à l'écart d'eux tout de même » (p. 135). Cette distance se traduit par la mise en place de certains gestes au quotidien, par exemple les fous prennent leur repas séparément, leur linge sont lavés à part, les jeunes enfants sont tenus éloignés d'eux et s'il arrivait qu'une fille du village ait une relation avec un fou, elle était aussitôt désavouée.

Au regard de ce qui précède, tout en reconnaissant le rôle du contexte dans l'élaboration des représentations sociales et en prenant en considération le fait que le sujet ait une marge de liberté dans ses actions, ses décisions, on postule dans le cadre de ce travail que, les parents bakoya se font une certaine représentation de l'école qui détermine leurs pratiques sociales à l'égard de l'école. Abric (1994a) définit les pratiques sociales comme « des systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminées » (p. 7). Selon, Flament (2001) les pratiques sont « usage, coutume, façon d'agir, reçus dans un pays, ou dans une classe de personnes » (p. 44). Dans la présente recherche, ces pratiques sociales peuvent être vues d'une part, comme le fait pour les parents bakoya d'envoyer ou non leur enfant à l'école, et d'autre part comme un ensemble de tâches, de comportement, d'activités qui démontrent

l'implication parentale dans la scolarisation. En d'autres mots, les pratiques sociales peuvent être considérées comme le fait pour un parent de s'impliquer ou non dans la scolarisation de leurs enfants. Donc, on émet l'idée que, les représentations que les parents bakoya ont de l'école vont orienter également le fait de s'impliquer ou non dans le suivi scolaire de leurs enfants.

2.2.3 Le concept d'implication parentale

Il y a plusieurs attributs au rôle parental dans la scolarisation de l'enfant. On parle tantôt d'engagement parental, d'investissement parental, d'accompagnement parental, de participation parentale et d'encadrement parental.

Au sujet de l'engagement parental par exemple, Sui-Chu et Willms (1996) le conçoivent sur la base de quatre dimensions : la fréquence des moments de discussion à la maison entre parents et enfants, le degré de communication entre la famille et l'école, le degré de supervision à la maison et le degré de participation des parents à la vie de l'école. Dierendonck et Poncelet (2010) emploient également le concept d'engagement parental. Ce concept concerne l'engagement parental à domicile et l'engagement parental à l'école. Pour ce qui est de l'engagement parental à domicile, ces auteurs notent qu'il porte sur l'intérêt des parents à la vie scolaire de l'enfant. On a par exemple la communication parents-enfants au sujet des activités scolaires. L'engagement parental à domicile concerne aussi l'encadrement que le parent apporte à l'enfant. On a par exemple l'aide aux devoirs et la supervision de l'emploi du temps de l'enfant. L'engagement parental à l'école quant à lui, touche d'une part au degré de communication entre les parents et l'école au sujet du suivi scolaire de l'enfant et d'autre part, à la participation des parents à la vie de l'école (fêtes, activités extrascolaires, encadrement lors de sorties, bénévolat) (p. 45).

Deslandes (2004) parle plutôt de participation parentale. Elle la définit comme un ensemble de comportement touchant à la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour. Elle concerne également la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école.

Epstein (2011), quant à elle, propose six catégories d'engagement parental : 1/ pratiques éducatives à la maison (exemple les règles de fonctionnement); 2/ degré de communication entre l'école et la famille; 3/ volontariat ou participation aux activités organisées à l'école; 4/ encadrement parental scolaire à la maison; 5/ participation aux prises de décisions; 6/ collaboration avec la communauté. L'auteure précise que chaque type de participation exige des communications bidirectionnelles, de sorte qu'éducateurs et familles échangent des informations, des idées, reconnaissent et honorent leurs responsabilités partagées pour l'éducation des enfants. Dans le cadre de cette recherche, on conserve le concept d'implication parentale. L'implication, c'est l'action d'impliquer. Impliquer, c'est engager dans une action, un processus. En général, impliquer c'est le fait de s'investir, de participer à quelque chose. Donc, l'implication parentale inclut la participation parentale, l'engagement parental, l'investissement parental. Ici, le concept d'implication parentale concerne l'implication parentale à la maison et l'implication parentale à l'école. On partage la définition de Smit, Driessen, Sluiter, et Slegers (2007) stipulant que l'implication parentale est « the role of parents in the support of their own child, both at home (e.g., reading out loud) and at school (e.g., discussion of marks with teacher) » (p. 46)¹¹.

Ce chapitre avait pour objectif de présenter le cadre conceptuel et théorique de l'étude. En résumé, on est parti des inégalités existantes en éducation. Inégalités qui se fondent sur le principe que l'origine sociale est un facteur déterminant dans la scolarisation. En ce sens, elle influence la capacité de l'élève à être maintenu ou non à l'école, à aller ou non à l'école, à suivre ou non les cours, à réussir ou non dans ses cours. Les défenseurs du déterminisme social ont occulté les sujets ou les acteurs. Leurs analyses sont restées à un niveau macrosociologique. Il a fallu alors un changement d'approche qui tient compte des individus, des contextes et des particularités de tout un chacun car il ne faut surtout pas généraliser une situation particulière. C'est dans cette optique que s'inscrivent entre autres les travaux de Lahire, Dubet et Martucelli, Charlot qui examinent

¹¹ Voir traduction p. 35.

l'expérience scolaire du point de vue des sujets. Cette problématique de l'expérience scolaire est abordée par les uns et les autres sous l'angle de la sociologie du sujet, la sociologie de l'expérience scolaire ou du rapport au savoir. Toutefois, dans le cas de la présente recherche, on aborde l'expérience scolaire sous l'angle des RS de l'école. A ce sujet, on retient qu'il existe une multitude de définitions, qu'elles ont diverses fonctions et sont constituées de plusieurs éléments qui s'organisent autour d'une idée centrale. Elles servent d'interprétation et donne sens au monde. Elles s'élaborent à travers deux processus majeurs : objectivation et ancrage. L'interdisciplinarité, la transversalité, la complexité, la polyvalence de la théorie des représentations sociales ont amené la communauté de chercheurs à procéder de façon différente lorsqu'il est question d'appréhender ce concept. Les différences de conceptualisation ont évidemment conduit au développement de multiples approches méthodologiques. Dans le prochain chapitre, on tente de construire la nôtre en fonction de l'optique théorique qu'on vient de présenter.

CHAPITRE 3

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Après avoir circonscrit le cadre conceptuel, on présente maintenant les pistes méthodologiques de cette recherche. Il s'agit de l'approche privilégiée et les outils de collecte de données mis en place pour atteindre l'objectif principal qui est de dégager les représentations sociales que les parents bakoya du Gabon se font de l'école. Notons que depuis le travail de Moscovici (1961) sur *La psychanalyse, son public, son image*, le champ d'étude des RS s'est à la fois affiné et complexifié, ouvrant ainsi la voie aux différences d'approches d'ordre méthodologique au sein de la communauté des chercheurs. Ces différences résultent des orientations que les chercheurs se donnent dans la saisie des RS. Ces orientations tournent autour des contenus (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989a), de la structure (Rateau, 1995), des processus cognitifs (Monteil, 1993), des rapports entre RS et pratiques (Flament, 1994) et enfin autour de la genèse des RS.

Dès lors, l'étude des RS conduit à des postures méthodologiques différentes. « On pourrait avancer que chaque orientation de recherche a raffiné des techniques et des instruments méthodologiques qui permettent la saisie des représentations sociales » (Anadón, 1999, p. 11). C'est ainsi, par exemple, que les recherches qui tournent autour du contenu des RS utilisent généralement la méthodologie d'analyse qualitative, alors que celles qui s'intéressent à la structure emploient des techniques d'analyse quantitative.

L'atteinte de l'objectif énoncé dans la problématique et la posture théorique adoptée dans le cadre conceptuel exigent de recourir à un devis méthodologique particulier, en cohérence avec la question de recherche qui s'énonce : quelles sont les représentations sociales de l'école des parents bakoya? Répondre à la question de recherche amène à s'orienter vers les approches préoccupées par le contenu des RS. Dans ce chapitre, on présente tour à tour des approches méthodologiques préconisées dans la

saisie des RS et les procédures d'investigation de la présente recherche. Ce chapitre se termine par une présentation de la procédure d'analyse privilégiée.

3.1 Approches méthodologiques préconisées dans la saisie des représentations sociales

On peut affirmer que la tradition méthodologique qui caractérise les études autour du contenu des RS témoigne d'une certaine homogénéité puisque les approches qualitatives ou mixtes ont été privilégiées par la majorité d'entre elles. Étant donné qu'il est impossible de faire une recension complète de ce vaste champ d'étude, seules les recherches qui ont inspiré la démarche méthodologique de cette présente thèse sont détaillées.

Le travail de Gauthier (1995) portant sur *La représentation de la science chez les finissants de sciences humaines au collégial*, a utilisé une approche qualitative/interprétative auprès d'un échantillon de 27 étudiants des Cégeps de Chicoutimi et de Jonquière. Ce chercheur a eu recours à l'entrevue semi-dirigée autour des grands thèmes tels que : l'image globale de la science et des scientifiques, la place des sciences humaines dans le système des sciences, les connaissances scientifiques et leur production, etc. (p. 45). En outre, il a fait appel à deux questionnaires fermés. L'un portait sur l'identification des participants dans lequel ils devaient indiquer leur âge, leur sexe, le niveau de scolarité de leurs parents, leur raison d'avoir choisi les sciences humaines au collégial. Le second questionnaire est dit questionnaire exploratoire et concernait non seulement les dimensions sociale, épistémologique et éthique de la science mais mettait également en lumière quelques événements ou personnages scientifiques dans le but de voir les connaissances qu'avaient les participants sur les sciences. L'analyse de contenu a été retenue pour examiner le verbatim recueilli auprès des étudiants.

De leur côté, Négura et Maranda (2004) se sont intéressées aux représentations sociales des gestionnaires d'entreprises en ce qui a trait à l'intégration socioprofessionnelle des toxicomanes. Leur travail a porté à la fois sur le contenu et la structure ou noyau

central des RS. Vingt dirigeants ou gestionnaires des entreprises de Montréal et de Québec ont composé leur échantillon. Pour collecter leurs données, elles ont utilisé les entretiens semi-directifs et le logiciel informatique « NVivo » comme instrument pour mettre en forme les données, afin de faire ressortir le contenu et la structure des RS. L'analyse de contenu s'est avérée être la démarche appropriée pour examiner ces RS. Les auteures ont dégagé deux représentations. La première voit que la toxicomanie prend sa source dans les problèmes internes de l'individu (psychiques, physiques ou familiaux), mais demeure également un problème génétique. La conséquence est que les gestionnaires ne peuvent pas embaucher les toxicomanes. La deuxième représentation se fonde sur l'idée que la toxicomanie prend sa source dans l'environnement de l'individu. Aussi, l'intégration de ces derniers dans le marché du travail peut être un facteur déterminant permettant à l'individu de sortir de la toxicomanie. Ici l'entreprise joue un rôle social. Les gestionnaires qui optent pour cette conception « acceptent plus facilement l'embauche des toxicomanes » (p. 143).

Pour sa part, Minier (2006), préoccupée par les interactions parents et enseignant d'élèves du primaire, examine les représentations qu'ils se font de leur rôle d'éducateur, de l'apprentissage, de l'approche éducative et de l'intervention pédagogique. Quinze parents et quinze enseignants d'enfants de troisième année du primaire ont constitué l'échantillon. Divers outils de collecte de données ont été utilisés dont les entrevues semi-dirigées. L'entrevue a porté sur le thème discursif « l'apprentissage scolaire » et ce qui a amené les participants à se positionner. L'auteure a également eu recours à des questions ouvertes et une question fermée. L'approche privilégiée dans son travail est l'analyse du discours. Selon cette auteure, « l'analyse du discours informe sur la manière dont le contenu est traité et sur les facteurs extralinguistiques liés aux significations » (p. 627). Le travail de Minier a consisté dans le repérage des marques linguistiques que les différents acteurs (parents-enseignants) laissent dans leur discours quand ils parlent de l'apprentissage. L'auteure conclue que :

[...] les éléments à connotation fortement institutionnelle comme l'approche éducative dans ses dimensions relationnelles et pédagogique et le rôle de chacun face à l'apprentissage scolaire constituent des phénomènes symboliques qui orientent significativement le type d'interaction qui s'installe entre parents et enseignants (p. 643).

S'intéressant elle aussi à la dyade parents-enseignants, Beaugard (2006) met l'accent sur le rôle des parents et des enseignants dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. Son travail a porté principalement sur les représentations que chaque acteur se fait de l'intégration scolaire et de leur rôle dans ce contexte. Dans le cadre de sa recherche, cette auteure a également voulu connaître les pratiques que chacun élabore en vue d'accomplir son rôle dans l'intégration scolaire. Son échantillon de recherche a été composé de onze parents et de neuf enseignants. Pour atteindre ses objectifs, elle a utilisé trois instruments dans sa collecte des données : le questionnaire de renseignements personnels des participants, un entretien de recherche semi-dirigé, les questions ouvertes sur le cheminement scolaire de l'élève dysphasique, la signification pour les parents et les enseignants de la notion d'intégration et les attentes, les rôles joué, attendu et souhaité, etc. (p. 550). L'entretien de groupe a été le troisième instrument auquel l'auteur a eu recours. L'analyse de contenu a été la méthode choisie pour analyser les données recueillies. Il ressort de ce travail que « les représentations, lorsque confrontées à une réalité, se transforment et peuvent conduire à un changement de position à l'égard de cette réalité » (p. 559).

Mapto Kengne (2011), pour sa part, a abordé l'expérience scolaire des filles en Afrique subsaharienne (au Cameroun et au Togo). Son échantillon a été constitué par 148 participants : 126 participantes dont 125 étudiantes et une fille dont le parcours scolaire s'est arrêté au CE1 et 22 étudiantes qui ont produit des récits et participé aux entretiens de groupe. Pour comprendre les RS que ces filles se font de l'école, cette auteure a mis de l'avant des techniques des récits écrits, des témoignages oraux et a opté pour l'entretien semi-directif, individuel et de groupe. Selon elle, les techniques des récits écrits « consistent à remettre des feuilles de papier et des questionnaires d'inspiration aux

professeurs et/ou à un étudiant assistant de recherche qui redistribuent le tout [...] dans le cadre d'un cours » (p. 112). Les entrevues de groupe ont permis à l'auteure de dégager des représentations communes de l'école. Les entretiens individuels ont eu pour but de laisser les participantes parler de leur parcours scolaire sur les thèmes tels que : famille, accès aux différentes étapes du cheminement scolaire. Elle a également eu recours au courriel électronique comme outil de collecte de données. Pour analyser les données recueillies, l'auteure a utilisé le logiciel d'analyse des données textuelles Alceste. Sa recherche a relevé trois catégories d'étudiantes : les battantes, les assistées et les héritières. Les battantes sont caractérisées par le fait que « c'est le système éducatif qui représente leur repère, le déterminant principal de leur résilience, sans protection de qui que ce soit, tant à l'école que dans la famille ou la société » (p. 145). Les assistées quant à elles, sont celles dont des tierces personnes se sont impliquées dans leur scolarisation. Ce sont des étudiantes qui ont été encouragées, soutenues ou aidées dans leur processus de scolarisation par la famille, le père, le mari ou le frère. Enfin, les héritières pour leur part, sont caractérisées par la présence au sein de la famille des parents scolarisés. Leur parcours scolaire peut se résumer ainsi : tels parents, tels enfants dans la mesure où « elles suivent des traces laissées, connues, parfois sécurisées par la connaissance du système d'éducation et des stratégies de réussites » (p. 181). Ces étudiantes héritent en quelque sorte du bagage culturel de leurs parents.

Ces études ont en commun l'utilisation des instruments de collecte de données qui privilégient la parole des participants car le postulat implicite est que les RS sont portées par le langage.

3.1.1 Notre approche méthodologique : Une démarche qualitative

Les exemples cités ci-dessus ne sont pas certes exhaustifs mais permettent d'avoir une certaine idée des méthodes utilisées dans la saisie des RS. Comme on l'a constaté, ces auteurs ont opté pour une approche qualitative et des instruments permettant de donner la parole aux acteurs. La présente recherche suit la même tendance en ce sens qu'elle

demeure essentiellement qualitative. En continuité avec les approches de Gauthier (1995), Négura et Maranda (2004) et Beauregard (2006), on utilise l'analyse de contenu. Ce type d'analyse est privilégié puisque la préoccupation de cette thèse porte uniquement sur le contenu des RS de l'école des parents bakoya. De plus, cette étude est proche du travail de Mapto Kengne (2011) dans la mesure où sa recherche tout comme celle-ci a été réalisée en contexte africain, que sa réflexion a porté sur le sens de l'expérience scolaire des filles sous l'angle de leurs représentations sociales. La présente recherche concerne également le sens de l'expérience scolaire qui est appréhendé à travers l'étude des RS, mais du point de vue des parents. Avant de présenter les détails méthodologiques de cette recherche, un bref rappel des fondements de l'approche privilégiée, soit l'approche qualitative est présenté.

3.1.1.1 Les fondements de l'approche «dite» qualitative

Pendant longtemps, les sciences sociales ont adopté les mêmes méthodes que celles qui ont cours dans les sciences naturelles puisqu'elles ont été considérées comme les seules valables pour appréhender le monde. Dans cette optique, le mesurable a été un élément incontournable pour toute discipline qui se voulait scientifique. D'ailleurs, depuis Aristote, on a appris que l'unique vérité a été la vérité mathématique car c'était la seule qui pouvait être mesurée, prouvée et démontrée. Pour atteindre la vérité universelle, on a pensé que seule la connaissance mathématique a été en mesure de rendre scientifique le savoir sur le social (Pirès, 1997). Suivant cette logique, les opinions, les croyances, les sens, ne sont guère valorisés comme objet scientifique. Or, les êtres humains attribuent un sens à ce qu'ils vivent. La science peut et doit donc s'intéresser à l'univers du « sens » avec méthode et rigueur (Fortin, 2010). Elle doit permettre de comprendre ce que les gens vivent à partir de ce qu'ils pensent de leur situation, bien que le sens ne puisse pas être détaché du vécu des acteurs concernés au premier chef. C'est le premier but des sciences humaines ou sociales : se situer du point de vue de l'acteur et comprendre le phénomène tel que décrit par ce dernier. Ce qu'on appelle la recherche qualitative naît du souci de mieux comprendre le sens qu'un individu attribue à sa vie et à son expérience. Poupert (1981) notait au sujet de cette méthode que :

Si la force de la méthodologie quantitative réside dans sa possibilité de dénombrer des phénomènes, celle de la méthodologie qualitative pourrait provenir de sa capacité à explorer et à mettre en lumière les mécanismes de fonctionnement sous-jacents aux conduites sociales (pp. 45-46).

Poupart (1981) situe les débuts de l'approche qualitative aux États-Unis dans un contexte de critique sociale où les chercheurs s'intéressent aux conditions de vie d'une grande partie de la population, aux questions de pauvreté, d'immigration, de marginalité et de criminalité. L'école de Chicago apparaît comme le berceau de l'approche qualitative nord-américaine (Denzin & Lincoln, 2005; Deslauriers, 1991; Flick, 1998; Poupart, 1981). Au XIXe siècle, Chicago est une ville qui est marquée par l'immigration et connaît un fort développement urbain. Cette ville se trouve aux prises avec les nouveaux phénomènes et problèmes sociaux. Du côté de l'Europe, les sociologues se préoccupent aussi des problèmes sociaux tels que les conditions de vie et de travail des populations de la basse classe. Les travaux de Play (1855 cité par Taylor & Bogdan, 1984) au sujet des ouvriers européens ainsi que ceux de Booth (1886 cité par Taylor & Bogdan, 1984) utilisent les techniques de collecte de données qualitative telles que l'observation participante, les entrevues, la description détaillée du contexte, etc. Aux dires d'Anadón (2006), ces travaux sont importants car ils permettent de comprendre l'histoire de la recherche « dite » qualitative. Ces travaux s'intéressent aux problèmes sociaux en mettant l'accent sur des situations qui nécessitent un changement social. De ce fait, ils dépassent le cadre d'une analyse statistique.

Sur le plan anthropologique, les racines de la recherche qualitative se situent dans les premiers travaux des anthropologues évolutionnistes de la deuxième moitié du XIXe siècle (Anadón, 2006). A cette période, les anthropologues ne descendent pas sur le terrain pour s'imprégner de la réalité. Ils mènent leurs études à partir des données ethnographiques recueillies, notamment les notes de voyages des missionnaires, des colonisateurs religieux et des enseignants. Les chercheurs comme Mead, Malinowski et Bateson vont s'éloigner de cette façon de faire la recherche (Anadón, 2006). Ils posent les bases de l'approche ethnographique. Ces chercheurs réalisent dans la première moitié du XXe siècle des

travaux sur les formes culturelles des habitants des « contrées étrangères » (Denzin & Lincoln, 2005). Ici, on valorise l'intégration et l'imprégnation du chercheur au milieu d'étude. Comme le souligne Anadón (2006), la recherche qualitative a connu un long chemin dans les sciences sociales et humaines (voir annexe 4). Mais qu'entend-t-on par approche qualitative? Au sujet de la définition de la recherche qualitative, Anadón (2006) note qu'il n'est pas facile de la définir car les définitions font référence soit à des courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), soit à la manière de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, *grounded theory*, etc.) ou à de diverses techniques de collecte et d'analyse de données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.). Pour cette auteure, définir l'approche qualitative en se référant à des techniques particulières est toutefois trop restrictif.

En effet, pour Anadón (2006), la recherche qualitative est plus qu'une simple technique. Elle doit se référer davantage à des postures épistémologiques et théoriques qui mettent de l'avant l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux. Dans cette optique, la recherche qualitative semble trouver ses fondements dans le courant de pensée compréhensif (interprétatif, subjectiviste) (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). Le courant compréhensif repose sur le postulat selon lequel les individus ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social. Ils détiennent un savoir qu'il faut saisir de l'intérieur en mettant en lumière le sens qu'ils accordent aux phénomènes sociaux et la compréhension qu'ils ont de la réalité sociale. Aux dires d'Anadón (2006) : « on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (p. 15). En prenant en considération les personnes interrogées dans leur globalité, le contexte dans lequel ils vivent, leur expérience de vie et le sens qu'ils attribuent aux objets sociaux, la recherche qualitative sied bien à la présente recherche qui porte sur *Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon* et qui se caractérise par une mise en valeur du vécu de l'individu et de l'expérience subjective.

3.2 Le devis méthodologique de la recherche

Le devis méthodologique de la recherche porte sur la constitution de l'échantillon, la détermination du profil des participants à l'étude ainsi que les sites de la recherche, mais aussi l'élaboration des instruments de collecte de données et finalement la procédure d'analyse.

3.2.1 La constitution de l'échantillon et profil des participants

3.2.1.1 L'échantillonnage

Le processus d'échantillonnage a pour but de définir de manière claire la population étudiée, son effectif, ses caractéristiques, etc. Dans la détermination de l'échantillonnage, on doit tenir compte de la représentativité, des critères d'inclusion et d'exclusion (Fortin, 2010), c'est-à-dire les éléments qui font en sorte qu'on est amené à choisir telle ou telle population, à choisir tel ou tel critère pour la sélectionner. Fortin (2010) précise qu'il y a plusieurs techniques d'échantillonnage et le chercheur choisit celles qui lui permet de répondre aux objectifs de son étude et aux contraintes qui peuvent intervenir dans le choix des acteurs impliqués dans la recherche.

En cohérence avec l'approche qualitative choisie, la sélection de l'échantillon s'est faite selon une méthode non probabiliste. « Une méthode non probabiliste consiste à former un échantillon sans que tous les éléments qui le composent ne soient obtenus par un processus aléatoire » (Fortin, 2010; p. 234). C'est une méthode qui vise l'établissement d'un « échantillon théorique ». Beaud (1990) a mentionné que, « lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de découvrir une logique, les méthodes non probabilistes sont souvent [...] les plus adaptées » (p. 190). Ce type d'échantillonnage nécessite qu'on définisse clairement les critères servant à sélectionner les participants à l'étude afin d'atteindre la représentativité théorique souhaitée, c'est-à-dire choisir son échantillon de telle sorte qu'il représente fidèlement la population visée et reflète bien le phénomène en étude.

Dans le cadre de cette recherche, les parents ont été sélectionnés en tenant compte des critères suivants : 1. être bakoya; 2. être parent d'un ou plusieurs enfants qui sont en âge d'aller à l'école; 3. l'âge des enfants doit être compris entre 6-16 ans qui correspond à celui de fréquentation obligatoire au Gabon pour le cycle primaire; 4. les enfants peuvent être scolarisés ou pas, ils peuvent avoir abandonné l'école c'est-à-dire avoir commencé le cycle primaire sans pourtant l'achever. 5. l'âge d'abandon des enfants doit se situer entre 6-16 ans. 6. les enfants en âge scolaire doivent être bakoya : ils doivent être de mère et de père bakoya ou tout simplement de père bakoya¹².

Une fois la liste des critères de sélection des participants établie, on a pris contact avec une personne ressource par courrier électronique et par téléphone au mois d'avril 2012. On lui a présenté les grandes lignes de la recherche à savoir les fondements de la problématique, le problème de recherche, la question directrice et l'objectif principal. Cette personne ressource a servi de guide dans la sélection des participants et des sites de recherche. Elle fait également partie des parents qui ont choisi volontairement de participer à cette recherche. Le choix de cette personne ressource comme guide se justifie amplement par le fait qu'il est lui-même bakoya et qu'il est allé à l'école. Il a une parfaite connaissance de la communauté bakoya et des difficultés qu'elle rencontre au quotidiennement, particulièrement celles à l'égard de l'école. Il dirige l'association de défense des droits des Bakoya du Gabon (MINAPYGA). Cette association a reçu des subventions de la part de l'UNESCO dans la réalisation de certains projets comme la distribution des fournitures scolaires à 300 enfants pygmées de Mékambo, la distribution des outils de production agricole aux pygmées de Mékambo, la formation de six pygmées aux techniques audio visuelles, le lancement des centres d'alphabétisation dans les villages pygmées de Mékambo, etc.

¹² Pour la simple raison qu'un enfant est considéré comme Bakoya, quand son père et sa mère sont bakoya. Un enfant né dans un mariage mixte dans lequel son père n'est pas bakoya et sa mère est bakoya, cet enfant n'est pas bakoya. Cet enfant appartient à l'ethnie de son père car la communauté bakoya est patrilinéaire.

De plus, le guide a travaillé avec des ONG comme PRECED en collaboration avec l'UNESCO sur la situation des Pygmées du Gabon. Il a également travaillé avec des chercheurs qui se sont intéressés à la situation des Pygmées. En collaboration avec l'UNESCO, il a produit un court métrage qui s'intitule *Les sentiers de l'intégration* qui relate les préoccupations des peuples de la forêt comme les Bakoya et leur intégration dans la société occidentale du 21^e siècle (Odambo Adone, 2006b). En outre, il a participé à de nombreux colloques sur le plan national et international afin d'éclairer le public sur la situation des Pygmées du Gabon, leur rapport à l'école. C'est une personne très active dans la communauté bakoya et il a été un informateur clé dans la collecte des données.

Prendre contact en avance avec le guide était une façon de tenir compte du temps. On avait à peine deux mois pour réaliser la collecte de données. Il était impératif de savoir gérer ce temps. Connaissant la communauté bakoya, on a été introduit dans les familles bakoya par le guide. On a discuté personnellement avec les parents présents. Cette étape de sélection s'est déroulée du 25 au 29 juillet 2012 pour ce qui est de Libreville et du 31 juillet au 07 Août 2012 pour ce qui est des villages autour de Mékambo. Ces sites ont été choisis parce que les Bakoya constituent le groupe pygmée le plus sédentarisé, c'est-à-dire qu'ils vivent dans les villes ou aux alentours des villages. Le processus de sédentarisation les a amenés à quitter leur habitat naturel, la forêt, et à s'installer dans les villages bantous à la recherche de meilleures conditions de vie et d'un emploi. Aussi, cela permet de voir l'influence que les Bantous ont sur la représentation que les parents bakoya se font de l'école, d'une part. D'autre part, cette cohabitation avec les Bantous aide également à faire ressortir dans le discours des parents bakoya les rapports de force, de domination, de prise de position.

Soucieuse d'une éventuelle saturation des informations, on a accepté tous les parents qui ont décidé de participer à la recherche sur une base volontaire. Seize parents au total ont décidé d'y participer. Parmi les 16 parents, cinq ont été éliminés car ils ne répondaient pas au critère numéro 6: les enfants en âge scolaire doivent être bakoya. Ces cinq participants éliminés étaient toutes des femmes bakoya mariées à des Bantous et par

conséquent leurs enfants ne pouvaient pas être considérés comme Bakoya. Donc, l'échantillon est composé de onze parents : cinq parents à Libreville et six à Mékambo. Pour ce qui est de la recherche de la saturation, Deslauriers (1991) souligne que :

En recherche qualitative, le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations : qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits. Il découle donc de cet objectif que la taille de l'échantillon est rarement déterminée à l'avance, car tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories (p. 58).

On pense que, même avec un groupe plus restreint comme le nôtre, il est possible d'atteindre la saturation des informations car « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données » (Fortin, 2010; p. 243). Morse (2000) énumère quelques variables à prendre en considération dans la détermination de la taille de l'échantillon : l'ampleur de l'étude, la nature du phénomène, la qualité des données et le devis de la recherche. Au sujet de l'ampleur de l'étude, Morse (2000) note que plus la question de recherche est générale, plus il faut un maximum d'informations pour atteindre la saturation. Cela requiert ainsi un plus grand nombre de participants. Cependant, si la question de recherche est claire et que l'information est accessible à travers les entrevues, un échantillon restreint suffit pour atteindre la saturation. Ici, il faut souligner également qu'il est important que l'échantillon soit théoriquement représentatif de la population visée. Les critères de sélection des participants qu'on a utilisés permettent d'affirmer que les participants à cette recherche sont représentatifs de la population visée.

3.2.1.2 Le profil des participants

Pour connaître les participants qui répondaient le mieux aux critères de la recherche, on a utilisé un questionnaire d'identification (voir annexe 5) qui a permis de dresser un portrait global des participants. Ce questionnaire d'identification concerne les aspects sociodémographiques et établit le profil socioculturel des participants tels que : l'âge des parents, le sexe du parent, le niveau de scolarité du parent, la ville de résidence,

situation matrimoniale, emploi du parent, le nombre d'enfant et l'âge des enfants. La deuxième partie du questionnaire d'identification est en lien avec l'enfant. On a voulu connaître le nombre d'enfants inscrit à l'école, l'âge, le niveau de scolarité atteint, le sexe, les cas d'abandon scolaire et les raisons de l'abandon scolaire. Le questionnaire d'identification en lien avec l'enfant permet de voir si les participants à la recherche répondaient aux critères 2 et 3: être parent d'un ou plusieurs enfants qui sont en âge d'aller à l'école et l'âge des enfants doit être compris entre 6-16 ans qui est l'âge de fréquentation obligatoire au primaire. Une fois le questionnaire d'identification complété, on a attribué un code aux parents participants comme par exemple : participant 1, participant 2, etc. Ci-dessous, on présente deux tableaux. Le premier concerne directement le parent et le deuxième est en lien avec la scolarité de l'enfant.

Tableau 2 : Portrait global des participants

<i>Sexe du parent</i>	<i>Situation matrimoniale</i>	<i>Ville de résidence</i>	<i>Tranche d'âge du parent</i>	<i>Niveau scolaire du parent</i>	<i>Emploi du parent</i>
F ¹³ (Part ¹⁴ 1)	Célibataire	Libreville (Akébé)	30-39 ans	Primaire	Ménagère
F (Part 2)	Mariée	Libreville (Akébé)	30-39 ans	Aucune fréquentation	Vendeuse
M ¹⁵ (Part 3)	Union de fait	Libreville (Akébé)	30-39 ans	Secondaire (collège)	Caméraman
M (Part 4)	Marié	Libreville (Akébé)	Plus de 50 ans	Universitaire (2 ^e cycle)	Journaliste
F (Part 5)	Célibataire	Libreville (Akébé)	40-49 ans	Primaire	Vendeuse
M (Part 6)	Union de fait	Mékambo (Village Ibéa)	40-49 ans	Primaire	Clandoman ¹⁶
F (Part 7)	Célibataire	Mékambo (Village Ibéa)	30-39 ans	Aucune fréquentation	Ménagère
F (Part 8)	Célibataire	Mékambo (Village Malondo)	30-39 ans	Primaire	Ménagère
M (Part 9)	Union de fait	Mékambo (Village Mbéza)	40-49 ans	Aucune fréquentation	Débroussailleur
F (Part 10)	Célibataire	Mékambo (Village Imbong)	40-49 ans	Primaire	Vendeuse
M (Part 11)	Union de fait	Mékambo (Village Imbong)	Plus de 50 ans	Primaire	Jardinier

Sur ce tableau, on constate que la majorité des participants sont des femmes monoparentales (participant 1, participant 5, participant 7, participant 8 et participant 10).

¹³ Abréviation de féminin

¹⁴ Abréviation de participant.

¹⁵ Abréviation de masculin

¹⁶ Il s'agit d'un type de taximan « clandestin » qui conduit des voitures d'occasion ou des taxis. On parle de « clandestin » car le conducteur utilise parfois la voiture d'une tierce personne pour arrondir ses fins de mois et il le fait sans avoir un permis de conduire.

Une seule d'entre elles est mariée (il s'agit du participant 2). De même, on note que la majorité d'hommes sont en union de fait (participant 3, participant 6, participant 9 et participant 11). Un seul d'entre eux est marié (participant 4). Donc on peut dire que du côté des hommes, on a affaire à des familles biparentales où les deux parents vivent sous le même toit. On observe aussi que la majorité des parents (participant 6, participant 7, participant 8, participant 9, participant 10 et participant 11) vivent dans la province de l'Ogooué-Ivindo ayant pour capitale Makokou (voir annexe 3). Leurs villages (Ibéa, Malondo, Mbéza et Imbong) se trouvent éloignés de la ville de Mékambo qui est le chef-lieu du département de la Zadié. Ils résident en zone rurale. Par contre, il y a cinq participants (participant 1, participant 2, participant 3, participant 4 et participant 5) qui vivent à Libreville, la capitale du Gabon dans le quartier Akébé. Ils résident en zone urbaine

On note également que la tranche d'âge majoritaire des participants se situe entre 30-39 ans (participants 1, 2, 3, 7, 8). Deux participants ont plus de cinquante ans (participants 4 et 11). Trois participants ont entre 40-49 ans (participants 5, 9 et 10). Au sujet du niveau scolaire des participants, on apprend que la majorité des participants sont allés à l'école. Ils sont au nombre de huit (participants 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10 et 11). Beaucoup d'entre eux se sont arrêtés au primaire (participants 1, 5, 6, 8, 10 et 11). Un a franchi le niveau secondaire (participant 3) et un autre a atteint le cap des études universitaires (participant 4). Il y a trois parents qui ne sont jamais allés à l'école (participants 2, 7, 9). On observe aussi que la majorité des participants qui se sont arrêtés au primaire pratiquent des petits métiers de ménagère, vendeuse, clandoman, débroussailleur, jardinier au même titre que ceux qui ne sont jamais allés à l'école. Par contre, ceux qui ont dépassé le cap des études primaires occupent des métiers plus valorisés comme caméraman ou journaliste que ceux qui ne sont jamais allés à l'école ou qui ont arrêté de la fréquenter au primaire.

Tableau 3 : Portrait global des participants en lien avec la scolarité de leurs enfants

<i>Nombre d'enfants inscrits à l'école et sexe des enfants</i>	<i>Âge des enfants</i>	<i>Nombre d'enfants</i>	<i>Niveau scolaire des enfants</i>	<i>Cas d'abandon scolaire</i>	<i>Raisons d'abandon scolaire</i>
2 (F) Part 1	11 ans; 12 ans	5	CE1 ¹⁷ , CP2 ¹⁸	Aucun	Aucun
3 (F et M) Part 2	6 ans, 7 ans, 8 ans	4	CE1, CP1 ¹⁹	Aucun	Aucun
4 (F et M) Part 3	8 ans, 6 ans	6	CE1, CP1	Aucun	Aucun
1(M) Part 4	9 ans	3	CM1 ²⁰	Aucun	Aucun
2 (F et M) Part 5	13 ans, 8 ans	5	CM2 ²¹ , CE1	Aucun	Aucun
1 (F) Part 6	14 ans	4	CM2	Aucun	Aucun
2 (M et F) Part 7	8 ans, 13 ans	2	CE1, CM2	Aucun	Aucun
2 (F et M) Part 8	6 ans, 10 ans	4	CP1, CM1	Aucun	Aucun
1 (F) Part 9	8 ans	1	CE1	Aucun	Aucun
2 (F) Part 10	10 ans, 15 ans	4	CM1, CM2	1	Grossesse
1 (M) Part 11	13 ans	2	CM2	Aucun	Aucun

¹⁷ Cours Élémentaire première année. Dans le système québécois cela correspond à troisième année primaire.

¹⁸ Cours Préparatoire deuxième année. Dans le système québécois cela correspond à deuxième année primaire.

¹⁹ Cours Préparatoire première année. Dans le système québécois cela correspond à première année primaire.

²⁰ Cours Moyen première année. Dans le système québécois cela correspond à cinquième année primaire.

²¹ Cours Moyen deuxième année. Dans le système québécois cela correspond à sixième année primaire.

Sur ce tableau, on relève que les participants à cette étude ont entre un à six enfants dont un ou plusieurs en âge d'aller à l'école primaire. Au total 21 enfants ayant entre 6-15 ans sont inscrits à l'école primaire. Le niveau scolaire des enfants se situent entre CP1-CM2. Dans ce tableau, on constate aussi que sur les 21 enfants inscrits à l'école, il y a une majorité de filles (12 filles) qui sont inscrites contre neuf garçons. Un seul cas d'abandon scolaire a été signalé pour des raisons de grossesse.

3.2.2 Les sites de la recherche

3.2.2.1 Le site de l'Ogooué-Ivindo

La recherche s'est effectuée sur deux sites : dans la province de l'Ogooué-Ivindo (en zone rurale) et dans la province de l'Estuaire (Libreville, en zone urbaine). Le site situé en zone rurale regroupe les villages Imbong, Mbéza, Ibéa et Malondo qui sont plus ou moins éloignés de Mékambo, la préfecture du département de la Zadié. Les autres départements de l'Ogooué-Ivindo sont : le département de l'Ivindo, de la Lopé et de la Mvoug (Meyo-Bibang & Nzamba, 1994). Imbong, Malondo et Ibéa sont des villages situés sur l'axe Mékambo-Mazingo. Quant au village Mbéza, il se trouve sur l'axe Mékambo-Ekata (voir annexe 6).

Quand on quitte Libreville pour se rendre dans les villes ou villages situés à l'intérieur du « Gabon profond »²², on se rend vite compte du contraste qui existe entre Libreville (la capitale du Gabon) et le reste du pays. Les déplacements font prendre conscience de la véritable problématique de la route. La région de Mékambo est relativement isolée, elle est à 752 kilomètres. Ce trajet n'est goudronné que sur la première moitié du parcours, l'autre moitié est plutôt un chemin caractérisé par un mauvais état et le passage incessant des grumiers; ce qui le rend dangereux et difficilement accessible. Ainsi, par voie terrestre, il faut entre quinze et vingt heures pour atteindre Makokou en partant de

²² Cette expression « Gabon profond » je la dois à certains passagers avec qui j'ai voyagé en minibus ou en 4X4. Ces passagers, chaque fois que le véhicule s'embourbait dans un nid de poule ricanaient en disant : « ça c'est le Gabon profond ». Le Gabon profond signifiait qu'on était loin de Libreville, la capitale avec ses gratte-ciels et ses routes goudronnées.

Libreville et environ quatre heures pour se rendre à Mékambo (175 kilomètres) en partant de Makokou (la capitale de la province de l'Ogooué-Ivindo).

Le premier site visité est Imbong, village natal de la personne ressource qui a servi de guide pendant la collecte des données. Ce village a été le point de base dans la mesure où on a fait la navette entre Imbong et les autres villages. Le village Imbong est situé à sept kilomètres de Mékambo sur le canton nord Djoua. C'est une agglomération longue d'un kilomètre et demi. Ce village est peuplé de 173 Bakoya de tous sexes et âges confondus. Le village est peuplé de trois groupes ethniques (Bakoya, Mouéssa, Bakwelé) et un petit nombre de Bakota. Précisons que les Mouéssas, les Bakwelé et les Bakota appartiennent au groupe bantou. Le village est administré par un chef de regroupement et deux chefs de village. Ici on parle de regroupement d'Imbong. Le regroupement d'Imbong c'est comme le grand village d'Imbong qui est divisé en trois petits villages : Imbong, Mintombei et Mangombe. Les trois chefs que dispose le village ont été choisis selon les ethnies du village. Le village n'a pas d'infrastructures sociales (dispensaire, marché, commerces) cependant, il compte une école privée catholique.

Le deuxième village de la recherche est Ibéa. Situé à 12 kilomètres sur le canton Djouah au nord de Mékambo, Ibéa est peuplé des groupes ethniques suivants : Bakota, Boungomou, Bakoya. Les Bakoya représentent 258 personnes. C'est un long village d'environ un kilomètre et demi et compte une école primaire protestante. On peut relever un intérêt des missionnaires catholiques et protestants pour la scolarisation des enfants pygmées à travers la construction des écoles dans le village Imbong et Ibéa. Rappelons que la présence des missionnaires en terre africaine demeure l'évangélisation c'est-à-dire propager le christianisme à travers la conversion des personnes qui font acte de foi en Jésus-Christ, fils de Dieu et sauveur du monde. Dans cette mission d'évangélisation l'école se présente comme un moyen par excellence. Ndongmo (2006) observe que tous les historiens de l'Afrique reconnaissent aux missionnaires leur immense œuvre éducative. « Partout où les organisations religieuses arrivent, dès les premières années, elles fondent des écoles » (p. 33). L'engouement des missionnaires pour les écoles réside dans le fait

qu'elle permet de travailler sur les structures mentales, ce qui va dans le même sens que le travail d'évangélisation. Dans ces écoles, la religion fait partie des apprentissages à travers la récitation du catéchisme.

Le troisième village est Malondo, situé entre la piste d'atterrissage de l'aéroport et le quartier Coco, à deux kilomètres de Mékambo. Il est peuplé exclusivement des Bakoya. Les populations de ce village sont originaires de Mbéza et ont préféré émigrer pour se retrouver un peu plus proche de la grande ville Mékambo. D'après le recensement effectué par le Mouvement des minorités autochtones, indigènes et pygmées du Gabon (MYNAPIGA), mouvement que dirige la personne ressource qui a servi de guide durant la période de collecte de données, la population était de 108 habitants en 2011. Il n'y a pas de dispensaire, de commerce, d'école. Les enfants vont à l'école à Mékambo et parcourent ainsi deux kilomètres à pieds chaque jour. Le dernier village est Mbéza, situé à 14 kilomètres de Mékambo. Le village est peuplé de trois groupes ethniques : Mahongoué, Boungom (ethnies bantoues) et Bakoya. En ce qui concerne les Bakoya, ils représentent juste trois familles qui n'ont pas voulu émigrer vers le village Malondo entre la piste aéroportuaire et le quartier Coco. Le village compte une école primaire.

Soulignons que ces villages ont tous la même configuration : les maisons sont alignées en bordure des routes. Il y a différents types de maisons et on peut observer que les plus petites appartiennent aux Bakoya. Elles sont construites en terre battue recouvertes de feuilles, contrairement à celles des Bantous qui sont des grandes maisons construites en terre ou en planches, recouvertes de tôle. Derrière les maisons, on a un certain nombre de pistes qui mènent aux plantations et en forêt. Ces villages n'ont pas l'électricité ni l'eau courante.

Comme il a été mentionné plus haut, contrairement au village Malondo, dans les autres villages visités, les Bakoya cohabitent avec d'autres ethnies bantoues. On a voulu ainsi connaître les types de relations que les Bakoya entretiennent avec les populations bantoues dans les différents villages visités. Le guide note que les relations entre la

communauté bakoya et les groupes ethniques bantous diffèrent d'une ethnie bantoue à une autre. Les Bakoya entretiennent des relations plus ou moins humaines avec les Mouéssas (groupe ethnique bantou) au village Imbong. La longue cohabitation a fini par favoriser les liens étroits ayant conduits aux mariages entre certaines femmes bakoya et certains hommes mouéssas. Le guide déplore le fait que les mariages mixtes soient toujours à l'avantage du mari bantou qui finit, après avoir eu beaucoup d'enfants avec sa femme koya²³ Contrairement aux Mouéssas, les Bougoms considèrent les Bakoya, et ce, jusqu'à ce jour comme leurs esclaves, leurs propriétés et ils le proclament à haute voix. Le guide raconte que lorsque les missionnaires sont arrivés pour évangéliser les populations bakoya, les Bougoms ont refusé en disant : « ce sont mes Pygmées, il ne faut pas les entraîner dans vos églises pour les évangéliser ». Soulignons que sur le plan linguistique, les Bougoms et les Bakoya parlent le koya qui est un dialecte du ngom, langue parlée par les Bougoms (Soengas López, 2010). Les Mahongoués, malgré leur mépris vis-à-vis des Bakoya arrivent quand même à collaborer avec ces derniers. Les Bakota, quant à eux sont, plus humains aux dires du guide pour la simple raison que certains Bakoya ont été bénéficiaires de cet esprit d'humanisme de la part des Bakota qui les ont aidés à faire des études en leur payant pour certains des frais de scolarité, pour d'autres des fournitures scolaires. On a remarqué que pour communiquer avec leurs voisins, les Bakoya parlent les langues bantoues comme le mwesa, le kwele, le kota et le mahongoué.

3.2.2.2 Le site de l'Estuaire

Dans l'Estuaire, la recherche s'est principalement déroulée à Libreville, la capitale gabonaise, principalement dans les trois quartiers des Akébés: Akébé potaux, Akébé plaine et Akébé frontière. Les Akébés constituent le deuxième grand secteur de Libreville en termes de populations avec ses 40.000 habitants. C'est un quartier multiethnique où se côtoient les nationaux (bakota, batéké, obamba, punu, vili, fang, bakoya, etc.) et les étrangers (sénégalais, maliens, burkinabés, mauritaniens, libanais, etc.). Dans cette

²³²³ Rappelons qu'on dit un homme koya, une femme koya. Et quand il s'agit du pluriel, on dit des hommes bakoya, des femmes bakoya.

population, le groupe ethnique bakoya représente à peine une quinzaine de personnes. Les Akébés sont multireligieux (catholiques, protestants, musulmans, chrétiens éveillés). Il y a un marché central (marché d'Akébé) et plusieurs boutiques alimentaires détenues par les Mauritanais, les Libanais, les Chinois et les Ouest africains (Sénégalais, Malien, etc.). Les Akébés sont entourés de plusieurs snacks bars. Il y a au moins six écoles primaires publiques et privées (qui vont de la maternelle au CM2) et à l'intérieur de ces écoles privées, il y a un jardin d'enfants qui accueille les enfants de 0 à 5 ans. Il y a plusieurs écoles secondaires parmi lesquelles : le CES²⁴ d'Akébé, le Collège évangélique d'Akébé qui est une école secondaire protestante, le Collège des rois mages qui est une école secondaire catholique.

Au sujet du type de relation que les Bakoya entretiennent avec les autres habitants des Akébés, le guide souligne que la plupart des Bakoya venus à Libreville ont été amenés par les Bantous. Une fois à Libreville, les Bantous ont révélé leurs vraies intentions : celle d'en faire des esclaves contemporains. Par exemple, plusieurs filles bakoya ont déserté le foyer de la personne qui les avait amenées à Libreville pour aller se cacher soit chez un ressortissant du même village ou chez un petit copain. Le guide déclare que les Pygmées en général sont encore victimes de stigmatisation. Ils sont considérés comme des sorciers par les Bantous. Aussi, pour éviter la stigmatisation, la plupart des Bakoya des Akébés se fondent dans la masse en parlant le téké qui est la langue parlée par les Batéké (groupe ethnique bantou). Le guide affirme que les Bakoya n'ont aucun problème avec les autres habitants ressortissants des pays étrangers qui les considèrent comme des Gabonais à part entière.

3.2.3 Les instruments privilégiés pour la collecte des données

En cohérence avec les éléments conceptuels concernant les RS, à l'effet que le langage est le lieu et le support privilégiée d'élaboration et d'expression des représentations, le lieu où le sujet peut se situer par rapport à lui-même, par rapport à son

²⁴ Collège d'Enseignement Secondaire.

expérience, par rapport à l'autre et au monde, on a jugé pertinent de recourir à l'entrevue semi-dirigée. Toutefois, avant la réalisation des entrevues, on a utilisé la technique de la carte mentale.

3.2.3.1 La carte mentale

La carte mentale, ou encore appelée l'association des mots est une technique de collecte de données couramment employée quand il est question des études sur les RS (Abric, 1994a; De Rosa, 2003). De Rosa (2003) note que « [...], le réseau d'associations ne soulève pas, chez les sujets, le sentiment que l'on est en train d'enquêter sur leur compétence à propos du problème en question [...] » (p. 82). La carte mentale renvoie à plusieurs expressions : « *mental map* » (Gould & White, 1984; Tuan, 1977), « dessin » (Fournand, 2003), « *maps in mind* » (Downs & Stea, 1977). La perspective théorique qui est à la base de la carte mentale considère qu'il faut prendre en considération les rapports de l'individu à son environnement car on stipule que tous les comportements sont fonction du contexte. Cet espace est ainsi défini comme le fondement des relations de la personne avec son milieu (Fischer, 1997). C'est dans le domaine de la géographie que les études ayant recours à cet outil de recherche sont abondantes (André, Bailly, Ferras, Guerin & Gumuchian, 1989; Audas, 2010; Didelon, 2010). Dans le cadre de ces recherches, les participants sont invités à dessiner sur une feuille la vision qu'ils se font par exemple de leur environnement, de leur espace, de leur ville ou de leur quartier.

Ainsi, la carte mentale permet une analyse de l'espace sous forme de dessin qui exprime l'espace imaginé et représenté par l'individu. Le sujet est considéré comme un être-là, un être avec le monde et dans le monde. Il n'est plus une identité isolée. C'est un être incarné dans un milieu. C'est dans ce sens que Fischer (1997) affirme que :

Dans chaque système d'organisation spatiale il y a un sens des lieux, un sentiment de la région qui est une des valeurs les plus profondément ressenties. L'idée du chez soi, du foyer, de la maison, mais aussi celle de la petite communauté, du groupe social sont matérialisés par toute une série de symboles qui donnent à l'espace une partie de sa lisibilité. (p. 15)

Le choix de la carte mentale comme outil de collecte de données pour la présente recherche réside dans le fait que tout comme l'espace, la vision qu'un sujet se fait d'un objet (comme par exemple l'école) est le résultat du bagage culturel qu'il a reçu et dans lequel il baigne depuis son enfance. C'est ce bagage culturel qui définit le cadre de référence, les valeurs qui sont véhiculées dans le milieu social et transmises par l'éducation. Le sens que le sujet donne à un objet est le fruit d'interactions cognitives et affectives. La carte mentale tient compte du rapport établi entre le sujet et son environnement et, en ce sens elle semble pertinente pour cette recherche dont l'objectif est de dégager la façon que les parents bakoya se représentent l'école. Cette vision de l'école est certainement marquée par les sentiments, les idées qui circulent dans leur environnement et l'utilisation de la carte mentale permet d'avoir une vue d'ensemble des mots, images, phrases, expressions, adjectifs se rapportant à l'école en partant de ce que les parents bakoya savent déjà ou croient savoir sur l'école. L'analyse des éléments issus de la carte mentale a constitué la base pour l'élaboration du canevas d'entrevue qu'on a utilisé lors de l'entretien semi-dirigé individuel.

3.2.3.2 L'entretien semi-dirigé individuel

L'entretien permet aux participants de dire ce qu'ils pensent d'un phénomène, d'exprimer leur expérience et leurs convictions, leurs points de vue et leurs définitions des situations vécues (Demazière & Dubar, 2004, p. 7). Son rôle est de mettre à jour la subjectivité du participant. Pour Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002),

L'entretien est une technique souvent utilisée pour collecter les discours exprimant les opinions, les croyances, les idées et les attitudes concernant divers objets sociaux. Il permet l'accès in vivo des représentations de la population au moment de l'étude par la collecte d'informations personnalisées (p. 55).

Dans le présent travail, on a opté pour l'entretien semi-dirigé car cet outil de collecte de données a permis non seulement d'orienter les discussions vers les thèmes qui ont émergé de la carte mentale, mais également de laisser la latitude nécessaire aux

participants d'apporter des nuances, des explications à leurs dires si le besoin se faisait ressentir. On a privilégié l'entretien individuel car il semblait le meilleur moyen pour saisir le sens que revêt l'école pour chaque participant et pour éviter que ce dernier ne soit influencé ou ne se sente mal à l'aise face à la présence des autres participants s'il avait été question d'un entretien de groupe.

Les entretiens se sont déroulés pendant les mois d'août et septembre 2012. Ils ont été menés au domicile des participants et ont été enregistrés sur bande audio avec évidemment, le consentement du participant. Ces enregistrements ont permis de transcrire fidèlement les discours des participants. L'entretien a duré entre 45 minutes et 1 heure. Soulignons toutefois que, même si l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée se présente, certes, comme un moyen judicieux dans la saisie des RS, il est nécessaire aussi de prendre en considération certains paramètres à savoir : la situation sociale et l'environnement, le contrat de communication et les modes d'interventions (Gotman & Blanchet, 2005).

3.2.3.2.1 La situation sociale et l'environnement.

Blanchet et Gotman rappellent que l'entretien est d'abord un rapport social, une situation qui met en relation l'interviewer et l'interviewé. Par conséquent, les différentes caractéristiques économiques, sociales, culturelles, professionnelles, l'âge, le sexe des interlocuteurs même si ce sont des caractéristiques « externes à l'entretien » conditionnent la communication. Pour ces auteurs, l'environnement social peut influencer le contenu et le style du discours.

Avant de commencer cette étude, on ne connaissait pas grande chose des Pygmées en général, à part cette idée qui circule dans les communautés bantoues que les Pygmées sont des personnes de petites tailles, qu'ils ne sont pas vaillants et pas du tout intelligents. Cette idée renforce celle qui dit que les relations entre Bantous et Pygmées sont traversées de préjugés. Il est arrivé aussi de surprendre un Bantou traité un autre Bantou de Pygmée pour lui signifier qu'il n'était pas civilisé ou bien qu'il manquait de savoir vivre et qu'il se comportait comme un homme de la forêt c'est-à-dire sans éducation. On a été conscient

que cette relation peut être sujette à des tensions et en étant Bantou, on s'est posé certaines questions : comment les Bakoya allaient percevoir la présence d'une étudiante bantoue parmi eux et dans leur domicile? Est-ce qu'ils allaient l'accepter ou pas? Est-ce qu'ils n'allaient pas la catégoriser comme ces chercheurs dont avait fait mention le guide, des chercheurs que ce dernier jugeait ingrats au point de ne pas les citer comme contributeurs à leurs projets de travail.

Au regard de ce questionnement, il a fallu instaurer un climat de confiance. Le fait de se présenter avec un représentant de la communauté bakoya, un membre actif de l'association MYNAPIGA qui milite pour la défense et la protection des droits des Bakoya, qui est au courant de leur condition de vie et leurs difficultés, a constitué un atout majeur. On pense que les parents qui ont accepté de participer à cette étude se sont certainement dits que si la chercheuse avait la confiance de leur représentant, il n'y avait pas de raison qu'ils ne puissent pas le faire à leur tour. En outre, suivant les recommandations du guide, lors des entretiens avec les parents, on est arrivé avec quelques présents : paquets de sucre, de sel, savons, huile pour cuisine, pétrole, lampes tempêtes, bougies, allumettes, biscuits, bonbons, sacs de riz, sardines fumées, sardines en boîte, whisky, régab (la bière locale), etc. Cela a contribué à renforcer ce climat de confiance. Les rencontres étaient amicales, chaleureuses, remplies de blagues de la part des participants. Ils se sentaient à l'aise. Du côté du chercheur, ce doute qui l'a habité avant le début de la collecte de données avait disparue. L'instauration de ce climat de confiance l'avait également rassurée. Une fois le climat de confiance installé, on devait établir un contrat de communication et bien spécifier dans ce contrat, outre les objectifs de recherche, le choix des participants et préciser qu'on était là tout simplement pour comprendre leur manière de faire, de penser et d'être à l'égard de l'école.

3.2.3.2.2 *Le contrat de communication*

Pour ce qui est du contrat de communication, il est primordial de bien informer les participants sur la question de recherche, les objectifs visés, leur expliquer clairement pourquoi ils sont sollicités et de quelle manière seront menés les entretiens. Pour ce faire

lors du premier contact (questionnaire d'identification et l'élaboration de la carte mentale sur l'école) avec les Pygmées bakoya, on s'est présenté en ces termes :

Je m'appelle Nadège Bikie Bi Nguema. Je suis étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Chicoutimi au Canada et je m'intéresse à ce que vous pensez de l'école. Je veux connaître ce que vous, parents, vous pouvez m'apporter car il n'y a personne qui pourra mieux m'expliquer que vous autres la situation que vous vivez avec vos enfants et avec l'école. L'avantage que représente ce travail est qu'il permettra de mieux connaître votre point de vue sur l'école, vos besoins, vos attentes à l'égard de l'école. Cette étude sera utile pour les enseignants qui ne savent pas comment se comporter avec vous et avec vos enfants car ils ignorent votre réalité. En outre, les résultats de mon travail pourraient renseigner l'État dans l'élaboration des politiques éducatives qui prennent en compte vos besoins face à l'école. Dans un premier temps, vous allez me dire de façon spontanée cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand je vous dis « École ». Ensuite, il y aura un entretien individuel qui va vous permettre de mieux expliquer votre point de vue sur les questions que je vais poser au sujet de l'école. Il faut que vous sachiez que je ne suis pas là pour juger si ce que vous me dites sur l'école est vrai ou faux. L'important est de connaître votre point de vue sur les questions qu'on va aborder avec vous. Les rencontres vont se dérouler chez vous, selon votre disponibilité, votre horaire. Elles vont durer entre 45 minutes à 1 heure et seront enregistrées sur cassette sonore pour que je puisse vous réécouter une fois la rencontre terminée. Sachez aussi que votre nom ne sera pas mentionné et que la personne qui sert de guide assistera aux différentes étapes de cette recherche, si vous le souhaitez. Sachez qu'il ne vient pas pour vous juger non plus.

3.2.3.2.3 Les modes d'interventions

L'entretien semi-dirigé implique une dynamique interactive. L'interviewer est amené à faire des interventions soit pour donner des consignes, soit pour faire des commentaires. Blanchet (1987) distingue ainsi les interventions-consignes et les interventions-commentaires. Comme son nom l'indique, les interventions-consignes visent à apporter des éléments d'informations au contrat de communication. Mais pour assurer la pertinence du discours, l'interviewer ne doit pas multiplier les interventions-consignes au risque de rompre le rythme des interventions de l'interviewé (Gotman & Blanchet, 2005). Les interventions-commentaires quant à elles servent à donner des explications, faire des

remarques, des observations au sujet des propos de l'interviewé. Elles visent à relancer le discours de l'interviewé de manière à l'amener à préciser sa pensée. C'est ce type d'intervention qui a surtout dominé l'entretien semi-dirigé individuel car la plupart des participants s'exprimaient dans un français local. On devait alors préciser la question en utilisant le français local. On devait les amener à préciser leur pensée parfois en leur demandant de donner des exemples. Parfois, on reprenait leurs derniers commentaires sur une question afin d'approfondir de leur propos. Cela avait pour effet de susciter chez le participant de nouvelles explications sur le sujet abordé.

3.2.3.3 Le journal de bord

En complément aux deux principaux outils de collecte de données à savoir la carte mentale et l'entretien individuel semi-dirigé, on a tenu un journal de bord qui a pour fonction de « garder le chercheur réflexif pendant la recherche, celle de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Savoie-Zajc, 2000, p. 196). Dans la présente étude, le journal a permis d'apporter des descriptions riches du contexte d'étude par exemple la description des sites de recherche, mais également des renseignements sur les mœurs, les coutumes, les traditions des Bakoya. Ce journal de bord a aussi permis de mieux comprendre la relation que les Bakoya entretiennent avec les groupes ethniques bantous. On a également noté des enjeux émotionnels, des perceptions subjectives, suscités pendant le déroulement de la collecte des informations sur les lieux, les participants et les événements particuliers. Ce journal contient la planification du déroulement de la collecte de données, mais également des aspects théoriques tels que les analyses qui se dégagent de la carte mentale et de l'entretien ou les grandes lignes directrices des thèmes abordés lors de l'entretien semi-dirigé. Ce journal de bord se détaille de la façon suivante : 1/ description des situations significatives; 2/ analyse des situations une à une; 3/ synthèse de l'ensemble des situations afin de dégager et de mieux comprendre les similitudes et différences dans les RS que les parents bakoya ont à l'égard de l'école; 4/ analyse et interprétation des données recueillies en faisant le lien avec certains auteurs qui ont

travaillé sur les Pygmées, ou encore sur les différentes thématiques abordées lors de l'entretien semi-dirigé.

3.2.4 Procédures d'analyse

Il s'agit de voir comment les données recueillies sont analysées. Rappelons que l'analyse consiste à trouver un sens aux données recueillies et à montrer comment celles-ci répondent à la question de recherche. Selon Savoie-Zajc (2004), l'étape d'analyse des données qualitatives constitue une période de la recherche où on s'interroge sur le sens contenu dans les données. Lorsqu'on arrive à cette étape, plusieurs orientations méthodologiques peuvent être envisagées notamment l'analyse de contenu, l'analyse thématique et l'analyse de discours quand il s'agit d'aborder la parole des participants. Le social prend forme dans le langage. Les RS sont portées par des mots et véhiculées dans les messages (Anadón, 1999). Selon Négura (2006), la théorie des RS est étroitement liée à l'analyse de contenu. Moscovici (1961) a eu recours à cet outil d'analyse pour étudier la RS de la psychanalyse. En effet, l'analyse de contenu est

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés (Bardin, 1983, p. 43).

De cette définition de Bardin, il ressort que l'objet de l'analyse de contenu est la communication qui se trouve d'ailleurs être le processus de formation des RS aux dires de Moscovici (1961). Donc, l'analyse de contenu est un outil qui doit prendre en compte la dynamique des RS. L'entretien se fait dans un cadre dialogique. Dans ce contexte d'interaction, « le discours des enquêtés s'est créé dans la communication avec l'enquêteur » (Négura, 2006, p. 3). L'entretien semble être un outil pertinent pour saisir la dynamique des RS. Dans la présente thèse, l'analyse des données recueillies suit une logique inductive qui permet de partir des données brutes pour en construire le sens. Pour analyser le

verbatim recueilli, on opte pour l'analyse de contenu thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2012) c'est-à-dire une analyse qui consiste à un travail de réduction ou de synthèse du corpus qui peut être très vaste. Aux dires de ces auteurs, l'analyse thématique « est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans le corpus » (p. 249). La synthèse permet de réduire le corpus en exprimant tout simplement l'essentiel et l'importance de ce qui ressort du verbatim recueilli. Ce travail de réduction ou de synthèse peut se faire par catégorisation c'est-à-dire que, le chercheur doit être capable d'étiqueter le contenu sous un certain nombre de thèmes qui rendent bien compte de ce dont il est question dans les propos du corpus analysé. Ainsi, l'analyse a deux fonctions : une fonction de repérage qui consiste à localiser l'ensemble des thèmes contenus dans le verbatim recueilli et une fonction de documentation qui va au-delà du simple repérage des thèmes puisqu'elle permet de faire des parallèles, de mettre à jour les oppositions et les divergences entre les thèmes.

Dans le cadre de cette thèse, on a recourt à cette forme d'analyse car d'une part, elle permet d'échapper à l'analyse statistique des données qui caractérise l'analyse de contenu classique faisant du langage un simple instrument dénotatif et d'autre part, parce que l'analyse de contenu thématique permet une analyse approfondie du contenu (Beauregard, 2006). La procédure d'analyse a deux volets. Le premier volet concerne l'analyse de la carte mentale et le deuxième volet est celle de l'analyse de l'entretien semi-dirigé individuel.

Au sujet de la carte mentale, tous les participants ont effectué individuellement des associations libres avec le mot inducteur « École ». La consigne était : « lorsque je vous dis le mot école, quels sont les cinq premiers mots, adjectifs, images, phrases, expressions, etc., qui vous viennent en tête présentement » (voir annexe 7). Dans le journal de bord, on a répertorié tous les mots énoncés par chaque participant. On a obtenu au total 60 mots qui se rapportent à l'école. Une fois ce travail effectué, on a procédé au repérage des thèmes qui se dégagent du verbatim de la carte mentale. Selon Paillé et Mucchielli (2012), « le thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du

corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 242). On a identifié six thèmes autour desquels s'est organisée la carte mentale sur l'école : le bien-être social, les difficultés et les faveurs liées à l'école, les apprentissages scolaires, le personnel enseignant et non enseignant, le rôle du parent, l'appréciation de l'école et le rôle de l'élève. Après avoir identifié les thèmes principaux de la carte mentale, on a classé dans ces thèmes chaque propos des parents tel qu'il ressortait de la carte mentale (voir annexe 11, annexe 12, annexe 13, annexe 14, annexe 15 et annexe 16). Après avoir élaboré la carte mentale et classé les mots sur l'école, on a construit le canevas de l'entretien semi-dirigé individuel (voir annexe 9). Ce tableau d'élaboration a nécessité la mise au point des informations recherchées en lien avec les thèmes de l'entretien semi-dirigé individuel (voir annexe 8).

Pour ce qui est de l'analyse des données issues de l'entretien semi-dirigé individuel, notons qu'une fois le verbatim recueilli, on s'est demandé quel est l'essentiel qui se dégage des propos des parents bakoya au sujet de l'école ? De quoi parlent-ils ? Qu'y-a-t-il de fondamental dans ce que les parents disent ou pensent sur l'école ? Aussi, on a procédé à un résumé de chaque thème de l'entretien semi-dirigé en mettant en exergue les citations fortes. Les citations fortes sont ici définies comme une sorte d'argumentation du parent en lien avec l'idée principale c'est-à-dire les dires très éloquents ou démonstratifs. Au cours de ce travail de repérage, on a fait ressortir des nuances, des idées complémentaires. Cette démarche a permis d'élaborer ce que Paillé et Mucchielli (2012) appellent l'arbre thématique en relevant les thèmes et les sous-thèmes qui émergeaient de l'entretien. Rappelons que le contenu d'une RS est constitué de trois types d'éléments (Moscovici, 1961) : les opinions, les attitudes et les stéréotypes.

Pour dégager les opinions, on a procédé en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Les éléments ont été classés dans des catégories thématiques. Comme le précisent Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique requiert des choix techniques préalables à savoir la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation. Au sujet de nature du

support matériel, dans le cadre de cette recherche, on a choisi le support papier. « Le support papier constitue le moyen traditionnel par excellence » (p. 235). Ce support permet d'avoir un contact physique avec le corpus, de noter directement sur papier les thèmes, de faire facilement des allers-retours entre les discours des participants, etc. Pour ce qui est du mode d'inscription des thèmes, on a opté pour le mode d'inscription en inséré, c'est-à-dire qu'à l'aide d'un feutre de couleur on souligne le passage jugé pertinent. A chaque thème, on a attribué des couleurs différentes. « Ce mode est intéressant dans la mesure où il est une partie intégrante du texte et facilite parfois les opérations de sélection de passage de recherche, de regroupement » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 236).

Ensuite, il y a l'analyse des propositions évaluatives pour dégager les attitudes. Comme on l'a déjà noté au chapitre 2, l'attitude est l'orientation positive (favorable) ou négative (défavorable) que prend une personne à l'égard de l'objet de la représentation. Elle a trait aux conduites ou aux comportements. La technique EAA (Evaluative Associative Analysis) est utilisée pour analyser les attitudes (Osgood, 1959; Cité dans Négura, 2006). Cette technique s'apparente à la méthode d'analyse thématique dans la mesure où, elle divise les énoncés d'un discours en unités de signification. « Ainsi, on distingue non plus seulement la simple présence ou absence d'un thème (les opinions), mais aussi la connotation évaluative représentée par une direction et une intensité (les attitudes) » (Négura, 2006, p. 17). Dans le cadre de cette recherche, pour analyser les attitudes des parents bakoya à l'égard de l'école, ces derniers ont été amenés à répondre à ces questions où il fallait prendre position: « Avez-vous confiance en l'école pour aider votre enfant à réussir dans la vie et pourquoi? », « Pensez-vous que votre enfant peut réussir sa vie sans avoir été à l'école et pourquoi? », « Est-ce qu'à votre avis, il y a d'autres moyens pour réussir sa vie? Si oui, lesquels? ». A travers leurs réponses, on a pu dégager l'évaluation qu'ils se font de l'école c'est-à-dire la direction favorable ou défavorable à l'égard de l'école.

Enfin, il y a l'analyse des stéréotypes. Pour ce faire, l'analyse a consisté à dégager les éléments qui indiqueraient l'existence d'une attitude ou d'une pensée stéréotypée. Cette

attitude stéréotypée se manifeste « par une incompatibilité dans l'intérêt de chaque dichotomie. L'appartenance des affirmations au champ adverse exclut la possibilité d'avoir une relation avec son propre champ de représentation» (Négura, 2006, p. 22). Dans cette recherche, l'analyse des stéréotypes liés à l'école consiste à mettre en lumière le poids des stéréotypes dans la constitution des RS de l'école, de voir comment les stéréotypes participent de façon significative aux prises de positions qui sont sources de dichotomie au sein d'un groupe. Pour détecter ces prises de positions, on a procédé à l'analyse de l'ancrage c'est-à-dire du processus qui consiste à incorporer l'objet école dans un cadre de référence connu.

Comme on l'a souligné, les RS comme forme de connaissance ne se construisent pas à vide. Elles se forment dans des interactions sociales en mettant en relation des acteurs sociaux qui, même s'ils appartiennent à un même groupe social, ne partagent pas forcément les mêmes intérêts, les mêmes préoccupations et les mêmes expériences à l'égard d'un objet. « Les RS apparaissent et agissent sur une base symbolique déjà en place » (Négura, 2006, p. 42). Selon Doise (1992), l'étude d'une RS nécessite l'analyse de l'ancrage qui permet de mettre à jour le processus de constitution du champ représentationnel dans sa dynamique. Dans le cas de cette recherche, pour analyser l'ancrage, on part d'une idée (ou d'un thème) sur laquelle les parents bakoya s'opposent en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des répondants. Par exemple, dans l'étude des stéréotypes à l'égard de l'école, s'il y a un groupe de parents qui se penche favorablement à l'égard d'un élément liés aux stéréotypes, et qu'un autre groupe de parents est contre cet élément, l'étude de l'ancrage, dans ce cas précis, va consister non seulement, à mettre en exergue le point de vue central de chaque groupe, mais également à faire ressortir les caractéristiques des répondants appartenant à chaque groupe de parents. Le but ici est de chercher les éléments qui expliquent au niveau symbolique ces différences de positionnement (Négura, 2006, p. 46). L'analyse de l'ancrage établit ainsi un lien entre le discours produit par les répondants et leur appartenance aux groupes sociaux.

Par ailleurs, soulignons aussi que l'analyse du verbatim recueilli s'articule autour de deux mouvements. Dans le premier mouvement, on a opté pour une posture restitutive (Demazière & Dubar, 2004). Suivant les thèmes d'analyse et les sous-thèmes, on a répertorié tout ce que les participants ont dit, sans rien omettre et sans rien ajouter. La parole des participants a été restituée telle quelle. Ce premier mouvement réalisé, on s'est demandé comment donner sens aux données brutes telles qu'elles apparaissent lors du premier mouvement d'analyse? Cette question se justifiait par le fait que comme le déclarent Demazière & Dubar (2004) :

Comprendre le sens de ce qui est dit, ce n'est pas seulement être attentif, écouter et « faire siennes » les paroles entendues, c'est aussi analyser les mécanismes de production du sens, comparer les paroles différentes, mettre à nue les oppositions [...] (p. 7).

Aussi pour le deuxième mouvement de ce travail, on a adopté la posture analytique. Il s'agit d'interpréter le sens subjectif que le phénomène revêt pour l'acteur. L'interprétation a consisté à une analyse comparative de chaque entretien au sujet de chaque thème et sous-thèmes afin de faire ressortir les éléments d'identifications et de différenciations, des correspondances, des oppositions, des nuances, etc. A la suite de ce travail, on a regroupé les thèmes qui se ressemblaient de telle sorte à ne former qu'un seul thème (comme on le verra au chapitre 4).

En guise de conclusion, retenons que cette partie avait pour objectif de présenter les choix méthodologiques liés à la question de recherche (quelles sont les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon) et à l'objectif de recherche (dégager les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon). On a opté pour une démarche qualitative/ interprétative. On a utilisé deux principaux outils de collecte de données: la carte mentale sur l'école et l'entretien semi-dirigé individuel. Pour analyser le verbatim recueilli, on a eu recours à l'analyse de contenu thématique et on a adopté deux postures : restitutive et analytique. Pour cette recherche, on opte pour le critère de fidélité qui a consisté à décrire fidèlement ou de façon détaillée la situation observée. Ce critère de

fidélité est atteint à travers la carte mentale, l'entretien semi-dirigé individuel et le journal de bord. De plus, à travers la posture restitutive, on vise à restituer la parole des participants en décrivant et en notant ce qu'ils disent et pensent de l'école. Dans cette posture restitutive rien ne sera ajouté et rien ne sera omis. On restitue la parole des participant telle quelle. Ce critère de fidélité est atteint également à travers la technique de triangulation par l'utilisation de plusieurs techniques de collecte de données. Dans la présente thèse, on utilise la carte mentale, l'entretien semi-dirigé individuel et le journal de bord dans le but d'avoir une variété de discours (Mucchielli, 1996) et de comparer les résultats obtenus en mettant en évidence les convergences, les divergences et les nuances dans les discours. Cette recherche souscrit aussi au critère de fiabilité qui implique que les résultats de l'étude doivent être fiables. Ce critère de fiabilité est atteint à travers les modes d'intervention utilisés lors de l'entretien. Rappelons que lors de l'entretien semi-dirigé individuel, on a utilisé les interventions-commentaires pour avoir une compréhension optimale des propos des participants et pour éviter qu'il y ait des ambiguïtés pouvant conduire à des interprétations abusives ou erronées de la part de la chercheuse.

En plus de ces critères d'ordre méthodologique, les critères d'ordre relationnel ou social ont été respectés (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1997). En recherche qualitative, la qualité de la relation au sujet est importante puisqu'elle influence la qualité de l'interprétation. Aussi, la recherche qualitative doit respecter les principes éthiques. Le chercheur doit non seulement informer les participants à l'étude sur les buts de la recherche mais également les protéger. Une attention particulière doit ainsi être portée aux considérations éthiques dans la mesure où on travaille avec les êtres humains. A ce sujet, Harrisson (2004) souligne ceci :

Il ne s'agit pas seulement de réduire ou d'éliminer complètement l'exposition des sujets à des dangers physiques ou psychologiques, mais toute manipulation, tromperie ou duperie, en ce qu'elle compromet l'être humain dans une position précaire, est moins acceptable en recherche à défaut d'être entièrement proscrite. (p. 43).

On a ainsi fait une demande de certification éthique auprès de l'institution universitaire d'origine. Cette demande a regroupé une présentation du projet (problématique, question, objectif, méthodologie), du comité de recherche, de son financement et de la lettre certifiant le contenu scientifique. Il a fallu aussi, entre autres, établir l'échéancier et décrire les participants impliqués dans la recherche. Une fois la demande de certification éthique déposée, le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a délivré une approbation éthique (voir annexe 10). La collecte de données terminée, on a fait un rapport au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains dans lequel on a présenté le déroulement de la recherche, les difficultés rencontrées, les solutions apportées, etc.

Les bases méthodologiques ainsi posées, la question est celle de savoir que révèlent les deux principaux outils de collecte de données? Que disent et pensent les parents bakoya du Gabon au sujet de l'école? Quelle connaissance, information, opinion, préjugés ont-ils de l'école? Quelles sont leurs attentes à l'égard de l'école? Quelle valeur accordent-ils à l'école? Quels sont les enjeux qu'ils attachent à l'école? Quel sens revêt l'école pour les parents bakoya du Gabon? Ces interrogations font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre portant sur la problématique, on a établi que l'objectif de cette thèse est de dégager les représentations sociales que les parents bakoya du Gabon ont de l'école. Cet objectif principal oriente toute la démarche de la description, de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies auprès des parents bakoya. Dans le chapitre 3, on a présenté les pistes méthodologiques de l'étude qui est essentiellement qualitative. La carte mentale sur l'école et l'entretien semi-dirigé individuel ont été les deux principaux outils de collecte de données pour répondre à l'objectif de recherche. Ces deux outils ont permis d'avoir des données provenant de différentes sources et de pouvoir réaliser une analyse plus intégrée et plus globale de ce que les parents pensent et disent sur l'école, le sens qu'ils lui accordent, les enjeux qu'ils y attachent et les critiques à son égard.

Le présent chapitre présente l'analyse des données issues de l'entretien semi-dirigé individuel combinées à celles de la carte mentale. Comme on l'a mentionné au chapitre 3 consacré à la méthodologie, la présentation des données issues de la carte mentale et de l'entretien semi-dirigé individuel se fera suivant un premier mouvement essentiellement descriptif. Ici, on adopte une posture restitutive (Demazière & Dubar, 2004) dans laquelle le discours des parents bakoya sur l'école est exposé tel qu'il ressorte des deux outils de collectes de données, sans rien omettre et sans rien ajouter. L'attention du chercheur est portée sur le langage de l'interviewé. Rappelons qu'on est parti des thèmes de la carte mentale sur l'école pour élaborer le canevas d'entretien semi-dirigé qui a permis de donner la parole aux parents en leur permettant d'aborder en profondeur les thèmes donnés. Dans la carte mentale, les discours des parents bakoya semblent homogènes. Toutefois, quand ils ont la possibilité d'aller plus en profondeur lors de l'entretien, on voit clairement apparaître des nuances, bien qu'il n'y ait pas de contradiction avec la carte mentale. Dans l'entretien, les parents explicitent ce qu'ils ont dit dans la carte mentale. Notons que l'entretien semi-dirigé individuel a permis d'identifier quatre thèmes (ou catégories). Chaque thème

comprend trois à quatre sous-thèmes (ou sous catégories). Présentons chacun de ces thèmes et sous-thèmes.

4.1 La vision générale de l'école et de sa fonction éducationnelle

Ce point traite d'abord du regard des parents bakoya sur l'école de leur enfance, c'est-à-dire des souvenirs qu'ils ont gardés de l'école de leur enfance. Il traite ensuite du regard que ces mêmes parents portent sur l'école que fréquentent leurs enfants à travers les conceptions qu'ils se font de l'apprentissage et des agents scolaires.

4.1.1 Des souvenirs qui marquent : de l'école idyllique à l'école mitigée

Au sujet des souvenirs d'enfance de l'école, la carte mentale a révélé que seulement huit parents sur onze en ont parlé en termes de difficultés et de bons souvenirs liés à l'école (C-P1, C-P3, C-P4, C-P5, C-P6, C-P8, C-P10, C-P11²⁵). Lors de l'entretien, on a pu toutefois observer que tous les parents interrogés ont des souvenirs de l'école de leur enfance. On constate deux positions contradictoires lorsque les parents en parlent. Il y a d'abord une position qui porte un regard qui idéalise l'école (E-P2, E-P7 et E-P9²⁶). Cette position est celle des parents non instruits. Sans avoir eu une expérience directe avec l'école, ces derniers sont en amour avec celle-ci. L'image que ces parents ont de l'école est celle que leur renvoient les enfants de leur âge qui y sont allés. Sans jamais y avoir mis les pieds, ces parents aiment celle-ci à travers le comportement des enfants scolarisés. Quelques témoignages des parents illustrent parfaitement cette image idyllique de l'école :

Chaque matin j'aimais regarder les enfants des voisins qui allaient à l'école, ils étaient beaux dans leurs habits et quand ils revenaient le soir ils avaient l'air heureux, ils étaient beaucoup contents (E-P2).

²⁵ Ce code renvoie à la carte mentale (C) des participants.

²⁶ Ce code renvoie à l'entretien (E) des participants.

Il fallait voir ceux qui allaient à l'école quand ils rentraient le soir toujours en train de rire, ils marchaient toujours ensemble, je me disais que l'école devait être un bel endroit (E-P9).

Cette image que leur renvoient les enfants scolarisés est quelques fois traversée par des sentiments d'envie ou de jalousie à l'égard des enfants qui vont à l'école:

J'aimais les voir ils étaient tout temps ensemble au puits, un jour il y a un qui a amené la brouette et les autres ont mis leur bidon dedans, j'aimais voir ça (E-P2).

J'étais jaloux des autres enfants, ils apprenaient beaucoup de choses que moi je ne connaissais pas, ils parlaient la langue du Blanc, ils connaissaient beaucoup de choses (E-P7).

Finalement, on peut aussi identifier un sentiment d'exclusion. Les enfants scolarisés constituent ce qu'on peut appeler le groupe d'initiés. À l'école, ils sont en quelque sorte initiés aux « choses du Blanc ». Ils apprennent la « langue du Blanc ». Ils apprennent toutes ces choses que le profane ignore, c'est-à-dire l'enfant qui ne va pas à l'école. Automatiquement, ce dernier est exclu du groupe d'initiés :

Quand on allait puiser l'eau les enfants qui allaient à l'école étaient devant et nous derrière, ils parlaient entre eux, ils avaient leurs jeux de l'école et leurs chansons de l'école// et nous on était derrière (E-P9).

Quand je me retrouvais toute seule au puits avec les enfants qui vont à l'école je me mettais à côté, j'attendais qu'ils finissent de remplir leurs seaux avant de remplir le mien (E-P2).

Cependant, si les parents non instruits idolâtraient l'école en ne voyant que le bon côté de celle-ci (un lieu où il fait bon vivre, un lieu d'épanouissement et d'entraide), ce qu'ils imaginent sur l'école ne reflète pas la réalité scolaire. L'image merveilleuse qu'ils ont de l'école est dépeinte par le portrait sombre que tracent les parents instruits (E-P1, E-P6, E-P8, E-P10 et E-P11) c'est-à-dire ceux qui sont allés à l'école et qui ont eu une expérience directe avec celle-ci. Quand les parents instruits parlent de l'école de leur enfance, ils mettent en avant les souvenirs négatifs. L'école est alors vue comme un lieu de

stigmatisation, de mépris, et comme un espace de discrimination. En décrivant ainsi l'école, les parents font référence à la moquerie, à la brimade, à l'intimidation et aux préjugés dont ils étaient victimes de la part de l'enseignant et des élèves bantous :

L'école pour moi était difficile, le maître se moquait de nous les enfants bakoya, les autres élèves se moquaient de nous (E-P6).

Les autres me bastonnaient, à chaque fois c'est moi qui portais leurs cartables, même les enfants qui n'étaient pas dans ma classe me tapaient aussi et même les grands qui doivent normalement protéger les plus petits eux aussi me tapaient (E-P8).

L'école est ainsi perçue comme un lieu de tourment et de peur face aux enfants bantous. Cette peur amène parfois les enfants bakoya à s'absenter et même à abandonner l'école :

A l'école je ne travaillais pas bien, chaque fois que je devais aller à l'école j'avais peur, je pensais toujours à ce que les autres allaient me faire à la récréation ou à la sortie des classes, parfois je manquais l'école parce que les autres me promettaient qu'ils allaient me taper, dans ces conditions personne ne peut bien apprendre, personne ne peut aller loin dans les études (E-P1).

En tant qu'espace de discrimination, l'école est un lieu où s'exprime la différence entre l'enfant bakoya et l'enfant bantou. Cette différence se traduit par une ignorance ou indifférence à l'endroit de l'enfant bakoya en classe :

J'étais assise au fond de la classe toute seule, personne ne me parlait (E-P1).

Nous autres Pygmées on n'était pas respecté par le maître, parfois il nous ignorait dans la classe et faisait comme si nous n'étions pas là même si on était présent dans la classe (E-P10).

La différence est également visible dans le comportement de l'enseignant lorsqu'il nomme les élèves. L'enseignant appelle les élèves bantous par leur nom de famille ou par leur prénom, mais quand il s'agit des élèves bakoya, l'enseignant les appelle par leur origine ethnique, et ce surtout quand ils ne répondent pas correctement à la question :

Le maître disait toujours quand il me demandait de répondre à une question : alors mon petit gars de la forêt qu'est-ce que tu réponds à la classe (E-P3).

Quand je répondais bien à la question le maître me félicitait en m'appelant par mon prénom, mais quand je répondais mal aux questions il disait non mon petit Pygmée de la forêt, je n'aimais pas ça (E-P11).

L'école a laissé un arrière-goût amer à ces parents. Ils y ont gardé plus de souvenirs négatifs. En effet, interrogés sur leurs souvenirs positifs de l'école, deux parents instruits répondent que leur meilleur souvenir est celui de l'appel des vacances.

Quand j'étais à l'école ce qui m'a plu c'est quand le maître nous disait que nous sommes maintenant en vacances (E-P6).

Ce qui m'a plu c'est quand on nous annonçait que nous sommes en vacances (E-P8).

Ces propos démontrent le dégoût que l'école inspire et le désir de la quitter. Les vacances sont ainsi perçues comme l'occasion d'être loin des tracasseries scolaires. Néanmoins, précisons que, même si la majorité des parents instruits relève des souvenirs négatifs de l'école, il y a quand même trois parents parmi eux qui ont fait part d'heureux souvenirs de leur enfance au sujet de l'école (E-P3, E-P4 et E-P5). Pour eux, l'école est un lieu de socialisation où l'enfant bakoya peut acquérir une éducation occidentale, une certaine discipline et découvrir des choses différentes de celles de son milieu familial. C'est aussi l'endroit où l'enfant bakoya apprend l'hymne national et où l'image de soi est valorisée :

J'aimais quand on chantait l'hymne national en classe (E-P5).

Ce qui m'a plu à l'école c'est quand le maître me félicitait publiquement lorsque j'obtenais une bonne note ou moyenne (E-P3).

Ce qui m'a plu à l'école c'était les félicitations du maître lorsque je gagnais, on me donnait du lait en poudre ou de la nourriture et même des habits neufs, au collège c'était la bourse scolaire remise aux collégiens qui avaient obtenu la moyenne de dix et plus (E-P4).

Ces dires des parents instruits viennent préciser ce qui est ressorti de la carte mentale en lien avec les difficultés et les faveurs liées à l'école (voir annexe 11). Dans ce thème, il y a deux éléments représentés : les problèmes liés à l'école et les joies de l'école. La carte mentale montre que pour ce qui est des problèmes liés à l'école, la majorité des parents se retrouve dans cette catégorie c'est-à-dire que la majorité des parents a connu des problèmes à l'école. Ces problèmes sont : stigmatisation (C-P1, C-P3, C-P4), injure (C-P1, C-P6, C-P10, C-P11), discrimination (C-P11), préférence des enfants bantous par le maître (C-P1, C-P3, C-P8, C-P11), et punition (C-P5, C-P10). On remarque dans l'entretien qu'il y a des mots qui se regroupent avec ceux de la carte mentale. En effet, sur la carte mentale on voit que le mot « discrimination » est cité une seule fois, et que l'expression « préférence des enfants bantous par le maître » apparaît cinq fois. Or, dans l'entretien le mot « discrimination » est associé à la différence dont le mot « préférence des enfants bantous par le maître » en est l'exemple. Donc la discrimination est associée à la préférence des enfants bantous par le maître. Il en va de même pour le mot « stigmatisation » qui est noté trois fois et le mot « injure » qui est cité quatre fois dans la carte mentale. Dans l'entretien, on se rend compte que le mot « stigmatisation » est synonyme d'injure.

Cependant, peu importe la fréquentation, l'intérêt ou les souvenirs que les parents ont rencontré à l'école, force est de constater qu'ils ont tous décidé que leurs enfants fréquentent une école. Ce constat les a amenés à présenter leur vision de l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants. Pour eux, l'école est une structure sociale et politique destinée à l'éducation. L'enfant s'y rend chaque matin et cinq jours par semaine pour y recevoir une éducation scolaire ou moderne. A travers leurs conceptions des apprentissages, leurs points de vue sur les enseignants et l'association des parents d'élèves se dégagent des jugements généraux sur l'école, sur la valeur accordée à ce qui est enseigné, de ce qu'ils attendent de l'école, des enseignants et de l'association des parents d'élèves.

4.1.2 Apprentissage scolaire, apprentissage domestique et quotidien : un rôle spécifique pour l'école

Pour les parents bakoya interviewés, il y a deux types d'apprentissage : l'apprentissage à l'école et l'apprentissage à la maison. Au sujet de l'apprentissage à l'école, on a demandé aux parents quels sont, selon eux les apprentissages faits par leurs enfants à l'école et quelle est l'importance de ces apprentissages. Les parents déclarent ceci :

Ils apprennent à parler français, ils apprennent aussi les mathématiques pour savoir calculer (E-P1).

Ils écrivent, ils font la lecture, parlent français, il y a aussi le calcul (E-P2).

Ils apprennent les choses que le gouvernement a décidé qu'on doit enseigner aux enfants à l'école comme par exemple parler français faire la lecture faire l'écriture chanter l'hymne du Gabon (E-P3).

Quand mon enfant va à l'école le maître apprend à l'enfant à lire à bien parler français à compter (E-P8).

On apprend à mon enfant à lire et à écrire et puis à compter et à calculer (E-P9).

Donc, les parents bakoya sont unanimes sur le fait qu'à l'école, l'apprentissage scolaire se résume aux apprentissages fondamentaux. Les parents associent l'acte d'apprendre aux savoirs transmis à l'école. Le thème « Apprentissages scolaires » a également été évoqué par les onze parents sur la carte mentale (voir annexe 12). En dehors de ces connaissances fondamentales, la carte mentale révèle qu'il y a d'autres connaissances qui sont enseignées aux enfants. Ces autres connaissances sont : apprendre les choses d'ailleurs (C-P1, C-P10), apprendre les choses des Blancs (C-P4, C-P10), apprendre les choses des Bantous (C-P10) et chanter l'hymne nationale (C-P10). L'élément « autres connaissances » est le moins cité par les parents en ce qui a trait aux apprentissages scolaires. Seulement trois parents ont mentionné le fait que les

apprentissages scolaires consistent dans l'apprentissage d'autres connaissances (C-P1, C-P4, C-P10).

En ce qui a trait à la valeur que les parents interviewés accordent aux savoirs transmis par l'école, ils soutiennent que l'apprentissage scolaire est un savoir utilitaire dans la vie. En effet, les parents associent l'importance de l'apprentissage scolaire à la finalité de l'école. Autrement dit, le but du savoir scolaire est de préparer l'avenir de l'enfant bakoya et le faire réussir dans la vie. L'apprentissage scolaire a alors une valeur sociale.

Je sais qu'à l'école on apprend à mes enfants des choses à cause desquelles ils pourraient devenir des personnes très importantes dans la société (E-P5).

Je crois que mon enfant apprend les choses qui vont le faire réussir dans la vie (E-P6).

Oui c'est important parce qu'aujourd'hui on considère beaucoup les gens qui ont fréquenté l'école les gens qui ont appris les choses qui sont dans les livres, il y a beaucoup de gens qui sont devenus de grand quelqu'un à cause de l'école (E-P10).

On apprend à mon enfant les choses qui vont lui faire changer de statut social, le faire sortir de la misère, de la souffrance (E-P8).

Oui c'est important d'apprendre ces choses-là à l'enfant parce que ce sont des choses qui vont aider l'enfant à devenir une personne très respectée dans la ville// pour moi l'enfant doit apprendre pour devenir une personne très respectée dans la ville et dans le pays (E-P7).

La valeur accordée à l'apprentissage scolaire réside dans le fait qu'il facilite la communication. Le fait d'apprendre à parler français permettra de communiquer avec les autres et de se faire comprendre par ces derniers. L'apprentissage du français se présente comme un moyen d'intégration et de considération sociale comme en témoignent ces discours :

Si tu n'apprends pas le français par exemple comment tu vas parler avec l'autorité, comment tu vas te faire comprendre des autres qui ne parlent pas

koya, ici au Gabon la langue officielle c'est le français donc si tu ne parles pas le français tu auras toujours honte devant les autres, tu vas toujours te sentir petit devant les autres (E-P11).

C'est bien d'apprendre le français à l'enfant parce que cela l'aidera à parler sans complexe avec les autres (E-P9).

En outre, au sujet de l'apprentissage scolaire, certains parents pensent que c'est important pour la simple raison qu'il s'agit d'un savoir relevant de la décision de l'État, du gouvernement ou du ministère de l'Éducation Nationale (E-P4, E-P2). Ils affichent ainsi une certaine acceptation à l'égard de l'apprentissage scolaire. En d'autres mots, si l'État trouve qu'il est important que l'élève bakoya comme tout autre élève gabonais apprenne à lire, compter, et parler français, les parents doivent respecter cela :

Si le gouvernement a décidé qu'on doit enseigner ces choses aux enfants c'est parce que ces choses sont importantes, ces choses qui feront de mes enfants le Gabon de demain, et pour construire le Gabon de demain il faut apprendre les choses que le gouvernement juge bonnes d'apprendre aux enfants à l'école, le gouvernement trouve que c'est important alors moi aussi je pense que c'est important (E-P4).

Moi je fais confiance à l'État pour ce qui concerne l'école de l'enfant, si l'État dit de faire telle chose pour l'école de l'enfant, je le fais parce que c'est bon pour l'enfant (E-P2).

Cependant, même si les parents reconnaissent l'importance de l'apprentissage scolaire, certains soutiennent que l'acte d'apprendre ne consiste pas seulement à transmettre un savoir mécanique à l'enfant bakoya, à lui apprendre uniquement les choses des livres (E-P2, E-P9, E-P10, E-P1). Pour les parents, l'école permet certes d'acquérir un savoir utile, mais n'enseigne pas tout à l'enfant bakoya. Les parents notent une nette différence entre apprendre à l'école et apprendre à la maison :

Il y a apprendre les choses des livres pour devenir « malin », apprendre c'est connaître comment faire pour être un grand quelqu'un, c'est connaître le français des Blancs, connaître les choses des blancs comme par exemple comment construire une maison, comment soigner les gens quand ils ont le palu comment construire les avions, puis il y a aussi apprendre à regarder ce

que le parent fait dans la société pour que l'enfant sache comment on marche dans la vie, comment on fonctionne dans la société, comment s'occuper d'un foyer comment éduquer ses enfant comment s'occuper d'un homme, tout ça ce sont les choses de la vie et on n'apprend pas ça à l'école, donc il y a apprendre à l'école et aussi apprendre à la maison (E-P2).

Apprendre selon moi c'est aller à l'école pour connaître effectivement ce qu'il y a dans les livres connaître beaucoup de choses, les choses des blancs, des choses qui vont ouvrir à mon enfant les portes de l'avenir, c'est aussi savoir comment bien se comporter dans la vie en général que ce soit avec son père sa mère que ce soit avec ses enfants que ce soit avec son mari ou les gens en général (E-P9).

Pour moi apprendre c'est étudier les choses des livres avec les choses de nos ancêtres (E-P10).

Apprendre c'est savoir parler le français, savoir compter et calculer et lire, c'est connaître les choses des Blancs comme par exemple construire les belles maisons comme les Blancs et c'est ce que fait l'école, apprendre c'est aussi regarder l'autre faire et faire à son tour comme par exemple quand ma mère m'amenait dans les plantations, quand elle mettait les graines d'arachide dans le sol je la regardais faire et ensuite elle me demandait de faire comme elle vient de faire, c'est comme ça que moi j'ai appris à mettre les graines d'arachide dans le sol (E-P1).

Aussi, pour ces parents, apprendre à l'école est synonyme d'instruction. L'école transmet un savoir purement conceptuel, un savoir qui permettra à l'enfant bakoya d'avoir un diplôme et lui ouvrira les portes du marché de l'emploi. C'est dans ce sens que l'apprentissage à l'école est utile. En effet, c'est à l'école qu'on apprend pour « devenir un grand type », l'école est « le lieu indiqué pour former les cadres du pays », c'est-à-dire des individus compétents dans divers domaines. Mais, ce savoir scolaire, aussi utile soit-il, est d'abord un savoir livresque consistant à la formation d'une tête bien pleine, quelqu'un « aux longs crayons », c'est-à-dire qui a beaucoup appris et qui connaît ou maîtrise « les choses du monde du Blanc ». Toutefois, pour les parents, ce qui fait un homme ce n'est pas seulement le fait de connaître ce qui est dans les livres. L'homme qui est allé à l'école doit également être celui qui se comporte de façon exemplaire dans la société. Or,

J'ai l'impression même que ce sont ceux qui sont allés à l'école qui se comportent plus mal dans la société, quand on a fait l'école on doit se comporter on doit avoir quand même un minimum de par exemple, ce que je veux dire est que la personne qui est allée à l'école ne doit pas être comme quelqu'un qui n'est pas allé à l'école dans ma langue les vieux disent que quand tu es sans moralité, quand tu te comportes mal et que tu as été à l'école, tu es comme un arbre qui donne de mauvais fruits (E-P9).

Donc, il y a des choses qu'on n'apprend pas à l'école. Il y a donc apprentissage à la maison. Ces apprentissages qui sont reliés à l'éducation à la vie. On initie l'enfant bakoya aux choses de la vie. A la maison, on lui apprend comment se comporter dans la vie, dans la société, avec la parenté et comment s'occuper d'un homme ou d'un foyer. On apprend à l'enfant bakoya une certaine discipline dans la vie. On lui enseigne l'histoire de ses ancêtres et la culture bakoya. On lui apprend également le sens de la famille, le respect de la parole donnée et le sens des valeurs. L'apprentissage à la maison est un savoir pratique qui a une utilité quotidienne. Ce savoir consiste à écouter ses parents et à les observer pour mieux imiter. Apprendre à la maison, c'est aussi apprendre à l'enfant bakoya à se débrouiller dans la vie comme un homme, c'est-à-dire savoir faire quelque chose de ses dix doigts. Dans ce cadre, certains parents bakoya considèrent qu'une telle personne a échoué dans la vie puisqu'elle devra vivre aux dépens des autres toute sa vie. Ils s'entendent sur le fait qu'il doit exister une certaine complémentarité entre les deux types d'apprentissage : l'apprentissage à l'école et l'apprentissage à la maison en ce sens que :

Une fille par exemple qui a fait l'école et qui a appris, c'est beau et c'est même très bien, elle va pouvoir trouver un bon travail avec un bon salaire, mais si cette même fille ne sait pas faire la cuisine, ne sait pas recevoir sa belle-famille et les amis de son époux, ne sait pas parler aux gens, c'est une fille qui n'ira pas en mariage et une fille qui ne va pas en mariage est comme une fille aux belles parures mais qui n'intéresse personne, c'est la même chose également pour celle-là qui n'a pas été à l'école, elle peut être une bonne épouse mais il lui manquera quelque chose, il lui manquera l'instruction et sans instruction elle ne pèse pas lourde dans la balance (E-P2).

4.1.3 Un regard distinctif sur les agents scolaires

L'école est un endroit où se côtoient diverses personnes : enseignants, parents d'élèves, élèves, etc. Dans leurs discours, les participants ont porté des opinions sur les principaux acteurs de l'école : les enseignants et l'association des parents d'élèves. C'est le même discours qu'on retrouve sur la carte mentale (voir annexe 13).

4.1.3.1 Leur point de vue sur les enseignants : des enseignants distants aux enseignants démotivés

Les enseignants sont soit présentés comme étant distants, soit comme étant démotivés. Au sujet des parents qui jugent les enseignants distants, on observe que ce sont tous des parents non instruits (E-P2, E-P7, E-P9). Ces parents déplorent le fait que les instituteurs de leurs enfants ne soient pas proches des parents et qu'ils soient éloignés des réalités des familles bakoya. Selon eux, les maîtres doivent porter un intérêt aux conditions de vie des parents, les rencontrer si possible à leur domicile quand ils constatent que les parents n'honorent pas les convocations de l'école :

Si l'enseignant voit que plusieurs fois il a envoyé les convocations à un parent et que celui-ci n'est pas venu, pourquoi l'enseignant lui-même ne peut pas se déplacer pour venir à la maison de ce parent et voir la situation sur place, l'enseignant peut aussi se déplacer pour venir voir la réalité de certains parents (E-P2).

Ces parents qualifient les enseignants de distants limitant ainsi leur rôle à l'école. Pour eux, les enseignants ne tissent aucun lien avec les parents et se contentent uniquement de transmettre un savoir. Si l'élève a des difficultés à l'école, les enseignants ne cherchent pas à se rapprocher des parents afin d'explorer avec eux les solutions aux problèmes rencontrés par l'élève :

C'est comme si pour l'enseignant ce n'est pas son problème si l'enfant a des difficultés à l'école (E-P9).

Par contre, les parents qui parlent d'une démotivation des enseignants sont tous des parents instruits (E-P1, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P8, E-P10, E-P11). Ils soutiennent que

les enseignants sont de moins en moins engagés dans leur profession. Ces parents expriment des regrets du temps passé durant lequel, dans les villages, les enseignants jouissaient de la même considération qu'un haut fonctionnaire puisqu'ils avaient entre leurs mains le destin des enfants. Leur métier était vécu comme une véritable passion et leur mission, aussi noble soit-elle, était de préparer l'avenir des enfants. Aussi, les enseignants s'évertuaient sans cesse à donner satisfaction à l'entourage. Or, actuellement, les parents déplorent le manque de passion des enseignants. Selon eux, devenir enseignant c'est comme une porte de sortie, le dernier choix faute d'avoir trouvé mieux :

Je pense que beaucoup d'enseignants maintenant font ce métier parce qu'ils n'ont pas trouvé mieux et trouver du travail même quand on a fait de longues études ce n'est pas facile, alors pour certains devenir enseignant est comme une façon ou une autre de gagner sa vie (E-P4).

Selon ces parents, la démotivation des enseignants s'observent dans la prise de leur fonction. En effet, ils déclarent que, quand les enseignants sont affectés dans les villages, ils peuvent faire la prise de service un mois après la rentrée scolaire. Ces enseignants considèrent qu'enseigner en zone rurale est une punition de la part de leur administration. Ils ne sont pas toujours ravis d'enseigner dans les villages où parfois il n'y a pas d'eau potable, pas d'électricité et de logements décents.

Mais quand tu aimes ton métier tu fais avec les moyens de bord, tu essayes d'améliorer l'endroit où tu vis, si l'enseignant nous demande de l'aide on est prêt pour cela, mais on a jamais reçu de demande d'aide de la part de l'enseignant qui passe plus de temps à Libreville pour s'occuper de son poste budgétaire et cette année les enfants n'ont même pas vu tout ce qui est dans le programme parce que l'enseignant pouvait faire deux mois à Libreville (E-P8).

4.1.3.2 Regard sur l'association des parents d'élèves : entre méfiance et nécessité

Pour ce qui est du point de vue des participants sur l'association des parents d'élèves, on note qu'il y a une majorité (E-P2, E-P3, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10) qui se montre méfiants à l'égard de celle-ci. L'association des parents d'élèves est un

regroupement de parents qui participent au fonctionnement de l'école en défendant les intérêts moraux et matériels de tous les parents d'élèves. Mais les participants à cette étude se font une conception négative de cette association :

Je pense que l'association est un endroit où les plus instruits et les plus nantis de la société viennent jouer les m'as-tu vu, c'est comme si les parents attendaient cette réunion pour venir montrer aux autres que moi c'est tel et je travaille à tel endroit, j'ai appris dans tel collège ou université// j'ai voyagé à tel endroit (E-P2).

L'association des parents d'élèves c'est vraiment du n'importe quoi, c'est une perte de temps pour moi (E-P9).

C'est du grand n'importe quoi, les parents se retrouvent là pour parler d'argent et de cotisation comme si on est dans une tontine du village ou du quartier (E-P6).

L'association c'est de l'arnaque et l'autre jour mon enfant m'a dit que demain il doit apporter 100 francs CFA pour acheter le balai pour la classe, donc je paye les frais de scolarité ainsi que les fournitures et je dois aussi payer le balai pour la classe et que fait l'association des parents d'élèves et où va l'argent qu'on cotise, je ne sais même pas ce que l'on fait avec cet argent, est-ce que cet argent ne peut pas servir à acheter le balai et à entretenir les salles de classe (E-P7).

Ces parents critiquent l'association des parents qui, à leur avis, a failli à sa mission qui est celle de défendre les intérêts de ses membres en se penchant sur leurs conditions de vie et les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. Ils reprochent également à leur association de ne pas s'intéresser à des questions importantes comme celle de la gratuité scolaire prônée par le gouvernement qui n'est pas appliquée par les établissements scolaires. Par contre, il y a une minorité des parents qui soutiennent la nécessité de l'association des parents (E-P1, E-P4, E-P5, E-P11). Pour ces parents, les réunions des parents d'élèves sont des occasions d'échange où ils peuvent rencontrer l'enseignant de leurs enfants et discuter avec lui des difficultés rencontrées par leurs enfants sur le plan scolaire :

Pour moi aller aux réunions des parents d'élèves est une bonne chose, si tu ne pars pas tu ne vas pas savoir ce que l'école ou le maître veut et c'est bien d'aller écouter ce que le maître dit pour savoir si l'enfant travaille bien à l'école, voir avec le maître si l'enfant se comporte bien en classe et s'il n'est pas perturbateur (E-P11).

L'association des parents d'élèves est une bonne chose car ça permet de rencontrer d'autres parents, de pouvoir discuter ensemble de l'école de nos enfants et c'est aussi l'occasion de faire des suggestions aux autres parents pour que l'école des enfants aillent mieux, c'est une bonne chose parce qu'on se retrouve entre parents pour voir ce qu'on peut faire pour l'école des enfants (E-P4).

Moi je trouve que l'association est importante parce qu'elle représente la voix de tous les parents d'école, donc quand il y a un problème avec l'école et que l'association s'en mêle et la direction de l'école est obligée de nous écouter or quand tu as un problème et que tu vas rencontrer tout seul la direction parfois on ne te prend pas au sérieux, or quand c'est un problème soumis par l'association la direction de l'école se sent comme obligée et je peux dire que l'association est une force (E-P5).

Tu sais avant à l'école de mon enfant il n'y avait pas l'histoire des cours de vacances ou des semaines de rattrapage avant le concours d'entrée en sixième ou du CEP²⁷, c'est l'association qui a émis cette idée et il y a aussi les cours de répétition pour les élèves qui ont des difficultés, l'association des parents d'élèves a négocié auprès de la direction de l'école du montant à payer pour les parents dont les enfants ont des difficultés d'ordre académique et ces cours ont lieu chaque samedi (E-P1).

L'association permet d'établir un dialogue entre les parents et la direction de l'école pour le bon fonctionnement de l'école et afin de garantir l'avenir des enfants. A travers l'existence de l'association des parents d'élèves, c'est la place des parents à l'école qui est reconnue.

²⁷ Certificat d'étude du Primaire.

4.2 Les motifs parentaux de fréquentation de l'école ou la « mise scolaire »

Cette partie de la recherche présente les raisons évoquées par les parents pour envoyer leurs enfants à l'école. On constate que la plupart le font parce qu'ils restent convaincus que l'école contribue à la réussite sociale, et que l'école est une « planche de salut » de l'enfant bakoya. D'autres font référence au fait qu'ils envoient leurs enfants à l'école pour la simple raison que c'est un moyen d'émancipation de la jeune fille bakoya. Enfin, parmi les raisons de la mise scolaire, il y a le fait que l'école permet d'obtenir un diplôme pour trouver un emploi plus tard. Regardons de façon détaillée ce que disent les parents.

4.2.1 *L'école comme outil de réussite sociale*

A l'unanimité pour les parents bakoya, l'école se présente comme l'unique vecteur de réussite sociale (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10, E-P11). En d'autres mots, les parents soutiennent qu'il n'y a point de salut en dehors du circuit scolaire :

La personne qui a dit que qu'un enfant peut réussir sa vie sans avoir été à l'école a menti. Dans ce pays tout passe par l'école et quand tu as fait l'école tu es bien et il n'y a pas beaucoup de chemins à prendre pour réussir sa vie. Le seul chemin c'est l'école et je crois en l'école pour aider mon enfant à devenir quelqu'un (E-P2).

Mon enfant ne peut réussir qu'à l'école. Le reste là c'est zéro et ça ne vaut rien du tout, le reste là c'est seulement pour se débrouiller, faire des petits bricoles qui ne payent pas bien et n'apportent aucune considération à la personne. En dehors de l'école l'enfant va devenir comme nous autres qui n'avons pas fait l'école et donc pas de travail sûr. Et puis dans notre village il n'y a personne qui est bien placé en dehors du circuit scolaire (E-P10).

Moi je n'ai pas poussé loin dans les études et ma vie est dure. Je fais des petits boulots par ci et par là mais ce n'est pas facile et il n'y a aucune sécurité pour l'avenir. J'ai mes grands enfants qui ont abandonnés très tôt l'école. Leur vie est dure aussi et il y a un des enfants qui est coupeur de bois. Il transporte parfois de gros bois sur son épaule et sous le soleil et il le fait

juste pour avoir un peu d'argent pour manger. Donc si on avait poussé un peu dans les études notre avenir à tous aurait été meilleur (E-P8).

C'est vrai qu'il y a des gens qui disent que l'école ne sert à rien. Tout simplement parce qu'il y a par exemple les gens qui ont créé l'agence de voyage à Libreville pour voyager à Mékambo. Ces gens n'ont pas poussé loin dans les études et pourtant ils gagnent parfaitement leur vie mais cet exemple il n'y en a pas de milliers comme ça dans notre pays. La plupart des gens qui ont réussi leur vie dans ce pays ont été à l'école et ils ont eu des diplômes pour ça, donc pour moi il n'y a que l'école et rien d'autre pour aider mon enfant à réussir dans la vie (E-P9).

Donc, les parents bakoya envoient leurs enfants à l'école pour que ces derniers puissent réussir leur vie. Aux dires de ces parents, ils constatent que dans la société gabonaise, l'école est l'unique moyen de réussite dans la vie. Ils évoquent des cas spectaculaires de réussite d'enfants bantous qui ont fréquenté l'école. Ces enfants bantous sont : ministre, médecin, capitaine d'armée, instituteurs, etc. Le participant 2, par exemple, pour montrer le rôle incontournable de l'école dans la réussite, cite en exemple le cas du fils de sa voisine bantoue qui a réussi en allant à l'école. Selon les propos de ce participant, l'exemple de cet enfant est très démonstratif puisque la voisine en question vivait dans la misère, elle se battait durement afin de faire vivre ses enfants et de les envoyer à l'école.

Avant ma voisine souffrait beaucoup en vendant les tomates et les atangas sous le soleil agnangoulé²⁸ du Gabon (E-P2).

Sa persévérance a fini par porter des fruits car, une fois que l'un de ses enfants a obtenu son baccalauréat, il a, par la même occasion, obtenu une bourse d'études pour les États-Unis de la part du gouvernement gabonais. Depuis lors, ce participant remarque que la condition sociale de sa voisine bantoue a changé. Elle ne vend plus au marché et son enfant lui a construit une belle maison climatisée. Ce participant conclut en disant :

C'est à cause de l'école que l'État a envoyé son enfant faire des études aux États-Unis et c'est à cause de l'école que l'enfant a eu un travail, et c'est à

²⁸ Soleil ardent, soleil très brûlant.

cause de l'école qu'il a construit une belle maison à sa mère. L'école c'est une bonne chose (E-P2).

En outre, les parents évoquent aussi des cas de délinquance pour montrer ce qui arrive quand on n'a pas fréquenté l'institution scolaire. Un enfant qui n'a pas été à l'école devient un brigand qui traîne de jour comme de nuit pour dépouiller les paisibles citoyens de leurs biens. Leur destination finale est la prison :

La plupart des enfants qui braquent les gens dans le quartier, ils n'ont rien d'autre à faire, ils ne vont pas à l'école et beaucoup ont abandonné l'école. Et comme ils n'ont pas réussi à l'école, ils ont trouvé que le seul moyen pour eux de s'en sortir c'est de voler les autres. Or s'ils avaient persévéré à l'école ils auraient eu un diplôme et donc un travail. Et avec un travail ils auraient gagné dignement de l'argent, ils n'auraient pas eu besoin d'exposer leur vie car dans tous les cas, tous les jours que Dieu fait ces enfants voyous exposent leur vie au danger (E-P11).

La semaine dernière il y a un enfant qui a été tué dans le quartier par la police. Ça faisait longtemps qu'il semait la terreur dans le quartier et cet enfant ne faisait rien dans la vie. Il a abandonné l'école au CE1²⁹ et la seule chose qu'il a trouvé de mieux à faire c'était le banditisme mais le banditisme ça ne paye pas, ça a fini par le tuer (E-P5).

Quand tu refuses l'école c'est que tu as décidé de souffrir dans la vie, quand tu refuses l'école c'est que tu vas finir cool-mongers³⁰. C'est que tu vas finir délinquant, tu vas finir braqueur mais braquer les gens ce n'est pas une vie. Braquer les gens ce n'est pas ça réussir sa vie. Tu ne peux pas réussir ta vie en volant le bien d'autrui. Ce que tu reçois comme récompense dans le braquage c'est la malédiction des gens et tout temps la police est derrière toi. Elle te poursuit comme un vaurien et tu finis par atterrir en prison et c'est la honte pour toute la famille parce que tout le monde va savoir qu'elle a un enfant bandit (E-P9).

Pour les parents bakoya, une seule issue se présente pour un enfant qui n'est pas allé à l'école. Pour un garçon, c'est d'aller au village faire les plantations, la chasse, la pêche ou devenir brigand. Pour une fille, c'est le mariage. Mais dans les deux cas, les

²⁹ Cours Élémentaire première année primaire

³⁰ Un bandit, un délinquant.

parents soutiennent qu'ils ne sauraient parler de réussite sociale. En effet, lorsque l'enfant va au village pour être chasseur, pêcheur ou planteur, c'est parce qu'il n'a pas réussi à l'école. Il est obligé de faire des petits métiers qui n'offrent aucune garantie pour l'avenir, aucune sécurité, aucune assurance. Avec ces petits métiers, on n'est pas forcément à l'abri du besoin. On a vu que, dans les propos précédents des parents, un enfant qui ne réussit pas à l'école finit par devenir un brigand et par conséquent, c'est un enfant qui tourne mal dans la vie en exposant sans cesse sa vie au danger. Le sort de l'enfant-brigand c'est soit la mort soit la prison. Pour ce qui est de la fille, certains parents disent que le mariage ce n'est pas la solution pour réussir sa vie car, ils trouvent que dans le mariage, la fille n'est pas heureuse. C'est son mari qui décide de tout et elle est totalement dépendante de celui-ci.

La réussite sociale dont parlent les parents bakoya se traduit par le bien-être social, le fait d'avoir un travail, un grand poste (comme par exemple être médecin, directeur d'une école, directeur d'une banque, être maire), une belle maison moderne et climatisée, beaucoup de voitures et beaucoup d'argent. C'est être à l'abri du besoin et vivre décevant. Dans leur conception de la réussite sociale les onze parents interviewés sont unanimes pour affirmer que le « grand type » symbolise la réussite sociale (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10 et E-P11). Les parents envoient leurs enfants à l'école pour que ces derniers deviennent avant tout de « grands types ».

Ces résultats rejoignent ceux issus de la carte mentale au sujet du bien-être social. Pour les onze parents interrogés, l'idée spontanée qui leur vient à l'esprit quand il s'agit de l'école c'est le bien-être social (voir annexe 14). Le bien-être social est associé au bien-être physique et au bien être psychologique. Le bien-être physique regroupe les éléments suivants : avoir une belle maison (C-P2, C-P3, C-P5, C-P6, C-P7), avoir une grosse voiture (C-P1, C-P7, C-P2, C-P9, C-P11); avoir de l'argent (C-P5, C-P6, C-P7, C-P9, C-P10, C-P2); acheter les habits pour soi (C-P7); acheter les belles choses qu'on veut (C-P1, C-P7), avoir un bon travail et un bon salaire (C-P2, C-P5, C-P9), avoir un travail (C-P3, C-, C-P10, C-P11), devenir un grand type (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, C-P6, C-P7, C-P8, C-

P9, C-P10, C-P11), devenir un grand quelqu'un (C-P10), avoir un diplôme pour travailler (C-P1, C-P4) et promotion sociale (C-P4, C-P8, C-P11).

On note que dans les éléments qui constituent le bien-être physique, il y a cinq éléments qui sont les plus cités. Ces éléments sont : « devenir un grand type », « avoir de l'argent », « avoir une grosse voiture », « avoir un travail », « avoir un bon travail et un bon salaire » et « promotion sociale ». On remarque que, dans les entretiens avec les parents, ces éléments du bien-être physique contribuent à la réussite sociale. Ce sont des indicateurs de réussite sociale ou les signes qu'un enfant a réussi dans la vie. Dans l'entretien avec les parents, on retrouve trois éléments du bien-être psychologique tel que mentionnés sur la carte mentale. Il s'agit des éléments : « réussir dans la vie », « avoir une bonne vie » et « être bien dans la vie ». Cela confirme l'idée que l'école comme vecteur de réussite sociale est traversée par des éléments psychologiques et physiques qui caractérisent le bien-être social.

4.2.2 L'école comme « planche de salut » de l'enfant bakoya

L'école comme « planche de salut » veut dire qu'elle représente un moyen salutaire pour l'enfant bakoya. Elle permet, aux dires des parents, de faire sortir leurs enfants de leur état actuel, de leurs conditions de vie actuelles, pour les conduire vers de meilleures conditions. L'école contribue à avoir la considération des gens et leur respect. Elle aide les enfants à faire mieux que leurs parents. Elle permet à la jeune fille bakoya à assumer son autonomie. L'école permet à l'enfant bakoya de ne pas être condamné à une vie de souffrance, de misère, de pauvreté, de complexe d'infériorité face aux Bantous, de manque de respect sur leur personne. Avec l'école, l'enfant bakoya peut se tourner vers l'avenir avec confiance. L'école représente ainsi un espoir pour l'enfant bakoya. Analysons de façon détaillée, ce que les parents disent sur l'école comme étant une « planche de salut ».

4.2.2.1 *L'école, un moyen de considération*

Comme « planche de salut », l'école permet tout d'abord à l'enfant bakoya de gagner le respect des gens (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10 et E-P11). Les parents posent un regard critique sur leur situation au Gabon qui se résume à un seul mot : respect. Rappelons que, l'élément «respect» a été cité par deux parents sur la carte mentale (voir annexe 14). Il réfère au bien-être psychologique. Le fait que cet élément soit le moins cité dans la carte mentale peut faire penser au premier abord que, cet élément n'est pas important pour les parents bakoya. Toutefois, les résultats issus de l'entretien révèlent qu'unaniment les parents accordent beaucoup d'importance au respect. Son absence, selon eux conduit au mépris total, au manque de considération de la part des autres en l'occurrence les Bantous. Ce mépris peut s'exprimer en termes d'injures :

Ici au Gabon le mot Pygmée est une injure. On dit même bête comme un Pygmée, paresseux comme un Pygmée. Tout ce qui est mauvais dans ce pays est Pygmée (E-P7).

On nous traite comme des enfants, on nous parle mal. J'entends parfois des commentaires gratuits des voisins, des commentaires qui ne sont pas agréables à entendre. L'autre jour un voisin a dit depuis quand vous autres les Pygmées vous restez parmi les civilisés, vous êtes fait pour rester au fin fond de la forêt. Tout simplement parce que pour les Bantous on est rien du tout (E-P1).

Le mois dernier le préfet bakota³¹ avait invité les Bakoya à une cérémonie de circoncision dans un autre village pour aller le mougala le rite qui accompagne la circoncision chez les Bakota. Les Bakoya ont bu des liqueurs fortes pendant deux jours de danse et de chants. Ces Bakoya ont eu faim et on dit cela au préfet qui les avait invités, ce dernier a rétorqué en disant vous autres les Pygmées vous osez interrompre la cérémonie pour me demander à manger. Le préfet les a donc bastonnés et les attachés les uns les autres comme les antilopes et il les embarqués dans son véhicule et les a jetés dans leur village comme des poissons pourris (E-P4).

³¹ Groupe ethnique bantou.

Ces parents notent que, si les Bakoya sont traités de la sorte au Gabon c'est tout simplement parce que les autres groupes ethniques n'ont aucun respect pour eux. Les Bantous les voient toujours comme leurs esclaves, leurs domestiques, des hommes et des femmes à tout faire. Les Bantous les considèrent toujours comme des gens de seconde zone, qui n'ont aucune instruction. On constate que l'élément « respect » est synonyme de « considération des gens » un autre élément qui a été le moins cité sur la carte mentale et qui fait partie du bien-être psychologique. Ils déclarent ainsi que, c'est par l'école que les Bakoya peuvent changer la donne et sortir de cet état de marginalisation:

C'est grâce à l'école que nos enfants peuvent se faire respecter et s'imposer dans ce pays. C'est grâce à l'école que l'enfant bakoya peut devenir par exemple ministre et là il aura la considération des gens (E-P2).

Au Gabon on aime les longs crayons. On te respecte et on a peur de toi. Quand tu as été à l'école tu as beaucoup de poids et les gens te considèrent beaucoup. Donc si nos enfants veulent se faire respecter plus tard par les autres et surtout par les Bantous ils doivent faire l'école, ils doivent se jeter corps et âme dans les études et aller loin dans les études (E-P5).

C'est grâce à l'école que nos enfants vont se faire connaître comme étant capables eux-aussi de devenir médecin, avocat ou instituteur. On pourra les regarder et leur parler alors avec respect. Un enfant bakoya qui deviendra plus tard médecin, il sera l'égal d'un médecin bantou car ils auraient fait les mêmes études. Ils pourront traiter d'égal en égal, il n'y aura aucun complexe de supériorité ou d'infériorité. L'enfant bakoya ne sera plus vu comme un Bakoya mais tout simplement comme le médecin et ça c'est tout un honneur que l'enfant bakoya pourra recevoir grâce à l'école (E-P9).

La récompense de l'école pour nos enfants c'est qu'ils vont se faire respecter dans la société gabonaise. On pourra les voir comme de vraies personnes qui ont quelque chose à dire et quelque chose à apporter à la société gabonaise. Si les gens actuellement ne nous considèrent pas comme tel c'est parce qu'ils doivent se dire qu'intellectuellement parlant nous autres Bakoya nous n'apportons rien au Gabon et ça c'est vrai. Si on regarde les gens de notre communauté qui sont allés loin dans les études, je dirai qu'ils ne sont pas nombreux. Je dirai même qu'il y en a presque pas et donc c'est à travers l'école que nos enfants peuvent rehausser notre image aux yeux des autres (E-P11).

En effet, c'est à l'école qu'on apprend à lire, à écrire, à compter et à parler français. C'est l'école qui instruit et développe la raison. Aux dires des parents bakoya, l'école aide ainsi à l'enfant bakoya à connaître ses droits et à pouvoir les défendre en devenant par exemple ministre de la République. En tant que tel, ce dernier peut prendre une part active à la gestion des affaires de l'État. Il peut prendre des décisions concernant non seulement les Gabonais en général, mais aussi les Bakoya en particulier. Il est en mesure de faire comprendre leurs besoins et leurs inquiétudes au gouvernement de la République. Les parents observent que, jusqu'aujourd'hui, il n'y a aucun Bakoya qui siège au gouvernement. Les hauts cadres de l'État appartiennent au groupe bantou. Ce sont eux qui décident de la destinée du Gabon et des Gabonais.

Mais comment peuvent-ils décider de la destinée de tous les Gabonais. Ces hauts cadres ne savent même pas comment nous vivons ici. Ils ne savent même pas quelles difficultés on connaît. Ils ne savent même pas c'est quoi nos besoins. Quand les élections arrivent ces gens s'arrêtent seulement à Mékambo, mais nous n'avons pas les mêmes problèmes que les gens de Mékambo. Ça fait longtemps qu'on n'a pas par exemple l'électricité et d'eau potable mais personne ne s'en occupe. On est abandonné à nous-mêmes (E-P8).

Les parents bakoya disent se trouver dans une situation où c'est la voix de la majorité bantoue qui est entendue et écoutée. Aussi, ils soutiennent que, pour que leur voix soit également écoutée, il faut que leur communauté produise de hauts cadres et qu'elle occupe des postes dans les administrations gabonaises. C'est de cette façon que la communauté bakoya peut émerger sur le plan national, sortir de l'ombre, se faire connaître, s'imposer et se faire respecter dans la société gabonaise.

4.2.2.2 L'école, un moyen de faire mieux que les parents

L'école comme « planche de salut » aux yeux des parents bakoya revient à considérer l'école comme un moyen pour les enfants bakoya de faire mieux que leurs parents, de sortir de leur situation sociale. A travers l'école, les enfants bakoya vont pouvoir éviter de connaître un avenir plus difficile que leurs parents.

En tant que parent je me dis qu'en envoyant mon enfant à l'école, je lui donne la possibilité de faire mieux que le parent que je suis (E-P1).

J'aimerais que mon enfant réussisse dans la vie mieux que moi. Il ne doit pas être obligé de compter sur quelqu'un par exemple pour s'acheter des médicaments ou payer sa maison (E-P9).

Si j'avais poussé loin dans les études je ne serai pas là où je suis. J'allais avoir une vie meilleure que celle que je vis présentement. Donc comme je n'ai pas poussé loin dans les études, il faut que l'enfant aille plus loin que moi. Je sais que s'il s'adonne aux études, il aura une bonne vie en tout cas sa vie sera mieux que la mienne. C'est la raison pour laquelle j'envoie mon enfant à l'école car je ne souhaite pas qu'il vive les mêmes galères que moi (E-P5).

J'ai toujours regretté le fait de ne pas avoir été à l'école et je ne veux pas ça pour mon enfant. Je l'ai mis à l'école pour lui montrer que l'école c'est son avenir. C'est avec l'école qu'il va réaliser ses rêves et qu'il va faire un métier qui va lui plaire. C'est avec l'école que l'enfant va avoir un bon salaire et va pouvoir construire une belle maison en tout cas une maison mieux que celle où on vit aujourd'hui (E-P7).

Comme on peut l'observer, les parents bakoya envisagent pour leurs enfants un avenir meilleur ou plus radieux que le leur. Chaque parent rêve de voir son enfant emprunter une autre vie que celle qu'il a connue. Une autre vie certes, mais, surtout une bonne vie. L'école devient alors le lieu de dépassement pour l'enfant bakoya. Cette image attribuée à l'école réside dans la conception que les parents se font de l'enfant bakoya. Selon eux, l'enfant bakoya est la relève de demain. Les parents en envoyant leurs enfants à l'école, souhaitent que celui-ci prenne la relève du parent en s'occupant de la famille, une fois que ce dernier sera plus vieux.

Quand on met l'enfant à l'école c'est parce qu'on compte sur lui pour prendre la relève des parents que nous sommes. Parce que je me dis que quand je serai dans la vieillesse, les enfants pourront bien s'occuper de moi s'ils ont un travail. Mais s'ils n'ont pas de travail ce sera difficile pour moi dans la vieillesse parce que je ne serai plus capable de faire les petits boulots à gauche et à droite pour nourrir la famille. Un moment donné quelqu'un doit prendre le flambeau (E-P8).

De plus, cette conception de l'école s'appuie sur l'idée qu'elle est un investissement à long terme aux yeux des parents. En payant l'école et les fournitures scolaires de leurs enfants, les parents s'attendent à des résultats de leur part. Ces derniers ont donc l'obligation de réussir. L'école est alors perçue comme l'espoir des parents de voir tous leurs efforts ou dépenses à l'égard de leurs enfants récompensés un jour :

Si après toutes ces dépenses les enfants ne font rien de bon à l'école, ça peut me tuer parce que ça veut dire que j'ai investi pour rien, que l'école que j'ai payée pour les enfants c'était de l'argent jeté par la fenêtre et que c'était du gaspillage d'argent. Or avec tout cet argent je t'assure que je peux me construire une petite maison en planche et on ne sera plus obligé de louer par ici et là (E-P2).

4.2.2.3 L'école, un moyen d'émancipation de la jeune fille bakoya

Aux dires de certains parents, l'école représente un moyen d'émancipation de la jeune fille bakoya (E-P1, E-P2, E-P5, E-P7, E-P8, E-P10). On voit que, ces participants sont tous de sexe féminin et ont à leur charge une à deux filles qui vont à l'école. Pour ces participants, le premier souci de la jeune fille bakoya doit d'abord être l'école :

Le premier mari d'une fille c'est l'école. L'école c'est la première garantie pour une fille (E-P2).

Une fille doit d'abord penser à son école. Le mariage ça ne fuit pas. Il faut qu'elle prenne d'abord le temps de faire ses études parce que c'est à travers ses études que son avenir sera assuré et pas dans le mariage. Ma fille avait abandonné l'école parce qu'elle disait que l'école était trop difficile. Elle a fait un enfant et elle s'est mariée. Mais aujourd'hui elle regrette ce choix parce qu'elle se rend compte que le mariage n'est pas la solution pour la jeune fille. (E-P10).

Je pense qu'une fille doit aller au mariage avec un bagage intellectuel. Elle doit avoir son travail et son salaire. Et c'est à cause de cela qu'elle va se faire respecter par son homme. Et c'est en allant à l'école qu'elle va avoir son diplôme et avoir un travail. Aujourd'hui le mariage n'est plus la solution passe partout pour la jeune fille. Une fille digne de cela c'est d'abord celle qui a fréquenté (E-P7).

Dans le mariage les filles sont vues comme des objets. Elles ne sont pas heureuses dans le mariage et il n'y a aucune assurance dans le mariage parce qu'un beau matin le mari peut te mettre à la porte après t'avoir fait de nombreux enfants, où vas-tu aller. Comment vas-tu faire pour nourrir tes nombreux enfants si tu n'as pas de travail. Donc le travail et l'école c'est ça la bonne assurance pour nos filles (E-P8).

Du discours de ces mères, il ressort que dans leur jeunesse, le rêve de la jeune fille était de se marier, de faire des enfants et de s'occuper de son homme. Le mariage représentait la solution ultime. Mais une fois mariée, le rêve s'est transformé parfois en cauchemar. En étant scolarisée, la jeune fille bakoya reçoit des préceptes dans différents domaines de la vie. Elle découvre d'autres cultures que son cercle de vie familiale ne lui aurait pas nécessairement permis de connaître. Au travers des variétés de disciplines étudiées, elle peut se découvrir des talents dans certains domaines.

Ma fille m'a dit qu'elle aime bien les sciences, disons tout ce qui concerne l'eau et elle veut travailler là-dedans. Elle veut faire des découvertes dans l'eau comme le commandant Cousteau (E-P5).

L'autre jour ma fille est rentrée de l'école. Elle m'a dit maman je sais ce que je veux faire dans la vie, je vais étudier la géographie comme ça je vais travailler dans l'urbanisme. Comme ça je vais nous obtenir un terrain pour construire une grande maison en dure et climatisée (E-P1).

L'une de mes filles a dit qu'elle n'aime pas les calculs et l'algèbre. Elle trouve ça compliqué. Ce qu'elle aime c'est le français et elle veut enseigner le français plus tard aux enfants (E-P10).

Ces témoignages soulignent le fait que, par le biais de l'école, la jeune fille rêve et bâtit des ambitions. Elle souhaite jouer un rôle dans la société. Pour pouvoir instruire un enfant, il faut soi-même être instruit. En bénéficiant d'instruction, la jeune fille bakoya pourra transmettre ce qu'elle aura reçu aux personnes dont elle aura la charge. Une maman qui ne sait pas lire, écrire, compter et calculer ne saurait aider ses enfants à faire leurs devoirs ou exercices d'école :

Pour l'école des enfants je ne peux pas les aider par exemple à faire leur devoir ou leur exercice parce que je ne comprends pas ce qui est dans les livres. Je n'ai pas été à l'école. C'est mon mari qui est allé à l'école mais il n'a pas toujours le temps de regarder les cahiers des enfants parce qu'il travaille du lundi à dimanche et il rentre toujours très tard quand les enfants sont couchés (E-P2).

Cependant, si les mères participantes à cette recherche sont unanimes sur le fait que l'école représente un atout de taille dans l'émancipation de la jeune fille bakoya, les participants de sexe masculin ne l'entendent pas de la même façon. Ces participants de sexe masculin trouvent dangereuses les filles qui sont allées à l'école même si ces participants ont au moins une fille scolarisée. Dans leurs discours, il y a une crainte du féminisme. Ainsi, ils remarquent que les filles instruites ont tendance à vouloir prendre la place de l'homme dans la société.

Une chose que je remarque est que les femmes qui ont fait beaucoup l'école deviennent hautaines elles se croient supérieures aux hommes (E-P9).

La prise du pouvoir par la femme est symbolisée chez les parents de sexe masculin par le port du pantalon chez la femme. Cela inspire un certain malaise. Le pantalon caractérise l'homme, son pouvoir et sa puissance. C'est lui le chef de famille. Le port du pantalon chez la femme revient à penser à une délégation ou à une prise du pouvoir masculin par la femme. La conséquence de cet état, selon ces parents de sexe masculin, est que la femme ne respecte plus son mari et qu'elle n'a aucun diplôme du bon comportement. Le participant 3 donne l'exemple de son voisin bantou qui est mariée à une femme instruite :

Quand le monsieur se dispute avec sa femme il n'y a que la voix de la femme qu'on entend. C'est elle qui hausse le ton et pourtant le monsieur en question a aussi de gros diplômes. Mais c'est la femme qui commande. C'est elle qui porte le pantalon (E-P3).

Ces participants de sexe masculin partagent la même image que leurs pères se faisaient de la scolarisation de la jeune fille bakoya. L'école n'était pas faite pour la fille :

Moi quand j'étais jeune mon père a préféré envoyer ses garçons à l'école au lieu de ma sœur. Il disait qu'une femme ce n'est pas fait pour aller à l'école. Une femme doit surtout apprendre à faire la cuisine. Le mariage c'était l'école de la jeune fille. Elle devait alors apprendre à s'occuper de son homme et de son foyer. (E-P4).

Je me rappelle qu'au début les vieux du village ne voulaient pas que les filles aillent à l'école. Ils disaient qu'une fille ce n'était pas faite pour aller à l'école. Elle devait rester à la maison pour apprendre plus tard à s'occuper de sa propre maison quand elle sera rendue en mariage. Pour nos pères ceci était plus important pour la fille. Beaucoup de pères de famille pensaient que l'école était une perte de temps pour la jeune fille (E-P11).

4.2.3 *L'école comme outil d'obtention du diplôme*

Dans le discours des parents bakoya, il ressort qu'ils accordent beaucoup d'importance au diplôme, même si les résultats de la carte mentale ont révélé que, seulement deux parents associent à l'école le fait d'« avoir un diplôme pour travailler » (voir annexe 14). Ils assignent au diplôme un rôle social qui est celui de permettre à leurs enfants de trouver un travail et, par conséquent, d'avoir de l'argent pour les aider à mieux réussir leur vie. Le diplôme devient au premier abord la condition *sine qua non* d'ascension sociale ou de promotion sociale. Les parents observent que le plus important n'est pas d'aller seulement à l'école, mais d'être capable d'en sortir avec un diplôme en main. Sans diplôme, les parents instruits, qui ont été à l'école mais qui n'ont aucun diplôme, constatent qu'ils sont au même niveau que les parents non instruits qui n'ont jamais été à l'école. Autrement dit, ces parents instruits vivent les mêmes conditions de vie difficiles et parfois précaires. Sans ce diplôme, les parents déclarent qu'il n'y a pas beaucoup d'issues qui s'offrent à eux. Ils sont condamnés à faire des petits boulots qui n'ont aucune garantie pour l'avenir. Cependant, même si les parents reconnaissent tous l'importance d'obtenir le diplôme scolaire, certains parents relèvent un bémol. Le diplôme est nécessaire, mais pas toujours suffisant dans l'ascension sociale. Cette section se divise en deux points. Le premier point traite de la nécessité du diplôme et le deuxième point met en lumière l'insuffisance du diplôme sur le marché de l'emploi.

4.2.3.1 La nécessité du diplôme

Les parents notent que, l'une des raisons qui les poussent à envoyer leurs enfants à l'école est le fait qu'à l'école, les enfants vont obtenir un diplôme (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10 et E-P11). Unaniment ils reconnaissent la nécessité ou l'utilité du diplôme dans l'obtention d'un emploi.

Si je dois aller chercher du travail dans une entreprise il faut bien avoir un papier qui montre que j'ai les qualifications pour occuper un tel poste. Ce papier c'est le diplôme. Si tu n'as pas de diplôme aucun patron sérieux ne va t'embaucher surtout pas pour occuper des postes de responsabilités (E-P2).

Ce n'est pas sorcier. Tu vas à l'école tu as de bonnes notes et tu as un diplôme, et avec le diplôme tu as un bon travail et un bon salaire (E-P7).

Tous ceux qui sont allés à l'école ont un diplôme qui leur permet de faire le travail qu'ils font actuellement. C'est le cas du médecin et des gens qui travaillent dans la fonction publique. Donc le diplôme permet d'avoir un boulot plus tard (E-P5).

Dans ce Gabon pour avoir un vrai et bon travail il faut avoir papier du Blanc. C'est le papier du Blanc qui compte beaucoup dans ce pays. Si tu n'as pas ce papier il est difficile, je dirai même que c'est impossible de trouver du travail. On embauche sur la base du diplôme (E-P10).

Tu connais notre pays le Gabon. Si tu n'as pas fait l'école tu es foutu. Si tu n'as pas papier du Blanc tu es foutu. Ici pour avoir un travail il faut le papier du Blanc (E-P9).

La vie est très dure si tu n'as pas le diplôme parce que sans ce bout de papier tu ne peux rien faire. Disons que tu ne peux pas trouver un bon travail. Ce que tu peux faire sans diplôme ce sont les bricoles qui ne payent même pas bien. La plus belle chose que le Blanc nous a apportée c'est l'école et avec elle le diplôme pour trouver du travail et un bon travail bien payé (E-P4).

Le « papier du Blanc » est le diplôme obtenu à l'école occidentale. Il est question du « papier du Blanc » pour deux raisons. La première est que l'école vient de l'Occident. Ce n'est pas l'invention de l'homme bakoya ou de l'homme bantou. Elle a été amenée par

l'homme blanc. La deuxième raison est que l'on ne fait pas nécessairement référence à la couleur de la peau de l'homme blanc. Les hommes blancs (Mitanga) symbolisent la connaissance. C'est celui qui connaît, qui a la maîtrise de son environnement et qui crée afin de rendre la vie plus agréable. Le « papier du Blanc », c'est celui de la connaissance. Le papier qui certifie une certaine expertise dans un domaine et qui confère à son détenteur un certain pouvoir. Ce papier témoigne qu'on connaît et maîtrise les « choses du Blanc ». Comme la société gabonaise est relativement occidentalisée et que l'intégration dans cette société passe par l'école, le « papier du Blanc » signifie, en conséquence, qu'on a acquis le droit d'être intégré dans cette société. D'où l'expression de plusieurs parents : « sans papier du Blanc on est foutu » (E-P1, E-P3, E-P6, E-P8 et E-P9). En d'autres mots, cela revient à dire que sans papier du Blanc, on reste en marge de l'intégration, qu'il n'y a aucune issue. Sans papier du Blanc, on reste des marginalisés de la société et on est condamné à être des sujets de ceux qui sont allés à l'école en l'occurrence des Bantous. Sans papier du Blanc, on est comme un aveugle :

Un aveugle c'est un handicapé et quand tu n'as pas été à l'école tu es comme un handicapé. Tu ne peux rien faire à cause que tu n'as pas de diplôme. Tu ne peux pas travailler dans les bureaux. Même aujourd'hui pour faire des tâches ménagères il y a des patrons qui demandent papier du Blanc (E-P3).

4.2.3.2 Le diplôme oui, mais...

Même si tous les parents bakoya soutiennent que le diplôme est important dans l'obtention d'un emploi, on voit que les parents non instruits attribuent au diplôme un pouvoir magique dans l'acquisition d'un emploi. Pour eux, c'est systématique que les portes du marché de l'emploi vont automatiquement s'ouvrir aux enfants diplômés. Cette image qu'ils se font du rôle du diplôme s'appuie sur leur expérience vécue. Étant des parents sans diplôme, leur expérience de la vie leur a appris que, sans diplôme, les portes du marché du travail sont fermées et qu'ils sont condamnés à faire des petits boulots. Ces petits boulots ne permettent pas à l'humain d'être considéré à sa juste valeur. Ces petits boulots sont : gardien de nuit, ménagère, vendeuse, clandoman, débroussailleur ou

jardinier (E-P2, E-P7, E-P9). Les parents instruits, quant à eux, notent que le diplôme à lui seul ne suffit plus à garantir du travail (E-P1, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P10, E-P11).

Selon eux, le diplôme symbolise la mobilité sociale et par conséquent, c'est le symbole même de l'égalité des chances. Le diplôme est important parce qu'aux dires de ces parents, l'école pour tous signifie normalement diplôme et travail pour tous. Mais, l'observation du quotidien montre à ces parents que, le diplôme pour tous ne signifie pas forcément que les enfants ont les mêmes chances sur le marché de l'emploi. En d'autres mots, avoir en sa possession un diplôme ne veut pas dire qu'automatiquement les portes du marché de l'emploi vont s'ouvrir ou encore que le détenteur d'un diplôme sera automatiquement embauché dans une entreprise pour laquelle il a postulé. Le diplôme oui, mais il faut s'entourer de garde-fous. Pour ces parents instruits, tout est une question de relation dans les administrations ou la fonction publique au Gabon. Même si un enfant a un diplôme est qu'il n'a pas un parent « hautement » placé pour influencer le suivi de son dossier, ce dernier peut rester longtemps sur le chômage.

Il y a le frère de mon voisin qui a fait les sciences. Il est allé en France continué ses études. Il est rentré de France avec son diplôme. Et depuis là il ne trouve pas du travail. Ça fait déjà quatre ans qu'il est au chômage. Il n'a pas de parent ministre donc ce n'est pas facile pour lui de trouver du travail alors que certains de ses amis avec qui, il a étudié en France travaillent déjà. Tu sais la plupart de ses amis ce sont les enfants de Généraux donc c'est plus facile pour eux de trouver du travail puisque leurs papas sont devant et qu'il leur suffit de passer juste un coup de fil (E-P11).

Il est aussi question du nom que porte le détenteur d'un diplôme. Ces parents constatent que, pour être embauché quelque part, il faut avoir un nom de famille influent. Ils observent une différence entre l'enfant du Makaya et l'enfant du Mamadou. L'enfant du Makaya, c'est l'enfant d'un pauvre, qui mène une existence difficile dans des quartiers populaires et souvent précaires comme les Akébés et Kinguélé. Des quartiers qui, à chaque grande saison de pluie, les tornades détruit les habitations (en tôle ou en planche) et on assiste à des glissements de terrain. L'enfant du Makaya fréquente les écoles et les collèges publics. Par contre, le fils d'un Mamadou est le contraire du fils de Makaya. C'est l'enfant

du riche, du « grand type ». Il mène une existence paisible à l'abri du besoin. Il habite dans des quartiers huppés de la capitale gabonaise comme par exemple Batterie IV et La sablière. La sablière est vue comme le quartier le plus aisé de la capitale gabonaise, avec ses somptueuses propriétés et ses propriétaires fortunés. Il est considéré comme le quartier où puissance et argent se côtoient. L'enfant du Mamadou fréquente le plus souvent les écoles et collèges privés. Puisque l'enfant du Mamadou appartient à une classe sociale très aisée, il porte un nom et est issu d'une classe sociale qui a de l'influence. Aussi, la priorité est toujours donnée à l'enfant du Mamadou au détriment de l'enfant du Makaya, même si l'enfant du Makaya a un diplôme plus élevé que celui de l'enfant du Mamadou.

Quand tu es l'enfant d'un Makaya et que tu postules avec l'enfant d'un Mamadou, c'est sûr que le dossier du Mamadou sera regardé en premier. Parfois l'employeur va plus s'attarder sur ce dossier, pas à cause des diplômes qui sont mentionnés dedans mais plutôt parce qu'il est tombé sur le dossier du fils du Mamadou. Il a un nom qui influence et l'employeur regardera à peine le dossier du fils du Makaya. L'enfant du Makaya doit gagner sa vie à la sueur de son front alors que l'enfant du Mamadou il suffit que papa téléphone à tel responsable pour que les portes lui soient ouvertes facilement (E-P8).

En outre, les parents instruits soulignent que le diplôme est comme un système dans lequel il y a des grades à franchir. Plus le grade est élevé, plus son détenteur a des chances de trouver du travail. Autrement dit, pour trouver un emploi stable et bien rémunéré, il faut avoir atteint le niveau secondaire de scolarisation ou l'université. Or, la plupart des parents instruits de notre étude ont seulement terminé leur primaire. Ils ont pour la plupart en leur possession le CPE³². Mais, ils remarquent que le CPE n'est plus une garantie pour trouver un emploi. Alors que, pendant l'indépendance dans les années 1960, au Gabon c'était un privilège d'avoir le CPE. Dans les années 60 et les débuts des années 80, la plupart des Gabonais étaient embauchés à la fonction publique sur la base du CPE, mais ce n'est plus le cas actuellement :

³² Certificat d'Enseignement Primaire. C'est le premier diplôme qu'on délivre à l'élève pour couronner ses études de cycle primaire.

Aujourd'hui à la fonction publique on embauche avec le BEPC³³. Pour être instituteur à l'école primaire il faut avoir le bac³⁴. Les années qui viennent, on va enseigner au primaire avec une licence (E-P4).

Les parents instruits notent que tout change au Gabon. Aussi, pour avoir une sécurité au niveau de l'emploi, l'enfant doit monter les échelons et ne pas se contenter du CPE. Pour eux, on a beau dire que le diplôme est nécessaire pour trouver du travail, tout dépend du niveau que l'enfant a atteint dans ses études :

Si une entreprise doit embaucher et que moi je me présente avec mon CPE et un autre a le BEPC, c'est certain que le patron prendra celui qui a le BEPC. Il est plus instruit que moi (E-P10).

Le niveau d'instruction est une variable qui compte dans la recherche d'un emploi. On a pu l'observer et le noter dans le journal de bord. De tous les parents instruits, il y a seulement un parent qui a franchi le cap des études universitaires et en est sorti avec une licence. C'est le seul qui a un meilleur travail, avec de bonnes conditions et un bon salaire comparé aux autres participants qui sont allés à l'école, qui sont pour la plupart sans emploi stable.

4.3 La vision de l'implication parentale et son rôle dans le cheminement scolaire de l'enfant

En ce qui a trait au thème portant sur les motifs qui poussent les parents à envoyer leurs enfants à l'école, il ressort de façon générale qu'ils le font pour mieux préparer leur avenir, c'est-à-dire pour devenir de « grand type ». Mais, que font exactement ces parents pour aider leurs enfants à mieux réussir leur vie hormis le fait de les envoyer à l'école? Quel rôle jouent-ils? Quelle vision se font-ils de l'implication parentale? Que pensent-ils

³³ Brevet d'Études du Premier Cycle du secondaire. Ce diplôme couronne la fin des études du premier cycle du secondaire. Notons que, dans le système éducatif gabonais, le secondaire comprend deux niveaux : le premier cycle qui dure quatre ans et le second cycle qui dure trois ans d'études. Donc le secondaire dure au total sept ans d'études.

³⁴ Abréviation du Baccalauréat qui est le diplôme de fin d'études secondaires du second cycle du secondaire et qui marque le passage du secondaire à l'université ou des grandes écoles.

du cheminement scolaire de leurs enfants? Quelle idée se font-ils de l'échec ou de la réussite scolaire? Quel est le lien qu'ils établissent entre l'implication parentale et le cheminement scolaire de leurs enfants? Voici autant d'interrogations qui servent de fil conducteur dans cette partie du chapitre. Aussi, on montre tour à tour que, les parents ont différentes conceptions de l'implication parentale même s'ils accordent tous une grande valeur à celle-ci. Ils appréhendent le bulletin scolaire (indicateur de réussite ou d'échec scolaire) avec beaucoup de peur et adoptent différentes attitudes à l'égard de l'échec ou de la réussite scolaire. Enfin, au sujet du lien entre implication parentale et le cheminement scolaire de l'enfant, bien qu'ils adoptent des points de vue divergents, tous mettent de l'avant le rôle de l'enfant dans la réussite sociale. Regardons plus en détails ce que les parents déclarent au sujet de l'implication parentale et du cheminement scolaire de l'enfant.

4.3.1 Une conception de l'implication parentale beaucoup influencée par le propre niveau d'instruction des parents

Pour certains parents, la vision qu'ils se font de l'implication parentale fait davantage référence au rôle que le parent joue en général dans la vie de l'enfant. C'est le rôle en tant que parent (E-P2, E-P7, E-P9). Ce rôle est celui de pourvoir aux besoins de l'enfant et consiste principalement à nourrir, vêtir et loger l'enfant, à acheter et laver ses vêtements et finalement, à payer leur frais de scolarité et leurs fournitures scolaires.

Je donne à manger à l'enfant parce que l'enfant ne peut pas bien apprendre ses leçons s'il a le ventre vide (E-P2).

Mon rôle de chef de famille est de m'assurer que ma famille se porte bien et qu'elle ait de quoi manger et un toit ou dormir (E-P9).

Un bon parent c'est celui qui envoie ses enfants à l'école. C'est celui qui paie leurs frais de scolarité et leurs fournitures scolaires. Un bon parent c'est aussi celui qui fait tout pour que ses enfants ne meurent pas de faim, pour que ses enfants soient toujours présentables à l'école et qu'ils aient une maison où dormir. On fait tous ces petits boulots pour nos enfants pour qu'ils ne soient pas obligés d'aller voler parce qu'ils n'ont pas de quoi manger ou parce qu'ils n'ont pas de cahiers ou de livres ou de bic (E-P7).

Ce sont des parents non instruits et peuvent être qualifiés de parents pourvoyeurs ou nourriciers. Malgré leur bonne volonté de vouloir faire plus dans le suivi scolaire de leurs enfants, ils ne peuvent pas être d'une grande utilité sur le plan scolaire. Puisqu'ils se sentent incompetents, leur implication dans le suivi scolaire de l'enfant prend plutôt une forme de vigilance verbale. Dans ce contexte, les parents se contentent de demander à l'enfant s'il a fait ses devoirs, ses exercices, s'il a appris ses leçons, si la journée de l'école s'est bien passée, ce que le maître a dit en classe, etc. Ces parents ne vérifient pas si, par exemple, l'enfant a effectivement fait ses devoirs ou s'ils sont correctement à réaliser puisqu'ils ne sont pas en mesure de les évaluer efficacement.

Je leur demande s'ils ont fait leur cartable et s'ils font leurs devoirs ou exercices, s'ils ont étudié leurs leçons. Le matin je leur donne à manger avant d'aller à l'école et le soir quand ils reviennent de l'école je leur demande ce qu'ils ont fait, et avant d'aller se coucher je leur donne à manger (E-P9).

De plus, ces parents avancent l'idée selon laquelle il n'est pas du devoir de l'enfant de se soucier après l'école de ce qu'il va manger à la maison. Ce devoir revient aux parents. Ils affirment que l'unique souci de l'enfant est d'apprendre ses leçons et de bien travailler à l'école. Selon eux, un enfant qui a d'autres soucis à part son école est un enfant qui ne sera pas en mesure de réussir. De même, selon leurs dires, il est également important que l'enfant ait un toit où dormir. Avoir un toit, c'est avoir une certaine référence. Cela marque une certaine stabilité dans la vie familiale. Lorsque cette stabilité familiale est inexistante, l'enfant se trouve à jamais perturbé et son école aussi, d'où les propos du participant 2 :

En tant que parent je dois d'abord être stable et avoir un foyer stable pour m'occuper des enfants. Parce que si je suis debout dans les rues de Libreville³⁵, les enfants seront aussi debout. Tu vois les enfants délinquants dans Libreville là parce que les parents sont debout. Les parents ne s'occupent pas des enfants alors les enfants sont dans les rues. Mais si tu es dans les rues comment tu vas aller bien et si tu ne vas pas bien comment ton

³⁵ Être debout dans les rues de Libreville signifie ne pas avoir de domicile fixe, être un va nu pied.

école peut aller bien. Non l'école ne peut pas aller bien et tu ne peux pas réussir dans ces conditions (E-P2).

Toujours au sujet de l'implication parentale, en ce qui a trait à leurs présences à l'école, les parents déclarent aller occasionnellement à l'école de leurs enfants pour des raisons administratives (exemple : aller inscrire les enfants en début d'année et payer les frais de scolarité). Ils y vont également en fin de trimestre ou d'année pour aller signer ou retirer le bulletin scolaire. En d'autres mots, ces parents peuvent aller à l'école de leurs enfants deux à trois fois par année. Ils peuvent s'y rendre aussi quand ils reçoivent une convocation de la part de l'école ou de l'enseignant. Quand il n'y a pas de convocation, ils n'y vont pas.

Pour d'autres parents, leur vision de l'implication parentale est plus pratique (E-P1, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P8, E-P10 et E-P11). Ce point de vue est celui partagé par les parents instruits. Ils ne se contentent pas de demander verbalement à l'enfant ce qu'il en est avec sa scolarité. Ils mettent en quelque sorte la main à la pâte. Ils vérifient les devoirs et leçons, contrôlent les activités scolaires à la maison en s'assurant que l'enfant a bien réalisé ses tâches. Ces parents regardent, par exemple, l'emploi du temps scolaire de l'enfant et le suivent à la lettre en passant en revue toutes les matières que l'enfant est censé avoir le lendemain. Ils instaurent une certaine organisation dans le suivi scolaire de l'enfant.

Je vérifie s'ils ont des exercices à faire et si c'est le cas, je les aide à faire leurs exercices. Si c'est par exemple le calcul je laisse d'abord l'enfant faire l'exercice tout seul, ensuite je viens regarder si l'enfant a trouvé la bonne réponse. Si l'enfant n'a pas trouvé la bonne réponse je lui explique comment il devait procéder (E-P3).

Je contrôle son cartable. Je vérifie son emploi du temps et selon l'emploi du temps, je me mets donc à contrôler cahier après cahier. Une fois ce contrôle terminé je lui pose des questions sur ce qu'il a retenu de sa semaine de classe. Lorsque je constate des lacunes cela constitue un sujet de cours pendant 45 minutes. Ensuite on fait une pause de 20 minutes avant de passer à la prochaine matière ainsi de suite (E-P4).

Ces parents instruits font parfois appel au service d'un répétiteur ou demandent l'aide de l'aîné des enfants qui est au collège. Le participant 1 par exemple a recours au service d'un répétiteur. Quand son enfant rentre de l'école, ce participant lui demande ce qu'il a vu en classe, ce qu'il a compris ou pas en classe. Une fois que le répétiteur arrive pour faire le suivi scolaire, le parent lui fait le compte rendu des difficultés scolaires que l'enfant rencontre avec telle ou telle matière. Le répétiteur procédera par la suite selon les directives du parent. Notons également que pour ces parents, l'implication parentale revient aussi à surveiller les fréquentations des enfants parce que :

Les mauvaises fréquentations amènent les problèmes. L'enfant peut devenir rebelle et ne plus écouter son père ou sa mère. L'enfant peut carrément abandonner l'école à cause des mauvais amis. Donc je dois m'assurer que les amis de mon enfant ce sont de bons amis et qu'ils vont aussi à l'école et qu'ils travaillent bien à l'école, je dois m'assurer que ce sont des amis qu'ils se comportent bien avec leurs parents et aussi à l'école (E-P5).

Mon enfant ne doit pas perdre du temps avec les mauvais amis parce que les mauvais amis ne lui diront jamais que c'est l'heure d'aller étudier les leçons. Ils ne vont jamais l'aider à faire ses devoirs ou exercices. Ils vont seulement l'encourager à faire ce qui est mal. Donc en tant que parent je dois faire attention aux gens que mon enfant fréquente. Si ce sont de bons amis qui l'aident dans ses devoirs et exercices. Je pense que c'est une bonne chose d'avoir de bon amis de ce genre mais dans le cas contraire mon enfant n'a pas besoin de ce genre d'amis dans la vie car ce sont des gens nuisibles. Les mauvais amis ne conseillent pas bien (E-P8).

En outre, au sujet des présences des parents à l'école, les parents instruits déclarent qu'ils vont à l'école de leurs enfants de façon régulière. Ils n'attendent pas d'être convoqués par l'école ou par l'enseignant. Ils n'attendent pas uniquement le début de l'année pour aller payer les frais de scolarité, la fin de l'année pour aller chercher ou bien d'aller signer le bulletin scolaire. En dehors des raisons administratives, ils prennent l'initiative d'aller à l'école de leurs enfants quand le besoin se fait ressentir pour rencontrer l'enseignant afin de s'assurer qu'ils se comportent bien en classe ou pour discuter de leur cheminement scolaire.

La vision de l'implication parentale rejoint l'image que les parents se font du rôle parental tel que mentionné sur la carte mentale (voir annexe 15). Dans le thème rôle parental, il y a deux éléments qui sont présentés : rôle en tant que parent d'enfant et celui en tant que parent d'élèves. Sur la carte mentale, l'élément « rôle en tant que parent d'enfant », c'est le rôle premier reconnu au parent. Ce rôle est composé des sous éléments suivants : dépenser pour l'enfant (C-P2), surveiller les va et vient de l'enfant (C-P5), payer les habits de l'enfant (C-P2, C-P7, C-P9), donner la nourriture à l'enfant (C-P1, C-P2, C-P3, C-P9, C-P10, C-P11). Le sous élément le plus cité dans l'élément « rôle en tant que parent d'enfant » est « donner la nourriture à l'enfant ». Les sous éléments du rôle en tant que parent d'enfant renvoie aux sous éléments qui caractérisent les parents pourvoyeurs ou nourriciers de l'entretien semi-dirigé. L'entretien révèle que ces parents sont les parents non instruits. Mais, sur la carte mentale, on apprend qu'il y a également des parents instruits qui partagent l'idée que leur rôle est de surveiller les va et vient de l'enfant et de combler les besoins de base. Il en est de même pour l'élément « rôle en tant que parent d'élèves ». Cet élément concerne le rôle du parent dans la scolarité de l'enfant. Il est constitué des sous éléments: surveiller les cahiers et devoirs de l'enfant (C-P4, C-P5), payer la tenue scolaire de l'enfant (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, C-P7, C-P8), payer les frais de scolarité (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, C-P6, C-P7, C-P8, C-P9, C-P10, C-P11), ou encore suivre l'enfant (C-P5), aller signer le bulletin scolaire (C-P2, C-P3, C-P7, C-P8, C-P9, C-P10) et rencontrer le maître de l'enfant (C-P4, C-P11).

On constate que, dans l'élément « rôle en tant que parent d'élèves », il y a trois sous éléments qui sont les plus cités: payer les frais de scolarité, payer la tenue scolaire, aller signer le bulletin scolaire. Ce rôle en tant que parent d'élèves est partagé également par les parents non instruits qui, dans l'entretien était considéré comme des parents pourvoyeurs ou nourriciers. La carte mentale apprend que ces parents s'impliquent comme ils peuvent dans la scolarité de leurs enfants. Cependant, on voit sur la carte mentale que les sous éléments qui ont trait spécifiquement au suivi scolaire de l'enfant comme « surveiller les cahiers et devoirs de l'enfant », « suivre l'enfant » ou « rencontrer le maître de l'enfant » ont été mentionnés par les parents instruits. Ces résultats de la carte mentale viennent

confirmer les résultats de l'entretien voulant que les parents instruits considèrent leur rôle comme allant au-delà du rôle en tant que parent d'enfant. En tant que parent d'élèves, leur rôle consiste également à faire le suivi scolaire de leur enfant.

4.3.2 Un discours unanime sur l'importance de l'implication, mais à des degrés différents

L'implication parentale qui concerne l'aide aux devoirs et aux exercices, la présence des parents à l'école, le rôle premier des parents envers leurs enfants ou la surveillance des enfants, les parents sont unanimes que l'implication parentale est importante. Quelle que soit la définition qu'ils donnent à l'implication parentale, ils lui accordent de la valeur. Ils avancent l'idée selon laquelle il est d'abord question de leurs enfants. En tant que parents s'ils n'apportent pas le soutien nécessaire à leurs enfants, aucune autre personne ne le fera à leur place.

Même dans la vie il faut toujours soutenir son enfant pour qu'il réussisse dans la vie. Même si c'est seulement lui donner la nourriture l'habiller ou encore lui demander simplement ce qu'il a fait à l'école. C'est déjà une bonne chose parce que l'enfant verra que tu te préoccupes quand même de sa vie et que tu fais ce qui est en ton possible pour l'aider. L'envoyer déjà à l'école c'est déjà un bon soutien de ma part car si mes parents m'avaient aidé ou bien s'ils m'avaient seulement envoyé à l'école, je ne devais pas être comme je suis là (E-P9).

Oui c'est important de soutenir mon enfant dans la vie. Un enfant a besoin du soutien de ses parents pour avancer à l'école comme dans la vie en général. Si tu ne le fais pas personne ne le fera à ta place (E-P11).

Un parent doit participer à la vie scolaire de son enfant. Il est bien de savoir ce que l'enfant fait à l'école. C'est bien de l'aider dans ses devoirs et de vérifier que tout se passe bien pour lui. Il faut être derrière l'enfant parce que si l'enfant sent qu'il n'y a aucune surveillance ou aucune vigilance, il risque de faire à sa guise et l'enfant ne sait pas toujours ce qui est bon pour lui. Donc c'est important que le parent lui montre le droit chemin. Le droit chemin c'est l'école et ce qui va avec. Le parent doit être là pour son enfant (E-P4).

Les parents comparent un enfant qui n'a aucun soutien de ses parents à un enfant abandonné à lui-même. Un enfant qui est obligé de faire les choses tout seul, de décider et de s'orienter tout seul dans la vie. L'enfant abandonné à lui-même n'a personne pour lui tenir la main et lui donner le courage. Pour eux, soutenir son enfant est une manière de l'encourager à mieux faire dans la vie, à bien apprendre ses leçons, à sentir qu'il n'est pas seul dans la vie. A ce sujet, certains parents comparent l'école à un match de football³⁶ où on perd ou on gagne. Pour gagner un match, les joueurs (ici les élèves) ont besoin des encouragements des supporteurs (ici les parents). Les joueurs doivent sentir qu'il y a un public qui les soutient, un public qui est derrière eux.

Quand tu n'as pas ce sentiment que les supporteurs sont là pour toi, quand ils ne font pas de bruits pour t'encourager, tu peux être une équipe forte mais quand tu n'as pas ce soutien tu ne peux pas aller loin (E-P5).

Cependant, même si les parents sont d'accord par rapport l'importance de l'implication parentale, il n'en demeure pas moins que ces parents restent divisés quant à l'importance qu'ils accordent à leurs présences à l'école. A ce sujet, les parents instruits qui vont de façon régulière à l'école de leurs enfants soutiennent que la présence des parents à l'école est une nécessité. Pour ces parents, multiplier les rencontres à l'école de leurs enfants est un pari gagnant dans la mesure où le parent s'informe régulièrement de l'évolution scolaire de son enfant et des difficultés qu'il rencontre pour y remédier de façon rapide. A l'inverse, ils notent que :

Ne pas aller aux rencontres de l'école c'est comme si pour moi je payais seulement l'école de mon enfant, je l'envoie à l'école et puis ça s'arrête là. Faire comme ça, c'est comme si j'abandonnais l'enfant et c'est comme si je le jetais dans l'inconnu sans défense (E-P6).

Ces parents précisent que l'enseignant est le mieux placé pour juger du comportement et de l'avancement scolaire de l'enfant. Ils ajoutent qu'aller régulièrement à l'école de l'enfant, rencontrer son enseignant et discuter avec lui sont des manières de

³⁶ Un match de soccer.

montrer à l'enseignant qu'ils s'intéressent à la scolarisation de leurs enfants, qu'ils se préoccupent de leur avenir. En retour, l'enseignant pourra s'intéresser également à l'enfant, mieux le suivre. Pour ces parents, l'intérêt qu'ils portent à la scolarisation de leurs enfants va motiver l'enseignant à porter un intérêt envers eux.

Par contre, pour les parents non instruits qui vont occasionnellement à l'école de leurs enfants, ils affirment que la présence régulière des parents à l'école n'est pas toujours indispensable au risque de perturber la scolarité de l'enfant. Pour eux, il ne faut pas aller à l'école de l'enfant juste pour le plaisir de le faire. Cela peut déranger l'enseignant et l'enfant. Ils soutiennent que c'est seulement certaines présences à l'école qui sont importantes (exemple : lorsque c'est le temps d'aller chercher le bulletin scolaire). Ils sentent l'obligation de le faire parce qu'ils ne peuvent pas déléguer la responsabilité à une autre personne :

Il faut quand même que j'entende ce que l'enseignant de mes enfants va me dire sur les enfants, s'ils travaillent ou pas bien à l'école. C'est par rapport à ce que l'enseignant va dire que je vais dire aux enfants de faire telle ou telle chose comme le maître le souhaite. Donc ce n'est pas bon que ce soit une autre personne qui vient me dire que le maître des enfants a dit ceci ou cela (E-P2).

De plus, pour ces parents, c'est également important d'aller payer les frais de scolarité de leurs enfants. S'ils ne le font pas leurs enfants ne seront pas acceptés dans l'enceinte de l'établissement et si leurs enfants ne sont pas inscrits à l'école, ils ne pourront pas réussir leur vie. Donc, les parents se sentent obligés de payer les frais de scolarité de leurs enfants s'ils espèrent les voir devenir de « grand type ». Enfin, ils font remarquer que, si l'école leur envoie une invitation ou une convocation, c'est parce que c'est important et que la présence du parent est requise. En tant que parents, ils n'ont pas d'autres choix que d'y aller. Dans le cas contraire, ils risqueraient d'être considérés comme des parents irresponsables qui ne se préoccupent pas de l'avenir de leurs enfants.

4.3.3 Le bulletin scolaire et l'angoisse du jugement suprême

Lorsque les parents parlent de l'école, ils font référence au cheminement scolaire de leurs enfants dont le bulletin scolaire est un indicateur. C'est dans ce bulletin que le cheminement scolaire de leurs enfants est marqué par la mention échec ou réussite. Pour tous les parents, le bulletin scolaire est comme le talon de paie des enfants. Il sert à montrer l'évolution académique des enfants. En d'autres mots, c'est à travers le bulletin scolaire que les parents sauront si leurs enfants progressent ou non à l'école.

Quand tu vas au travail chaque matin, à la fin du mois tu reçois ton salaire. C'est la même chose avec l'école des enfants. Le bulletin scolaire c'est leur salaire. C'est le fruit de leurs efforts ou de leur paresse (E-P7).

A l'école on récolte aussi ce qu'on a semé. Si tu as bien semé le bulletin va le dire, si tu as mal semé ou pas du tout semé, c'est le bulletin qui va le dire également (E-P10).

Le bulletin est là pour montrer à l'enfant et à ses parents si l'enfant est sur le bon chemin. Le chemin de la réussite ou de l'échec (E-P11).

Pour tous les parents, le bulletin scolaire est vécu comme une inquiétude, une sensation d'appréhension et un climat d'angoisse. Pour eux, le bulletin représente le salaire de la peur.

Toute la nuit je ne dors pas. J'ai un peu peur. Beaucoup de questions me bousculent dans la tête. Est-ce que l'enfant a bien travaillé. S'il n'a pas bien travaillé ce n'est pas bon pour son avenir (E-P6).

Quand je vais chercher le bulletin, la veille jusqu'au matin j'ai beaucoup peur. Je me demande est-ce que l'enfant a gagné ou pas. Est-ce que j'aurais de mauvaises surprises avec le bulletin (E-P9).

Ce qui me fait peur avec les bulletins c'est que si l'enfant ne gagne pas, là tu vois tout le village dire l'enfant de tel n'a pas gagné. Ça c'est la honte (E-P8).

La crainte des parents se situe à deux niveaux. D'abord, ils ont peur qu'avec un mauvais bulletin scolaire l'enfant ne réussisse pas dans la vie et que l'échec scolaire devienne l'ouverture de la porte du désespoir. Le bulletin scolaire devient ainsi le fil

conducteur vers la réussite ou l'échec scolaire et, par conséquent, vers la réussite ou l'échec dans la vie. Aussi, lorsque le bulletin scolaire est satisfaisant, l'enfant aura un avenir radieux. Pour les parents, c'est réjouissant. Dans le cas contraire, l'avenir de celui-ci s'avère inquiétant. Pour les parents, c'est une honte. Ils ont surtout honte du regard et du jugement de l'entourage ou du voisinage. Ils ont honte de ce que les autres parents diront et penseront d'eux en cas d'échec de la part de leurs enfants.

Quand l'enfant a réussi à l'école il devient l'enfant de tout le monde. Mais quand il échoue il appartient uniquement à ses parents. C'est uniquement le fardeau de ses parents (E-P2).

Notons que, dans ce contexte la réussite est collective, c'est tout le monde qui bénéficie des bienfaits de l'enfant qui a réussi. Ce dernier devient la fierté de tout le monde. Mais, l'échec est individuel en ce sens qu'il concerne uniquement l'enfant et ses parents immédiats. En cas d'échec, l'enfant et ses parents sont abandonnés à leur triste sort. Le deuxième niveau de peur peut se résumer ainsi :

C'est dans le bulletin scolaire que le maître de l'enfant met aussi ses commentaires sur l'enfant. Et si les commentaires ne sont pas encourageants, toi le parent tu es brisé. C'est comme si à travers le bulletin le maître juge aussi le parent que nous sommes. Par exemple quand le maître écrit élève paresseux ou l'élève ne fournit aucun effort, c'est comme si le mot paresseux s'adressait aussi au parent vu que c'est ton enfant. Les commentaires du maître qui sont dans le bulletin, parfois je les reçois comme une gifle. J'ai l'impression que ça me touche plus c'est-à-dire que ça me fait plus mal qu'à l'enfant (E-P1).

A travers l'évaluation de l'enseignant sur l'enfant, les parents perçoivent un jugement à leur endroit. En d'autres mots, même si le bulletin scolaire est l'évaluation du travail individuel de l'enfant et qu'il symbolise le fruit des graines semées par l'enfant, au moment de la « récolte » l'enfant et ses parents « récoltent » ensemble. Quand l'enseignant donne des félicitations ou des jugements dépréciatifs sur l'enfant, c'est le parent qui reçoit ces félicitations et jugements. Pour eux, à travers le résultat scolaire de l'enfant se dégage une image du parent. Le résultat positif va avec une image positive du parent et vice-versa.

En outre, le deuxième niveau de peur réside dans le fait que l'école, pour les parents, représente un espoir. En effet, comme leur enfant est la relève de demain, l'école est perçue comme un investissement à long terme. Sachant que les parents sont issus des milieux socio-économiques très pauvres, cet investissement à long terme, est pour eux, une façon de mourir pour que leur enfant puisse vivre. Donc, l'école de l'enfant est un investissement que le parent veut voir prospérer. Si cet investissement est couronné d'échec scolaire, c'est un investissement qui tourne à perte. D'où la crainte du parent du bulletin scolaire.

Par ailleurs, face au résultat du bulletin scolaire, tous les parents déclarent être heureux et fiers devant le succès de leurs enfants à l'école. En cas de succès, ils adoptent trois attitudes. La première consiste à féliciter et à remercier l'enfant en lui offrant des cadeaux (exemple : un livre de lecture, des bonbons, des biscuits ou des pièces de monnaie). Il arrive aussi que le parent prépare une bonne nourriture à l'enfant qui a réussi à l'école. Cela peut être un paquet de poisson préparé à l'étouffée ou un bon gibier d'antilope accompagné d'une banane plantain mûre. Disons qu'il s'agit d'une nourriture exceptionnelle pour une occasion exceptionnelle. La deuxième attitude est d'encourager l'enfant à toujours faire mieux la prochaine fois. Même si l'enfant a réussi, les parents estiment que ce n'est pas une raison de baisser les bras. Enfin, la troisième attitude est de dire à tout le voisinage que son enfant a réussi ses examens à l'école. De cette manière, le parent montre qu'il est fier de son enfant. De la même façon que, les parents montrent à l'enfant qu'ils sont contents de son succès à l'école, ils sont aussi capables de lui montrer leur insatisfaction en cas d'échec scolaire. A ce sujet, ils ont deux attitudes. La première est de faire remarquer à l'enfant qui n'a pas réussi qu'ils ne viendront jamais apprendre les leçons à sa place ou suivre les cours à sa place. C'est le travail de l'enfant: étudier et apprendre ses leçons. La deuxième attitude des parents consiste à encourager l'enfant à faire mieux la prochaine fois. Les parents soutiennent que, malgré l'échec, l'enfant ne doit pas se décourager. Ils le motivent en lui disant que, si les autres ont pu réussir là où il a échoué, c'est que lui aussi est capable de réussir comme les autres :

Je lui dis de ne pas se décourager que ça ira mieux la prochaine fois. Je ne peux pas refuser l'enfant à cause de l'échec (E-P9).

4.3.4 Un lien reconnu entre implication parentale et cheminement scolaire de l'enfant

Pour ce qui est du lien entre l'implication parentale et le cheminement scolaire de l'enfant, les parents notent que l'implication parentale peut influencer l'évolution scolaire de l'enfant (E-P1, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P8, E-P10, E-P11). Cette position est celle des parents instruits. Ces parents déclarent que si leur enfant observe par exemple que ses parents viennent chaque fois à l'école s'entretenir avec son enseignant au sujet de son comportement ou sa participation ou non en classe, l'enfant fera plus attention à sa façon de se tenir en classe car :

L'enfant sait que son enseignant me fera le compte rendu et si son enseignant me dit qu'il ne s'est pas bien comporté à l'école ou que l'enfant a manqué l'école sans raison, l'enfant sait que je vais très mal m'énerver et quand je suis énervé il y a trois punitions. De un l'enfant est bastonné et de deux l'enfant dort sans avoir mangé et de trois l'enfant dort à même le sol sans drap (E-P1).

Ces parents ont pu constater une amélioration de la situation scolaire de l'enfant depuis qu'ils ont opté pour des présences régulières à l'école. En effet, le participant 4, note par exemple que lorsque son enfant était en première année, il allait de moins en moins à son école. Alors, son enfant pouvait se permettre quelques exactions avec ses camarades et ses notes de classe étaient décevantes. Le résultat est que son enfant a redoublé la première année. Face à cela, le participant 4 a pris la résolution d'opter pour une fréquentation régulière à l'école en créant une certaine collaboration avec la direction et son enseignant. Il note que sa stratégie a fini par porter fruit. Son enfant n'échoue plus un seul trimestre et il vient de passer en quatrième année. Le fait que le parent s'implique dans la vie scolaire de l'enfant pousse celui-ci à être sérieux à l'école et à bien travailler en classe, à se discipliner davantage.

De même, ces parents évoquent un élément nouveau : le lien entre implication parentale et la motivation scolaire de l'enfant. Selon eux, le fait que le parent fréquente régulièrement l'école peut être un facteur de motivation chez l'enfant. Ils déclarent que si leurs enfants constatent que, contrairement à eux, les parents de leurs camarades participent aux activités de la classe ou aux réunions scolaires, cela peut leur faire de la peine, les décourager ou les révolter. A ce sujet, le participant 11 conclut en disant ceci :

Le parent doit bouger pour que l'enfant bouge. Si l'enfant voit que le parent a payé son école et qu'il est venu s'asseoir à la maison et il ne demande même pas à l'enfant comment va son école, crois-moi l'enfant ne va pas trouver le courage et la force de bien faire l'école. Pour cet enfant aller à l'école est comme un passe-temps pour fuir la maison. L'enfant ne va pas mesurer le sérieux que représente l'école, l'enfant doit être sérieux avec l'école. Mais ce sont d'abord les parents qui doivent montrer à l'enfant que l'école est une affaire sérieuse en étant eux-mêmes sérieux avec l'école de l'enfant, en payant non seulement l'école de l'enfant mais en montrant à l'enfant que lui le parent a un intérêt pour son école. Le parent doit savoir ce que l'enfant fait à l'école. Le parent doit aller voir chaque fois l'enseignant de l'enfant. C'est de cette façon que le parent va montrer à l'enfant que l'école est une chose sérieuse et l'enfant à son tour ne va pas s'amuser avec l'école (E-P11).

Ces parents soulignent tout de même que, même si la présence des parents dans la vie scolaire de l'enfant peut influencer son cheminement scolaire, ils ne négligent pas pour autant le rôle que l'enfant doit jouer dans sa réussite scolaire. Selon leurs dires, l'enfant doit aussi s'impliquer et doit travailler fort. Si l'enfant ne s'implique pas, il ne pourra pas obtenir de bons résultats à l'école. Ces parents considèrent l'enfant comme l'acteur principale de sa réussite. En tant que tel, il doit étudier ses leçons pour réussir à ses examens. Il doit aller à l'école chaque jour et ne pas faire l'école buissonnière.

Un enfant qui veut réussir à l'école ne fait pas l'école buissonnière. Il est sérieux à l'école et il étudie ses leçons et fait ses devoirs ou exercices. Quand il ne comprend pas quelque chose, il pose la question à son enseignant. Il est assidu en classe, il écoute les conseils et explications de son enseignant. Ça c'est un enfant qui veut réussir à l'école. Il n'est pas paresseux et il écoute ses parents (E-P5).

Par contre, si les parents instruits observent l'existence d'un lien possible entre l'implication parentale et le cheminement scolaire de l'enfant, les parents non instruits quant à eux, soutiennent que l'implication parentale n'influence pas l'évolution scolaire de l'enfant (E-P2, E-P7 et E-P9). L'implication parentale dont ils parlent est surtout en lien avec la présence des parents à l'école. Ces parents mettent de l'avant le rôle que l'enfant joue quand il est question de son avenir. Tout comme la majorité des parents qui pensent que l'implication parentale influence le cheminement académique de l'enfant, cette minorité des parents mentionnent que le parent fait sa part en envoyant l'enfant à l'école, en payant sa scolarité, en lui achetant les fournitures scolaires et les vêtements, etc. L'enfant doit faire également sa part :

L'enfant doit comprendre que je fais ma part et sa part à lui est de bien travailler à l'école. C'est tout ce que je lui demande. Je ne peux pas travailler à sa place (E-P2).

Sans volonté l'enfant ne pourra rien faire même si le parent le force à aller à l'école et à étudier ses leçons. C'est une perte de temps si l'enfant n'a pas la volonté. L'enfant doit être conscient que c'est son avenir qu'il prépare à l'école. C'est avec l'école qu'il va avoir beaucoup d'argent et qu'il va acheter toutes les belles choses qu'ils désirent. C'est grâce à l'école que l'enfant va avoir toutes les belles femmes qu'ils désirent. L'enfant doit réaliser que l'école c'est d'abord son bien. Il doit mettre le cœur dans ses études (E-P7).

Je travaille dur pour ma famille. Je vais le matin pour rentrer tard le soir afin de nourrir mon enfant et de lui payer l'école. Quand il rentre de l'école, il trouve de quoi manger. J'ai interdit qu'il aille au campement quand les autres enfants sont en classe car je veux que toute sa concentration soit sur l'école. C'est ce que je peux faire à mon niveau. Si l'enfant n'a pas compris la leçon du maître c'est à lui de dire cela au maître. Le maître est payé pour l'aider à comprendre et à réussir. L'enfant ne doit pas avoir honte de poser les questions quand il n'a pas compris. Je ne peux pas faire de miracle et je ne peux pas l'aider davantage. Je fais le peu que je peux et c'est à lui de faire l'autre peu (E-P9).

Ces parents insistent énormément sur la volonté de l'enfant. Sans volonté, il n'y a point de résultat positif. Avoir de la volonté c'est, pour l'enfant, prendre la peine d'étudier ses leçons et poser les questions à l'enseignant quand il n'a pas compris une leçon ou ce

qui est attendu de lui. L'enfant doit jouer son rôle d'élève. En outre, soulignons que, si ces parents affirment l'absence de lien entre implication parentale et cheminement scolaire de l'enfant, c'est parce que dans leur observation quotidienne, ils constatent qu'il y a des enfants qui, malgré ce que le parent peut faire ou dire pour leur bien, ils ne feront rien à l'école. Ces parents prennent en exemple certains membres de la communauté bakoya. Le participant 9 par exemple, n'hésite pas à citer le cas d'un ami bakoya qui a poursuivi ses études jusqu'au secondaire même si ses parents ne venaient pas à son école et n'assistaient pas aux réunions des parents d'élèves. Les parents de cet ami bakoya ne demandaient jamais ce qui se passait à l'école de leur enfant. Ils étaient illettrés et ne comprenaient pas un seul mot de français. Cela n'a pas empêché leur enfant d'atteindre le cap du cycle secondaire. Le participant 9 ajoute que, si son ami bakoya n'a pas dépassé le secondaire, c'est par manque de moyen financier et non par manque de volonté ou d'intelligence. Les parents citent également en exemple certains membres de la communauté bantoue. C'est le cas du participant 2 qui prend l'exemple sur le fils de l'un de ses voisins bantous.

Il y a le garçon de mon voisin kota. Le père de ce garçon a tout fait pour son enfant. Il a même envoyé son fils au Sénégal à l'école militaire. Mais cet enfant une fois au Sénégal, quand les autres allaient à l'école ou aux entraînements, il préférait dormir. Et puis l'école a fini par le renvoyer. Il est rentré au pays sans diplôme. Qu'est-ce qu'on peut encore demander au parent de faire. Le parent ne peut pas faire l'impossible. Le parent fait sa part et l'enfant doit faire sa part (E-P2).

Le rôle que l'enfant joue dans sa vie scolaire est important pour les parents bakoya. Le rôle de l'enfant a été également mentionné dans la carte mentale (voir annexe 16). Dans l'élément « rôle de l'élève », il y a les éléments suivants: travailler dur (C-P2, C-P7, C-P9), étudier ses leçons (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, P6, P7, C-P8, P9, P10, P11), écouter le maître en classe (C-P2, C-P4, C-P6, C-P8, C-P9, C-P10, C-P11), faire ses devoirs et exercices (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P6, C-P7, C-P9, C-P10, C-P11). Les sous éléments les plus cités et qui constituent le rôle de l'enfant en lien avec sa scolarité sont au nombre de trois : étudier ses leçons, faire ses devoirs et exercices et écouter le maître en classe. Dans ces sous éléments cités, on retrouve un bon nombre de parents instruits et de parents

non instruits. Cependant, les parents non instruits mentionnent le fait que, le rôle de l'enfant c'est également de « travailler dur » (C-P2, C-P7, C-P9). Cette idée qu'ils se font du rôle de l'enfant dans sa scolarité est en accord avec ce qu'ils ont déclaré dans l'entretien au sujet du lien entre implication parentale et cheminement scolaire de l'enfant. De la même façon que ces parents non instruits s'investissent pour l'école de leur enfant, c'est de cette même façon que leur enfant doit travailler dur à l'école en mettant surtout du cœur et de la volonté dans les études.

4.4 UN REGARD SOCIOCRIQUE SUR L'ÉCOLE

Dans leur discours, les parents dénoncent un message caché de l'école qui véhicule un discours pernicieux à la limite. Les effets négatifs dont parlent les parents sont perçus par ces derniers comme un danger pour leurs enfants et pour la communauté bakoya. On peut noter que, peu importe l'endroit où les parents bakoya se trouvent, peu importe qu'ils soient instruits ou pas, qu'ils vivent en zone rurale ou urbaine, ils demeurent tous attachés à leurs valeurs morales comme la solidarité, le partage, le courage, le sens des responsabilités, la capacité à faire face aux obstacles de la vie, l'humilité, la politesse et le respect de l'être humain. Ces valeurs sont celles qui font d'eux des Bakoya à part entière et qui contribuent à préserver leur identité. Avec l'école, les parents assistent à un effritement de leurs valeurs morales, de leur identité culturelle. En outre, ils déclarent que l'école qui est censée garantir l'accès de tous pour une meilleure intégration dans la société, continue par son caractère payant à renforcer les inégalités déjà existantes dans la société entre Bantous et Pygmées en général. L'école tue ainsi le principe d'égalité de chance. Voyons plus en détail en quoi consistent ces effets négatifs de l'institution scolaire aux yeux des parents bakoya.

4.4.1 La critique de l'école payante : renforcement des inégalités sociales

Dans leur vision d'une école idéale, les parents affirment que celle-ci se fonde sur l'accessibilité de tous (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10, E-P11). Cette accessibilité passe par la gratuité scolaire. Mais, l'école telle qu'elle se présente

au Gabon ne favorise pas l'accessibilité de tous les enfants. Les parents condamnent de ce fait le silence de l'État face à cette situation :

Je ne comprends pas cette histoire qu'il faut payer l'école alors que l'État a dit qu'on ne doit plus payer l'école. Mais au fait que fait l'État dans ce cas. Il sait que l'école est chère et que tous les parents n'ont pas les moyens. C'est vraiment difficile de s'en sortir sans l'aide de l'État. Qu'est-ce que l'État attend pour réagir et pourquoi l'État fait-il la sourde d'oreille (E-P2).

Je trouve que l'État est hypocrite. Il nous demande d'aller inscrire les enfants à l'école et que l'école est cadeau c'est-à-dire que normalement, c'est l'État qui va payer l'école des enfants. Mais sur place c'est autre chose. L'État dit quelque chose et l'école fait autre chose. Je pense que cela arrange bien l'État parce que pourquoi l'État n'envoie pas les inspecteurs regarder la situation sur le terrain. Les temps sont difficiles pour nous autres et si l'État ne nous aide pas on fait comment avec l'école des enfants (E-P5).

Selon les parents, c'est à l'État que revient le rôle de garantir et d'assurer l'accessibilité de tous les enfants à l'école en rendant celle-ci gratuite et en s'assurant que le principe de gratuité est respecté par tous les établissements scolaires. Aux dires des parents, en tolérant l'école payante, l'État renforce les inégalités sociales face à l'école. Il crée de ce fait deux classes sociales : celle dont les parents sont capables d'acquitter les frais de scolarité et celle dont les parents sont dans l'incapacité financière de le faire et qui ne peuvent pas envoyer leurs enfants à l'école :

L'année prochaine je ne pourrai pas envoyer mes enfants à l'école car je n'ai pas beaucoup d'argent pour cela. Donc l'année prochaine, il faudrait que je travaille fort si je veux envoyer à nouveau les enfants à l'école (E-P3).

Quand tu n'as pas d'argent, les enfants ne peuvent pas aller à l'école car tout est payant à l'école (E-P9).

D'autres raisons sont ajoutées par les parents afin de renforcer cette idée du fossé qui existe entre les élèves bantous et les élèves bakoya à travers l'école payante :

L'école montre que dans une classe il y a les enfants des gens qui ont de l'argent et de l'autre il y a les enfants bakoya qui n'ont rien (E-P8).

Tout est payant à l'école. L'école ce n'est pas pour les pauvres comme nous les Bakoya (E-P7).

Il n'y a que les enfants bantous qui doivent aller à l'école. Il n'y a qu'eux qui doivent réussir à l'école et vivre dans de belles maisons et dans de beaux quartiers et nos enfants bakoya n'ont droit à rien. En fait c'est ça le message quand on dit que l'école est payante. Puisque nous autres Bakoya nous n'avons pas d'argent donc nos enfants ne pourront pas aller à l'école. Et donc nos enfants vont toujours se faire commander par les enfants bantous. Ils vont toujours être derrière les enfants bantous. C'est ça le message qu'on envoie à nous autres les Bakoya. On a l'impression que l'école c'est juste pour les enfants bantous. On veut toujours nous mettre à l'écart, toujours derrière les Bantous (E-P11).

4.4.2 La déstabilisation des valeurs morales par l'école

Selon les parents, avec l'école on assiste à l'émergence de l'individualisme qui fait en sorte de vivre dans le règne du chacun pour soi (E-P1, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P8, E-P10, E-P11).

Au village on apprend à l'enfant à tout partager avec les autres. Mais en ville on ne connaît pas ça. Le partage c'est ce qui fait une famille. Quand tu ne partages pas tu es orphelin (E-P5).

Un « orphelin » selon les dires de ces parents, est quelqu'un qui se soucie juste de sa propre personne et qui n'a pas de famille. Il est tout seul. Pourtant, la communauté chez les Bakoya est un support indispensable à la vie en société. La société est avant tout l'expérience d'un individu vivant avec les siens :

Moi je ne vois pas ma vie sans ma famille. Ma famille c'est important pour moi. Sans la famille on est rien. Sans la famille c'est comme si on n'a personne sur qui compter et qui peut nous aider en cas de problème (E-P10).

L'existence de la famille fait en sorte que ces membres sont appelés à respecter un certain nombre de règles comme le partage et la solidarité. Par le partage, l'enfant bakoya crée des liens et apprend à se détacher de sa propre personne. Cependant, l'école éloigne l'enfant de ces valeurs et le pousse à devenir égoïste. De ce fait l'institution crée des «

enfants zombies » (E-P6) qui à la fin de leurs études, préfèrent s'installer en ville où les parents ne peuvent pas leur rendre visite comme ils le souhaitent. Il faut qu'ils programment leur visite des jours auparavant comme c'est le cas chez les Blancs :

J'ai mon voisin. L'autre jour il est allé pour voir son fils qui vit à Libreville. Mais son fils a refusé de le loger car son papa ne l'avait pas prévenu. Son enfant a dit que sa visite n'était pas prévue dans ses dépenses du mois (E-P8).

Notons aussi que les parents se font une image négative de la ville qui est le lieu où s'exprime la perte des valeurs. En ville, l'enfant adopte le comportement des gens de la ville. Ils n'ont plus le sens de la solidarité et de la famille. La conception de la famille se résume à leurs enfants et leur épouse. En outre, les parents constatent que l'école forme des gens hautains et méprisants qui vivent en ville et n'ont pas le sens de l'humilité, de la politesse et du respect de l'être humain. Sous un autre angle d'idées, selon ces mêmes parents, l'école rime avec l'influence négative des enfants bantous. Ils observent que les enfants bakoya adoptent des mauvais comportements des enfants bantous à savoir l'absentéisme volontaire :

Il est arrivé que mon enfant décide d'aller trainer avec les amis bantous au lieu d'aller à l'école et sans me dire. L'autre jour c'est son père qui l'avait vu au marché Mont-Bouet. Il se baladait avec deux de ses amis bantous un jour d'école (E-P1).

Quand je suis allé chercher le bulletin au premier trimestre, l'enseignant de mes deux enfants m'a dit qu'à trois reprises les enfants s'étaient absentés sans une note du parent. J'ai fait savoir à l'enseignant que je n'étais pas au courant de cette situation (E-P3).

Ces parents trouvent inadmissibles que leurs enfants s'absentent de l'école sans raison. Selon eux, les enfants bakoya ne doivent pas imiter les enfants bantous quand il s'agit de manquer l'école. Les parents pensent que, même si les enfants bantous ne persévèrent pas à l'école, même s'ils s'absentent volontairement de l'école, leur trajectoire professionnelle est tracée d'avance. Ils n'ont pas à travailler dur comme les Bakoya. Aussi, face à l'absentéisme volontaire de leurs enfants, les parents adoptent deux attitudes. La

première consiste à discuter avec l'enfant sur les motifs de son absence de l'école. La deuxième est de punir l'enfant. Les punitions sont variées : bastonnade, privation de collation et dormir à même le sol.

4.4.3 L'école assimilatrice

Aux dires des parents, l'école se présente comme un lieu d'assimilation (E-P1, E-P2, E-P3, E-P4, E-P5, E-P6, E-P7, E-P8, E-P9, E-P10, E-P11). Ici, on peut noter que, les parents bakoya critiquent le deuxième niveau des apprentissages scolaires. Comme on l'a vu antérieurement, les apprentissages scolaires aux dires des parents ont deux aspects. Il y a l'aspect connaissances fondamentales ou « connaissances de base » et il y a l'aspect « autres connaissances » (voir annexe 12). Sur la carte mentale, l'aspect « autres connaissances » avait été mentionné par trois parents et regroupait les éléments suivants : apprendre les choses d'ailleurs, apprendre les choses des Blancs, apprendre les choses des Bantous, chanter l'hymne national. Les parents pensent que l'aspect « autres connaissances » est nuisible à long terme pour leurs enfants et pour leur communauté.

En effet, l'école est assimilatrice au niveau linguistique et au niveau culturel. Le niveau linguistique concerne l'apprentissage de la langue française à l'école. Les parents dénoncent le fait que le français soit l'unique langue d'apprentissage. Pour eux, le fait de ne pas enseigner la langue koya dans les salles de classe revient à véhiculer l'idée que seul le français est important. Mais, cette langue est celle d'ailleurs :

Le français c'est la langue du Blanc. Donc on apprend à l'enfant à être comme le Blanc, à parler comme le Blanc et à s'habiller comme le Blanc et à faire comme le Blanc (E-P6).

C'est aussi importante notre langue parce que si l'enfant apprend seulement la langue des autres il va oublier sa propre langue. Et s'il oublie sa langue, s'il ne parle pas sa langue c'est que ce n'est plus un Bakoya. L'enfant devient quelqu'un d'autre et s'il n'est plus Bakoya c'est qu'il est devenu pour nous tous un étranger et qu'il n'a plus sa place parmi nous (E-P7).

Tu sais ce n'est pas une mauvaise chose d'enseigner en langue française puisque la langue officielle du Gabon c'est le français. Mais il faut aussi faire une place à notre langue sans cela le français prendra plus de place dans la vie de nos enfants. Les enfants passent plus de journée à l'école du lundi à vendredi. Donc ils passent plus de temps à parler français. A la longue ils vont vite oublier leur langue maternelle. Je pense qu'à la longue le français va tuer notre langue maternelle (E-P4).

Quand l'enfant va à l'école, il refuse maintenant de parler notre langue. Il parle seulement le français. Il parle seulement la langue du Blanc (E-P9).

Donc, l'élément « apprendre les choses des Blancs » qui ressortait de la carte mentale sur les apprentissages scolaires concerne la langue du Blanc qui est la langue française. Aux dires des parents, leur langue représente ce qui les distingue des autres groupes ethniques, des autres hommes ou des autres femmes. C'est la marque de leur identité. A travers la langue, c'est un ensemble de savoir-faire, savoir-être, savoir-penser qui est véhiculé. Tandis qu'à travers l'apprentissage de la langue française, c'est la culture occidentale qui est transmise aux enfants bakoya à travers une manière de penser, d'être et de parler qui est propre à la culture occidentale. Cet apprentissage de la langue française selon le point de vue des parents risque d'amener les enfants à ne plus avoir de considération pour leur langue maternelle. Pour ce qui est de la dimension culturelle de l'école assimilatrice, elle réside dans le fait qu'à l'école, on apprend aux enfants bakoya uniquement l'histoire des Bantous à travers par exemple l'histoire d'Essono contenue dans les manuels scolaires du primaire :

On apprend à l'enfant bakoya l'histoire des enfants bantous comme par exemple Essono qui est dans le manuel de lecture. Donc ce qu'on apprend à nos enfants bakoya c'est l'histoire des Bantous. Mais vous pensez que nos enfants bakoya vont se sentir comment. Si on leur remplit la tête des histoires des Bantous et si dans les livres on ne parle que des Bantous. On voit comment Essono vit dans sa famille et avec ses amis. Nos enfants bakoya vont penser qu'ils ne sont pas Gabonais et qu'ils viennent sûrement d'ailleurs. Ils vont penser qu'ils sont des étrangers dans leur pays (E-P1).

Donc, l'élément « apprendre les choses des Bantous » qui ressortait de la carte mentale sur les apprentissages scolaires fait référence au vécu des Bantous, à leur histoire.

Or, les parents soutiennent que l'école en enseignant l'histoire des Bantous, contribue à ignorer l'existence des Bakoya dans la mesure où :

A l'école on fait comme si nous autres on n'avait pas d'histoire comme si on n'existait pas. L'État montre à nos enfants une fois de plus que nous ne sommes rien que nous ne comptons pas dans ce pays (E-P10).

A l'école, on fait que nos enfants bakoya oublient là où ils viennent. On veut les amener à oublier leurs racines leur coutume et leur tradition bakoya. On veut les amener à devenir les Bantous (E-P5).

A l'école, on n'apprend pas notre culture bakoya pour la simple raison qu'à l'école les maîtres pensent que la seule histoire que les enfants doivent apprendre c'est celle des Bantous et rien d'autre, surtout pas l'histoire des Bakoya. C'est une façon pour les Bantous de montrer que rien n'est plus important dans ce pays ou dans ce monde que leur culture (E-P2).

L'école nous mange à petit feu. A la longue notre culture et notre langue vont disparaître parce que l'école fait tout pour que cela soit ainsi. Nos enfants c'est notre devenir et c'est à travers eux que notre culture va continuer. Mais si ces enfants en allant à l'école on leur enseigne qu'ils n'ont pas d'histoire pas de culture ou encore si on leur montre que la seule culture ou le seul groupe ethnique qui existe au Gabon c'est le groupe bantou, nos enfants auront tendance à se faire passer pour des Bantous. Aussi ce qu'il y a de Bakoya en eux va également disparaître et notre culture avec eux (E-P9).

L'assimilation dans cette optique réside dans une indifférence à l'égard de la culture et de la langue des Bakoya. Elle est perçue comme un processus de destruction dans lequel, enseigner uniquement l'histoire des Bantous aux enfants bakoya, on tue la leur. On fait d'eux des gens sans histoire, sans culture, sans tradition, sans repères identitaires véritables. On fait des enfants bakoya, des gens sans existence authentique. On coupe ainsi les enfants bakoya de leur milieu d'appartenance. On fait d'eux des gens d'ailleurs et non des gens d'ici. Aux dires des parents, l'assimilation risque de créer un problème identitaire chez leurs enfants si ces derniers apprennent uniquement les choses d'ailleurs. En effet, ils risquent de devenir des gens d'ailleurs qui n'ont aucun attachement envers la communauté bakoya. Selon leurs propos, l'école est coupable d'amener les enfants bakoya à vouloir vivre à tout prix comme les autres en oubliant ce qu'ils sont en

réalité, en oubliant leur famille, leur village et leurs parents. Les enfants bakoya se font passer pour d'autres personnes. Pour ces parents, l'école contribue à couper les enfants bakoya de leur milieu d'appartenance. Elle crée un sentiment d'infériorité et est synonyme de perte d'identité bakoya. Mais, ils n'hésitent pas à envoyer leurs enfants dans cette même école.

4.5 Synthèse des données issues du discours des parents bakoya sur l'école

En guise de synthèse, notons que les thèmes dont les parents parlent en lien avec l'idée qu'ils se font de l'école furent classés en quatre thèmes ou catégories et quatorze sous-thèmes ou sous-catégories. A travers ces thèmes, on se rend compte que, les parents bakoya ont des connaissances sur l'école. Ils sont à même de nommer l'école en se référant entre autres aux agents de l'école. A travers leurs opinions sur les agents de l'école, se dégage une critique sur la relation famille-école. En effet, les parents trouvent les enseignants distants dans l'ensemble. Les parents ont déploré le fait qu'ils ne reçoivent pas quotidiennement des invitations de la part de l'école ou des enseignants. En général, les enseignants convoquent les parents lorsqu'ils constatent les difficultés chez l'enfant ou quand c'est le moment d'aller chercher ou signer le bulletin scolaire. Dans ce contexte, les parents perçoivent ces rencontres comme un danger. Tout d'abord, il y a le danger symbolique car les parents peuvent être stigmatisés par l'enseignant. Les parents bakoya parlent de l'image du parent non sérieux. On a vu que l'image qu'ils se font par exemple du bulletin scolaire est remplie de jugements de valeur à travers les commentaires émis par l'enseignant : « élève paresseux », « élève ne fournit aucun effort ». A travers ses commentaires négatifs de l'enseignant sur l'enfant, c'est une image du parent non sérieux qui est véhiculée. Il y a également le danger pratique qui peut nuire à l'enfant. Si l'enseignant a le sentiment d'avoir affaire à des parents non sérieux, qui ne se préoccupent pas de la scolarité de leurs enfants, il peut à son tour ne pas porter un intérêt particulier aux enfants. Dans le thème qui portait sur l'implication parentale par exemple, les parents interrogés ont déclaré que si l'enseignant voit que les parents accordent une grande attention à la scolarité des enfants, l'enseignant avait tendance à s'intéresser aux enfants.

Notons que ces rencontres sont vues comme un danger, car elles se déroulent uniquement dans l'espace scolaire qui est l'espace connu par l'enseignant. Les parents se sentent alors en position de faiblesse. Cela contribue à renforcer l'image de l'enseignant distant que se font les parents au sujet de l'enseignant. Raison pour laquelle, dans leur discours, certains parents ont souhaité que l'enseignant vienne les rencontrer chez eux à domicile pour discuter ensemble de l'enfant-élève.

De plus, les parents savent que, l'école est un lieu où l'enfant bakoya apprend à lire, à compter, à calculer, à parler français. Ce sont des savoirs fondamentaux que l'enfant va utiliser tout au long de sa vie. Dans leur discours, on remarque qu'ils savent qu'il y a deux types d'apprentissage, un apprentissage qui est propre à l'école. Cet apprentissage est donné par les enseignants. Il y a l'autre apprentissage qui relève des parents et qui concerne l'apprentissage des choses de la vie, de la culture bakoya. Cet apprentissage se fait à la maison.

On s'est rendu aussi compte que, malgré le fait que les parents portent des jugements négatifs sur l'école à travers ces effets négatifs sur l'enfant bakoya et sur la communauté, ils ont une attitude positive ou favorable à l'égard de l'école. Dans la carte mentale au sujet de leur appréciation de l'école, il ressort qu'aux dires des parents: « l'école est la bonne chose apportée par le Blanc » (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, C-P6, C-P7, C-P8, C-P9, C-P10, C-P11), ou « l'école c'est merveilleux » (C-P3, C-P5, C-P6, C-P8, C-P9, C-P10, C-P11), « l'école c'est le bien » (C-P1, C-P2, C-P4, C-P6, C-P7, C-P9), ou encore « l'école c'est le bon chemin » (C-P1, C-P2, C-P3, C-P4, C-P5, C-P6, C-P7, C-P8, C-P9, C-P10, C-P11). Cette appréciation sur l'école est traversée par un jugement positif à travers l'utilisation des adjectifs tels que : « bon », « bonne », « merveilleux ». Certains parents vont jusqu'à parler de l'école comme étant « le bien ». L'idée de bien suppose quelque chose qui procure un confort, une satisfaction, une joie. Cette joie de l'école, on la retrouve dans l'entretien avec certains parents, quand ils décrivent l'école comme étant un lieu pour se faire de nouveaux amis, pour être félicité ou encouragé. Il y a même les parents non instruits qui ne sont pas allés à l'école quand ils étaient jeunes, qui livrent un regard sur

l'école qui est chargé d'admiration. Leur discours sur l'école est parcouru par un aspect affectif.

Cette attitude favorable à l'égard de l'école se matérialise par l'envoi des enfants bakoya à l'école. Ayant arrêté leurs études ou échoué à l'école, ou encore n'ayant pas été à l'école, le discours des parents bakoya est traversé par l'espoir : l'espoir de voir leurs enfants faire mieux qu'eux. Ils attendent ainsi de l'école qu'elle aide leur enfant à réussir dans la vie, à devenir un « grand type », à changer de condition sociale, etc. On voit que, les parents bakoya ont foi en l'école. Dans leur discours, certains parents n'hésitent pas à employer le verbe « croire ». « Je crois que mon enfant apprend les choses qui vont le faire réussir dans la vie » (E-P6), « je crois en l'école pour aider mon enfant à devenir quelqu'un » (E-P2) ou « je crois que s'il n'y avait pas l'école l'avenir de nos enfants serait foutu » (E-P4) ou encore « je crois que l'école c'est la bonne chose apportée par le Blanc pour nous autres » (E-P9). Ils confèrent à l'école une valeur économique ou une valeur sociale. Cette croyance en l'école amène les parents à valoriser énormément la réussite, à être fiers du succès de leur enfant quand celui-ci a un bon bulletin scolaire. Pour ces parents, le succès à l'école signifie que l'enfant est sur un bon chemin, que ses possibilités de trouver plus tard un emploi décent et une vie décente s'élargissent. La présentation d'un mauvais bulletin scolaire par contre, est le signe que ses chances se rétrécissent ou c'est le signe que l'enfant a plus de chance d'avoir une carrière négative et qu'il sera condamné à faire des petits boulots qui n'apporte aucune garantie pour l'avenir.

Ce premier mouvement analytique de nature descriptive a permis l'identification de différents thèmes ou objets autour desquels s'articulent les représentations que les parents bakoya élaborent à l'égard de l'école. Ce mouvement a permis de dégager les opinions, les croyances, les valeurs, les connaissances, les informations, les attitudes, les attentes relatives aux objets dont les parents bakoya parlent. L'identification de ces thèmes et sous-thèmes renseigne sur les notions fondatrices des RS qui se construisent par un processus de catégorisation d'objets. Ce premier mouvement d'analyse constitue le matériel de base à partir duquel on peut amorcer une lecture interprétative des données collectées. C'est le

deuxième mouvement analytique de cette recherche. Ce deuxième mouvement permettra de dégager à partir de traits et références spécifiques, la manière dont les parents bakoya reconstituent le réel. A partir de ce deuxième mouvement, on a dégagé les significations qu'ils attribuent à ce réel qu'est l'école. Tel est le but du chapitre suivant.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, on a présenté les résultats de la recherche, dont les données, comme on l'a déjà dit ont été recueillies à partir de la carte mentale et de l'entretien semi-dirigé individuel en adoptant une posture restitutive de l'analyse. La parole a été donnée aux parents bakoya afin qu'ils s'expriment le plus librement possible sur ce qu'ils pensent de l'école. On a donc restitué la parole des participants en organisant les discours en thèmes. Rappelons qu'aux dires de Demazière et Dubar (2004), le discours des acteurs est porteur de sens. Le chercheur est considéré comme un porte-parole du discours de l'acteur qui passe de l'espace privé à l'espace public. Le présent chapitre, en adoptant une posture analytique (Demazière & Dubar, 2004), se donne pour tâche d'interpréter et de discuter les résultats obtenus au chapitre précédent. Dans cette posture, la parole est donnée au chercheur, qui interprète les discours en lien avec la problématique et le cadre théorique afin de répondre à la question de recherche. Il s'agit d'interpréter le sens que l'école revêt pour les parents bakoya tout en prenant en compte le contexte dans lequel le discours est émis. Selon Mongeau (2009): « l'interprétation et la discussion des résultats forment ensemble un processus qui débute avec l'apparition des premiers résultats et se poursuit en continu par la suite » (p. 118). Cet auteur ajoute que : « à terme, le but premier de cet exercice est de proposer une réponse à la question de recherche » (*Idem*).

Ce chapitre présente chaque thème autour duquel s'organisent les représentations sociales de l'école et le point d'enracinement de ces RS de l'école en mettant en lumière les deux processus majeurs que sont l'objectivation et l'ancrage c'est-à-dire comment le social s'inscrit dans la représentation, quels éléments d'information ont été retenus pour construire une image figurative qui prenne le statut d'évidence. On cherche à montrer comment l'objet ainsi construit s'enracine dans le système de pensée préexistant du sujet et se fait également dans la réalité sociale en orientant les conduites et en leur donnant un guide de lecture.

A partir des thèmes identifiés dans le discours des parents bakoya, on constate qu'il y a quatre thèmes centraux qui contribuent à l'élaboration d'une RS de l'école. Ces éléments sont centraux car ils rendent saisissables, pensables les aspects de l'objet de la représentation qui est dans le cas présent l'école. Ces thèmes centraux sont : 1/ l'école : un espace pour former le « grand type », 2/ une image stéréotypée de la fille instruite, 3/ l'école assimilatrice ou la reproduction de la domination bantoue sur les Pygmées, 4/ l'école payante comme un obstacle à l'égalité des chances.

5.1 L'école : un espace pour former le « grand type »

Dans le discours des parents, il ressort que l'école garantit le bien-être social. Elle contribue à la réussite sociale de l'individu. Cette réussite sociale est symbolisée par l'image du « grand type ». Quand les parents parlent de « grand type », ils parlent tantôt de: « devenir quelqu'un », « devenir un grand homme », « devenir une personne importante dans la société » ou encore « devenir un Mamadou ».

5.1.1 Points d'enracinement de l'image du « grand type » comme symbole de la réussite sociale par l'école

Cette image symbolique du « grand type » est véhiculée par les médias à travers la diffusion de films. En effet, pour mieux comprendre cette idée de « grand type », les participants qui habitent par exemple en zone urbaine n'hésitent pas à faire un parallèle avec un film gabonais qui remplissait les salles de cinéma en 2012 au Gabon. Dans ce film intitulé *Le cœur des femmes*, il est question d'Emmanuel, acteur principal, directeur général d'Orêty services. Emmanuel est l'exemple même d'un homme qui a parfaitement réussi sa vie. C'est l'exemple même du « Mamadou », du « grand type » au Gabon. Il vit dans une grosse maison à multiples étages. Il a beaucoup de voitures : Mercedes Benz, Peugeot, etc. Il a des gens à son service : un gardien, un jardinier, un cuisinier, une femme de ménage et une nounou pour ses enfants qui fréquentent les meilleures écoles de Libreville. Emmanuel est celui qui vient en aide à tout le monde en leur apportant une contribution financière. Il a construit des maisons à toute sa parenté au village. Ainsi, le

rêve des participants en zone urbaine est de voir leurs enfants devenir un jour grand type à l'image d'Emmanuel.

On voit ici que le film alimente cette idée du « grand type » à partir de laquelle se dégage une certaine vision que la société gabonaise se fait de l'idéal d'Homme à former. Le film doit faire ressortir des valeurs qui sont véhiculées dans la société gabonaise et qui font de cette société une société distincte. Dans le film, *Le cœur des femmes*, il est question du goût de l'effort, de la solidarité, du lien familial mais surtout de la valeur que représente l'école. Ce film véhicule l'idée selon laquelle même si on est issu d'une famille pauvre, on peut réussir sa vie. On peut devenir un « grand type » si on se jette corps et âme dans les études. Tel fut le cas d'Emmanuel, acteur principal de ce film. Il participe au développement de son pays et assure le bien-être social de sa famille. Disons que ce film met en lumière l'idée que l'éducation est une richesse pour une société. C'est la clé de tout développement (Diakité, 1986, 2011; OCDE, 2009; Rwehera, 1999).

Cette image symbolique du « grand type » comme emblème de la réussite sociale par l'école s'enracine dans les interactions sociales. Dans le chapitre précédent, on a vu que dans leur discours, les parents bakoya font référence à des cas spectaculaires d'enfants bantous qui ont changé de statut social grâce à l'école et aussi, ils font allusion à ceux dont la trajectoire sociale reste à désirer du fait qu'ils ne sont pas allés à l'école ou qu'ils n'ont pas réussi. Cela montre que les RS sont le fruit des interactions sociales (Moscovici, 1961) et qu'elles se construisent toujours dans un contexte de rapports sociaux où des personnes ont des attentes, des jugements au sujet des individus et des groupes. Dans ces interactions sociales, les parents bakoya ont besoin d'un modèle de référence, qu'il soit positif ou négatif. Mais, dans les deux cas, il contribue au processus d'élaboration d'une représentation positive de l'école. Pour ce qui est du modèle négatif, par exemple, on a observé dans les discours que, certains parents bakoya qui ne sont jamais allés à l'école et que d'autres parents qui ont en leur possession le certificat d'études primaires n'ont pas réussi à avoir un travail à leur juste valeur. Ces derniers exercent parfois le même métier

que ceux qui ne sont pas scolarisés. Mais, cela n'empêche pas les parents bakoya de croire en l'école comme source de mobilité sociale, comme lieu de formation du « grand type ».

De plus, dans le thème qui portait sur les souvenirs d'enfance de l'école des parents bakoya, on a souligné que la plupart des parents instruits ont gardé plus de souvenirs négatifs que positifs de l'école. On a aussi observé que l'expérience négative à l'égard de l'école a poussé certains parents à l'abandonner. Leurs souvenirs négatifs auraient pu les amener à démotiver leurs enfants en leur disant par exemple que l'école n'est pas un lieu où il fait bon vivre comme ils l'ont déclaré dans l'entretien semi-dirigé individuel. Or, c'est le contraire qui se produit. Leur propre situation est un élément de motivation pour envoyer leurs enfants à l'école et s'investir dans leur scolarité. La présence d'un modèle dans la communauté est très importante. C'est ce que déclare Bigombo Logo (2002) au sujet des Pygmées du Cameroun quand il écrit :

Les parents sont déçus par l'école parce que les enfants qui sont tout de même allés à l'école et qui ont obtenu des diplômes tels que le certificat d'études primaires ou le brevet reviennent les retrouver dans les campements et ne réussissent pas à intégrer le champ de l'emploi public ou privé. Pourquoi continuer à envoyer les enfants dans ce cas? (p. 11).

Ce même constat est aussi noté par Mafoukila (2006) parlant des Pygmées du Congo-Brazzaville : « la plupart d'entre eux n'ont jamais été scolarisés et ceux qui ont pu le faire ne servent pas de modèle aux hésitants » (p. 20). On voit que la représentation du modèle diffère des contextes sociaux. On peut avancer l'idée que, malgré leurs expériences négatives à l'école ou malgré qu'ils n'aient jamais été scolarisés, les parents bakoya ont foi en l'école. Cette confiance s'alimente dans les interactions avec les Bantous qui leur renvoient des modèles positifs de personnes qui ont réussi leur vie grâce à l'école et de ceux qui ont mal tourné dans la vie parce qu'ils ne sont pas allés ou n'ont pas persévéré à l'école.

Enfin, on a noté dans le discours des parents bakoya, qu'ils n'hésitent pas à prendre l'exemple sur leur propre vie ou leur propre expérience pour motiver l'enfant à aller à

l'école et d'y bien travailler. Leur expérience de la vie quotidienne leur a « appris » que l'école demeure un bon moyen. Si par exemple, les parents non instruits avaient été scolarisés et que ceux qui ont été scolarisés avaient persévéré dans les études, le destin social et professionnel de ces parents bakoya aurait été différent et leur vie aurait été meilleure. Ainsi, la représentation positive de l'école à travers l'image du « grand type » comme symbole de réussite sociale prend racine dans des expériences vécues. A ce sujet, on a pu observer que l'ancrage des représentations actuelles de l'école est généralement situé dans l'expérience antérieure vécue par des parents bakoya. En effet, même s'ils savent que la recherche porte sur le rôle actuel de l'école pour leurs enfants, spontanément, ils réfèrent à leur expérience antérieure pour élaborer leur conception de l'école. Ainsi, on rappelle l'influence des souvenirs dans la constitution des RS, composées de croyances, d'opinions, de sentiments qui sont nécessairement influencés par la nature des souvenirs vécus, positifs ou négatifs, mais aussi dans les espoirs fondés : des éléments rétrospectifs et d'autres prospectifs. Aux dires de Jodelet (2006), l'expérience vécue concourt à la construction de la réalité. Elle est source de connaissance. Dans le thème qui portait sur les souvenirs d'enfance de l'école, on a montré comment l'expérience concrète des parents scolarisés fait disparaître l'image idyllique qu'ils ont de l'école. A travers leur vécu, les parents scolarisés savent concrètement ce qu'est l'école. Ils savent ce qui se passe entre les quatre murs d'une salle de classe et les supplices que les Bantous font vivre aux Bakoya à l'école. Tandis que les parents non scolarisés se basent sur des présupposés et des idées qui semblaient leur renvoyer les enfants scolarisés sur la vie à l'école. L'expérience vécue à l'école a contribué à façonner la représentation de l'école à travers les souvenirs d'enfance de l'école.

5.1.2 L'image du grand type : un symbole socialement partagé

Selon Moliner (1996) « [...], le processus collectif d'élaboration des représentations suppose un renforcement de la cohésion des groupes. Partager avec d'autres une représentation commune c'est en partie admettre que l'on est semblable » (p. 30). Les parents bakoya qui vivent en zone rurale partagent la même image du « grand

type» que les parents qui résident en zone urbaine. Même si les parents qui habitent en zone rurale n'ont certes pas de télévision et de radio qui puissent alimenter l'idée du « grand type », quand ils y pensent, ils se réfèrent au maire de Mékambo qui vit dans une belle maison, conduit une belle voiture et chaque fois qu'il descend les voir dans les villages, leur apporte quelques billets d'argent et de la nourriture. D'où le rêve de certains de voir leurs enfants devenir un jour le maire de Mékambo. Cela nous montre que la représentation de l'école à travers l'image du « grand type » comme symbole de réussite sociale est une réalité socialement construite et partagée par les membres d'un même groupe. L'image du « grand type » permet aux parents d'objectiver l'école.

En effet, l'élaboration de la RS se fait aussi à travers le processus d'objectivation. Comme l'affirme Moscovici (1961) « objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant » (p. 108) et Moliner (1996) ajoute qu'« objectiver c'est encourager la production d'images puisque, par définition, les objets concrets sont perceptibles et donc reproductibles sous formes d'images » (p. 110). Donc, l'objectivation est le processus par lequel les idées sont transformées en choses et les concepts abstraits en réalités concrètes. Dans le cas des parents bakoya du Gabon, le processus d'objectivation se manifeste à travers l'utilisation d'images ou de personnages afin de faire correspondre l'école à des objets concrets du monde qui les entoure c'est-à-dire à des objets qui leur sont familiers et directement perceptibles. En d'autres mots, les parents bakoya raccrochent l'école à ce qui leur est plus proche, à ce qu'ils ont l'habitude d'entendre ou de voir. Au départ, l'école qui était une notion abstraite est rattachée à l'image d'Emmanuel (le personnage du film *Le cœur des femmes*), à l'image du maire de Mékambo, à celle d'un ministre, d'un pétrolier, d'un directeur d'une grande entreprise, d'un enseignant, d'un avocat, à celle d'un banquier, d'un mamadou ou encore à l'image du Président de la République. Ces exemples renvoient, selon les participants, à des images de « grand type ». A travers ces dernières, l'école devient quelque chose de palpable, de réel. La représentation de l'école est traversée par le symbolique, par l'imaginaire. L'imaginaire réside dans le fait que, prendre exemple sur un film qui est la vision unique d'un réalisateur, c'est comme s'accrocher à un mythe. On reste dans le monde idéal. Toutefois, leurs discours mettent en évidence le fait

que le film *Le cœur des femmes* véhicule une image de « grand type » qui pour eux, est la réalité même. C'est autour de cette image que se construit la représentation de l'école.

Notons également que ces images qui représentent le « grand type » constituent des éléments qui ont été sélectionnés par les parents bakoya en référence à des valeurs partagées. En effet, les parents partagent l'idée d'une école qui a un pouvoir de mobilité, d'ascension, de réussite et de promotion sociale. Ainsi, certains éléments sont ignorés car ils sont incompatibles avec l'idée d'une école qui rend possible la mobilité sociale. C'est le cas par exemple des métiers tels que : ménagère, vendeuse, clandoman, débroussailleur et jardinier. Ce sont les métiers occupés par les parents bakoya qui ont participé à cette recherche. Ces emplois, aux dires des parents, ne contribuent pas au bien-être social, ne présentent aucune garantie financière. Il en va de même avec le fait qu'ils valorisent l'idée de mamadou qui est associée au « grand type » au détriment de celle de makaya. On a souligné dans le chapitre précédent que dans leur discours, les parents bakoya opposent l'idée de « mamadou » à celle de « makaya ». Le « makaya » est une personne qui vit dans des conditions précaires comme les Bakoya. Il habite dans des quartiers populaires, dans des maisons en tôle ou en planche et pratique des petits métiers. Le « makaya » est ainsi incompatible avec l'idée de mobilité sociale et ne peut pas être retenu pour caractériser le « grand type ». Le « mamadou » est une personne qui vit dans des quartiers résidentiels, possède de grosses maisons modernes et climatisée et conduit des belles voitures. Le « mamadou » est à l'abri du besoin et ses enfants fréquentent le plus souvent les écoles et collèges privés. Le « mamadou » caractérise le « grand type » dans la structure sociale.

Par ailleurs, notons que dans l'image que les parents se font du « grand type », ils valorisent énormément les professions libérales qui exigent des diplômes universitaires, un haut niveau d'instruction (avocat, médecin, banquier, etc.) au préjudice des métiers manuels (jardinier, débroussailleur, ménagère, etc.) qui n'exigent pas de qualifications spécifiques. On observe que ce sont les personnes les moins instruites qui pratiquent les métiers manuels. Cela rejoint l'étude de l'OCDE (2009) qui note que les personnes ayant un diplôme de fin d'études secondaires, postsecondaires non tertiaires ou tertiaires ont un

avantage salarial important contrairement à celles qui ont une formation inférieure au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En outre, l'étude conclue que les personnes les plus touchées par le chômage sont celles qui ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On peut déduire que les parents bakoya ont intérêt à envoyer leurs enfants à l'école s'ils souhaitent les voir sortir de la misère, de la pauvreté et surtout s'ils ne souhaitent pas voir leurs enfants venir grandir les rangs des chômeurs.

Dans cette sélection des éléments qui composent le « grand type », on peut constater que cette image a une double dimension : l'instruction et la richesse. Aux dires des parents bakoya, on peut affirmer que celui qui est instruit est un homme riche. C'est un homme heureux. En effet, pour ce qui est de la première dimension, on relève que, quand les parents donnent les exemples de « grands types », ils citent le médecin, l'enseignant et l'avocat. Ce sont des exemples de personnes qui ont acquis un haut niveau de savoir scolaire. Une des missions de l'école est celle d'instruire. Elle a donc une valeur cognitive et utilitaire. Les parents bakoya savent que l'école transmet un savoir que l'enfant va utiliser tout au long de sa vie. Ils savent par exemple que si le médecin est à même d'exercer son métier, c'est parce qu'il en a appris les rudiments à l'école. L'école permet d'acquérir un savoir-faire mais également un savoir-être qui fera en sorte que la personne instruite soit un bon modèle de comportement dans la société. L'école contribue également à faciliter les relations avec autrui, avec l'entourage par le biais de la communication.

La deuxième image à laquelle renvoie le « grand type », est celle d'une personne qui possède des biens matériels, de l'argent comme c'est le cas du banquier, du pétrolier, du maire de Mékambo qui sont des exemples cités par les parents bakoya. Dans cette image du « grand type », l'argent est une condition d'ascension sociale et de prestige. L'argent contribue à l'amélioration du confort dans la vie et permet de vivre de façon décente. Celui qui en possède est aimé et sollicité par tout le monde. Il devient en quelque sorte incontournable. Le parent de l'enfant qui est « grand type » devient celui à qui les

autres s'adressent pour demander l'aide ou l'intervention de son enfant pour que ce dernier qui est « bien placé » dans la société résolve les problèmes des uns et des autres.

Une fois que le discours global sur l'école est incorporé, chaque parent bakoya se l'approprie selon son statut social, selon son niveau d'études. C'est à ce niveau que se joue l'ancrage de la RS de l'école des parents bakoya. Comme on l'a déjà spécifié, l'ancrage est le processus qui permet de rendre familier ce qui est étranger. Elle permet l'enracinement social de la représentation et consiste à intégrer l'objet représenté (ici l'école) dans un système de pensée préexistant. Les parents attribuent ainsi un sens différent à l'école en fonction des positions respectives qu'ils occupent au sein de la société. « Si, par ancrage, la représentation devient un instrument de compréhension du social, cet instrument n'est pas forcément utilisé de manière identique par les uns et par les autres » (Moliner, 1996; pp. 29-30).

En effet, dans l'idée que les parents se font de l'école comme un moyen d'acquérir des diplômes, condition nécessaire pour la recherche d'un emploi et donc, condition nécessaire pour devenir un « grand type », on relève que les parents non scolarisés confèrent au diplôme un rôle magique. Cette confiance absolue dans le diplôme comme l'unique moyen pour trouver un emploi part du fait que ces parents ne sont jamais allés à l'école. A maintes reprises, ils déclarent que s'ils avaient été à l'école ils seraient sûrement devenus des « grands types ». Par contre, les parents scolarisés, de leur côté, croient eux aussi à la nécessité du diplôme dans la vie. Toutefois, ils se montrent un peu méfiants quant à ce pouvoir magique que les parents non scolarisés lui attribuent. Parmi ces parents scolarisés, il y a une majorité qui a le certificat d'études primaires (CEP) et ils remarquent que dans la société gabonaise, ce dernier n'est pas suffisant pour trouver un travail dans l'administration. Comme on peut le constater, ils n'ont pas tous la même expérience à l'égard du diplôme. Ce qui permet d'affirmer que, « les caractéristiques sociologiques des individus indiquent des expériences spécifiques qui mettent inévitablement une empreinte propre à l'appropriation des RS » (Negura, 2006, p. 42).

De même, on peut encore une fois souligner l'importance de l'expérience vécue dans la représentation de l'école à travers la conception du diplôme. Les parents non scolarisés n'ont pas tort de penser que le diplôme est la clé passe partout pour trouver un emploi car, il y a plusieurs décennies, le diplôme était la garantie d'un emploi certain au Gabon. Dans le contexte de l'indépendance en 1960, on assiste à la démocratisation de l'éducation et à une grande implication de l'État à travers un financement massif de l'éducation. Aussi, depuis 1960, le nombre d'élèves n'a pas cessé d'accroître (Nguema Endamme, 2003). Cette augmentation des effectifs est soutenue par les discours politiques qui constatent un manque de main-d'œuvre gabonaise pour travailler dans les administrations et les entreprises. Cela oblige l'État à se retourner vers la main-d'œuvre étrangère. Or, cette main d'œuvre étrangère coûte très chère au pays. L'État met ainsi au cœur du processus de développement la jeunesse gabonaise. Autrement dit, l'État avait besoin de jeunes cadres diplômés gabonais. C'était la période d'or pour les diplômés. Mais, actuellement la donne a changé, amenant ainsi certains jeunes à perdre espoir en l'école comme institution permettant l'ascension sociale. Comme l'affirme Abambole (2014), on assiste à :

[...] une entreprise malsaine de démolition de l'image du diplômé, sinon de l'universitaire ou de l'intellectuel, et conséquemment de tout ce qui avait trait aux savoirs et aux connaissances. [...], petit à petit, les jeunes se détournèrent de l'école. En effet, quelles sources de motivation fallait-il trouver à ces derniers à la vue de leurs aînés encore au chômage malgré l'obtention de leurs diplômes, et souvent victimes de campagnes de snobisme entretenues tous les jours par des analphabètes roulant carrosse? (pp. 76-77).

5.1.3 *L'image du grand type : un symbole qui va au-delà des parents bakoya*

Les parents bakoya interrogés ont une représentation positive de l'école. Cette analyse rejoint celle d'Oyabana (2013) au sujet des Bakoya du Gabon. Cet auteur affirme que, malgré les difficultés que les Bakoya rencontrent au quotidien, ils expriment un intérêt à envoyer leurs enfants à l'école. Ils restent convaincus que c'est l'école qui fera d'eux des fonctionnaires et leur permettra non seulement de participer au développement du Gabon,

mais aussi de lutter de façon efficace contre les violences dont ils sont victimes dans la société gabonaise. On se rend compte dans cette analyse que, la représentation de l'école comme participante clé à la formation du « grand type » est une croyance qui est répandue et véhiculée dans la société. En effet, Nguema Endamme (2003) dans son étude sur l'orientation scolaire a interrogé des élèves bantous qui déclarent que, pour leurs parents, l'école représente le moyen d'ascension sociale. Écoutons le propos d'un élève à ce sujet :

[...] Akiéé...mon père me faisait la fête à l'école primaire. Si je suis échoué, il me bastonnait comme un bandit avec les branches du goyavier sec. J'avais les blessures au corps. Mon père disait à tous ses enfants que celui qui ne veut pas apprendre, il peut même le tuer à cause de...la souffrance. Il paye la nourriture, il paye les habits tout le temps avec son argent grâce à son petit boulot. Nous aussi on doit bien apprendre [...] (p. 170).

On souligne dans cet extrait que, les parents bantous entretiennent eux aussi, un rapport de confiance avec l'école. L'école a toujours été considérée par les parents comme une porte à la réussite sociale. Ils considèrent que l'école est un investissement à long terme qui doit porter des fruits. Tout comme les parents bakoya, pour les parents bantous, l'enfant doit réussir à l'école. Ils attendent de leurs enfants des résultats scolaires positifs. Tout comme l'affirment les parents bakoya, il est difficile de concevoir que leur investissement puisse tourner à perte. Tel que constaté dans le discours des parents participants à la recherche, ils ne roulent pas sur l'or; ils font de petits boulots pour envoyer leurs enfants à l'école et payer leur frais de scolarité parce qu'ils espèrent que l'école va multiplier leur investissement, car si leur enfant devient un « grand type », il aura de l'argent. Il va ainsi permettre à ses parents de sortir de la pauvreté, de la précarité en leur assurant un certain confort matériel.

Certains parents bakoya ont déclaré : « je travaille dur pour ma famille. Je pars le matin pour rentrer tard le soir afin de nourrir mon enfant et de lui payer l'école. Quand il rentre de l'école il trouve de quoi manger [...] » (E-P9), « On fait tous ces petits boulots pour nos enfants pour qu'ils ne soient pas obligés d'aller voler » (E-P7) ou encore « [...] Or, avec tout cet argent je t'assure que je peux me construire une petite maison en planche

et on ne sera plus obligé de louer par ici et là » (E-P2). Dans l'extrait de Nguema Endamme (2003), l'élève précise que son père avec son petit boulot, arrive à payer à ses enfants la nourriture et les habits. L'utilisation de l'adjectif « petit » boulot signifie que, le métier qu'exercent les parents bantous ou les parents bakoya ne leur apporte pas forcément des ressources financières importantes. Mais, le minimum qu'ils gagnent, ils le mettent à la disposition du bien-être de leurs enfants. En retour de ce sacrifice, les parents attendent que leurs enfants apprennent bien à l'école. Si l'apprentissage à l'école est couronné d'échec cela constitue un motif de blâme pour l'enfant car l'échec n'est pas envisageable. Comme le relève Nguema Endamme (2003), les parents attendent de leurs enfants des résultats satisfaisants et « cette attente n'admet aucune concession » (p. 170). Quand l'attente s'accompagne d'un échec les parents songent parfois à « commettre » des extrêmes. Dans l'extrait de Nguema Endamme (2003), l'élève note que : « mon père disait à tous ses enfants que celui qui ne veut pas apprendre, il peut même le tuer à cause de...la souffrance » (*Idem*). Dans la présente recherche, un parent bakoya a affirmé que : « si après toutes ces dépenses les enfants ne font rien de bon à l'école ça peut me tuer [...] » (E-P2). L'emploi du verbe « tuer » symbolise le désespoir que peut représenter l'échec de l'enfant à l'école. La fonction de l'école est réduite au rôle de permettre le changement social. On peut penser que les parents accordent à l'école la seule responsabilité du succès personnel et social.

Les parents bakoya partagent ainsi la même attitude positive que les parents des milieux défavorisés ont à l'égard de l'école tel que cela ressort dans les études de Dubet et Martucelli (1996b), Kanoute (2006), Lahire (1995), Périer (2005) et Pujol et Gontier (1998). Ces parents ont une forte croyance en l'école comme le moyen légitime de mobilité et de promotion sociale. Pour ces parents issus des milieux défavorisés, l'école représente le meilleur moyen et peut-être le seul de réussir dans la vie. En effet, avec le principe de démocratisation, l'école vise l'accès du plus grand nombre sans distinction de race, de sexe, de religion, d'ethnie, de classe sociale. Elle est l'élément d'émancipation et de transformation sociale pour les enfants venant de milieux défavorisés. Le fils d'un prolétaire peut rêver devenir un professionnel en pratiquant le métier de médecin ou

d'avocat. Or, ce genre de métier était réservé aux enfants de la classe nantie. On parle d'école pour tous et par conséquent, avec la démocratisation de l'école, les parents issus des milieux défavorisés voient également s'élargir les chances pour leurs enfants de mieux préparer leur avenir, de mieux réussir leur vie.

De plus, l'école représente un moyen institutionnalisé par l'État. En prônant l'obligation scolaire de tous les enfants en âge d'aller à l'école, l'État tend en quelque sorte une perche aux parents des milieux défavorisés qui voient en l'école une chance extraordinaire, « un passage obligé pour s'en sortir » (Deniger, Anne, Dubé & Goulet, 2009, p. 22). En fait, l'école contribue à lutter de façon significative contre la stigmatisation et la discrimination dont sont parfois victimes les jeunes et les familles issus des milieux défavorisés. Pour eux, l'école est cet outil qui leur permettra d'avoir un certain pouvoir et leur permettra aussi de décider de leur destinée. On retrouve cette même position dans le discours des parents bakoya du Gabon. Ils déclarent que c'est grâce à l'école que leurs enfants bakoya pourront se faire respecter dans la société gabonaise. Ils pourront, par exemple, devenir ministre et prendre ainsi une part active aux décisions qui engagent tous les Gabonais et plus particulièrement les Bakoya en défendant par exemple leurs droits.

5.2 Une image stéréotypée de la fille instruite

Il ressort du discours des parents bakoya que, même s'ils déclarent que l'école constitue la clé pour devenir un « grand type » et qu'ils souhaitent voir leurs enfants réussir, quand il s'agit de la jeune fille bakoya les points de vue sont divergents. Là où les parents de sexe féminin se font une conception plus positive de la scolarisation de la jeune fille, les parents de sexe masculin sont restés à l'étape traditionnelle en ce qui a trait à l'image de la femme et du rôle qu'elle doit assumer. Les parents de sexe féminin soutiennent que c'est à travers l'école qu'elles peuvent devenir autonomes en devenant par exemple infirmières (un choix traditionnellement féminin). Toutefois, les parents de sexe masculin regardent cette autonomie de la jeune fille bakoya avec des yeux méfiants; à la

limite, on peut dire réticents. Ils expriment des craintes vis-à-vis de la femme instruite qu'ils trouvent qu'une fois scolarisée, elle devient hautaine, irrespectueuse et se croit supérieure à l'homme. Ces appréhensions amènent les parents de sexe masculin à raisonner comme leurs propres pères le faisaient quand ils étaient jeunes. Leurs pères considéraient qu'envoyer la jeune fille à l'école était une perte de temps. Ce point de vue rejoint celui évoqué par Manga Ndjie Bindzi Mballa (2009) au sujet des Baka, peuple pygmée du Cameroun quand elle déclare:

Certains parents par préjugés, disent que l'école de la fille ne sert à rien, la réussite est mise en doute comme le souligne ce patriarce, à Salapoumbè : «La fille va partir à l'école, pour aller faire quoi? On ne croit pas qu'elle va passer; elle va perdre le temps de partir en mariage. Je suis d'accord pour les garçons» (p. 193).

On peut noter le rôle de l'ancrage psychosociologique dans l'intégration de la RS de l'école. A ce sujet Doise (1992) souligne que

Cette sorte d'ancrage inscrit les contenus des RS dans la manière dont les individus se situent symboliquement à l'égard des rapports sociaux et des divisions positionnelles et catégorielles propres à un champ social donné (p. 4).

L'image de la jeune fille instruite est le lieu d'ancrage de la RS de l'école car elle met en lumière les diverses prises de position au sein d'un même groupe. Cette image stéréotypée de la fille instruite montre comment la cohésion du groupe (Pygmée bakoya) est complètement morcelée et laisse la place à un groupe d'hommes qui s'opposent à un groupe de femmes. Cela permet de constater comment chaque parent bakoya se réapproprie, réélabore le discours global sur l'école à sa manière, en tenant compte cette fois-ci des problématiques de genre, du rapport homme-femme dans la société. Ayant développé leur propre interprétation de la réalité sociale, chaque parent se distingue par rapport à l'autre selon ses intérêts et ses préoccupations. Il s'agit de voir comment « moi » en tant que femme ou « moi » en tant qu'homme, « je » pense, « j' » intègre et « je » me positionne par rapport à l'objet de la représentation. On voit qu'il y a un social plus large et

un social plus restreint qui colorent la représentation que les parents bakoya se font de l'école à travers l'image du « grand type ».

En effet, pour comprendre les dynamiques relationnelles entre acteurs sociaux, il est nécessaire de voir les caractéristiques des individus pour expliquer les divergences d'opinions qui peuvent avoir lieu au sujet d'une même RS. Negura (2006) affirme que :

Les caractéristiques sociologiques des individus cachent souvent des dynamiques identitaires qui se traduisent par des rapports sociaux et symboliques, de pouvoir par exemple, ayant un certain effet sur la façon dont la représentation sociale organise le discours (p. 42).

Rappelons qu'il y a six femmes qui ont participé à cette recherche. Parmi celles-ci, on a cinq femmes célibataires (monoparentales) et une femme mariée. L'âge de ces femmes se situe entre 30-49 ans. Elles ont entre deux et cinq enfants. Elles exercent des métiers tels que : ménagère et vendeuse. Deux de ces cinq participantes n'ont jamais été scolarisées. La plupart de celles qui ont eu la chance d'aller à l'école n'ont jamais terminé le cycle des études primaires et n'ont aucun diplôme. Du côté des participants de sexe masculin, notons qu'ils sont au nombre de cinq. Ils vivent en couple (familles biparentales). Quatre d'entre eux sont des parents scolarisés et un seul n'a jamais été à l'école. Ils sont âgés entre 30-50 ans. Ils ont entre un et six enfants. Rappelons, également que la société bakoya se présente comme étant une société patriarcale dans laquelle l'homme en tant que père est le garant de l'autorité au sein de la famille ou encore de façon élargie au sein du clan. La tradition est au cœur de l'organisation de la société. C'est l'âme d'une société. Dans cette société, l'autorité se transmet de père en fils. Le prolongement de ladite société repose sur la transmission du patronyme et la discrimination sexuelle.

En effet, dès leur jeune enfance, filles et garçons ne reçoivent pas la même éducation. Ils ne sont pas initiés aux mêmes règles de vie. Les garçons sont éduqués pour devenir plus tard le chef de famille. C'est à eux que revient normalement la tâche d'avoir un travail et de subvenir aux besoins de leur famille. Tandis que les filles sont éduquées en vue de remplir leur rôle futur de mère et d'épouse (UNESCO-BREDA, 1992). Cette

discrimination sexuelle se transfère également à l'école. Immongault (2014) fait remarquer au sujet des représentations sociales de la réussite au sein de la population bantoue que celle-ci varie selon que l'enfant est de sexe masculin ou de sexe féminin. Les parents accordent plus de crédit à la réussite de leur garçon. Cette auteure note qu'il est vital pour le garçon de réussir afin d'assurer son rôle traditionnel de pourvoyeur, de chef de famille. « Ainsi, réussir à l'école représente une destinée qui va de soi pour l'homme car ce dernier représente le mari, l'époux, le père. (...) » (p. 119). La réussite de la fille doit lui permettre de seconder son mari. Elle doit être un support familial pour son conjoint. L'auteure affirme que :

Dans cette conception, les filles doivent perpétuer le schéma traditionnel gabonais du rôle de la femme dans la dynamique du foyer. On remarque dans la réussite des filles la pérennisation de cette attribution ancestrale. Leur réussite n'est pas aussi vitale et primordiale que celle des garçons (p. 195).

On note que ces facteurs socioculturels sont un handicap pour la scolarisation des jeunes filles (Amouzou, 2008; Tchombe, 2006). Certaines communautés sont traversées par un long passé traditionnel qui n'est pas toujours en faveur de la jeune fille. La tradition est remplie de préjugés et de stéréotypes à l'égard de cette dernière. Cela s'explique certainement par le fait qu'en Afrique subsaharienne les jeunes filles connaissent des difficultés d'accès à l'instruction. En effet, au niveau des études primaires, malgré le fait que certains États aient rendu la fréquentation scolaire obligatoire et gratuite, des disparités au niveau du genre subsistent. Plan (2012) affirme dans son rapport que 29 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés en Afrique subsaharienne et 54% d'entre eux sont des filles. Beaucoup de parents encore au 21^e siècle pensent que la scolarisation des filles est une perte de temps, une œuvre inutile. Ils hésitent à envoyer leurs filles car certains ont peur que l'école pervertisse leurs filles avec des idées venues d'ailleurs. Ils ont peur que leurs filles s'émancipent, qu'elles exigent plus de liberté et qu'elles s'éloignent de la tradition en refusant par exemple, d'épouser le conjoint que leurs familles vont choisir pour elles. Même lorsque la jeune fille est instruite, la société attend qu'elle reste à sa place, qu'elle « ne fasse pas de vagues », qu'elle n'aille pas à l'encontre de ce que la société

attend d'elle, c'est-à-dire que malgré le nombre de diplômes acquis à l'école, elle reste avant tout une femme, une mère, une épouse.

Que les parents soient en faveur de l'éducation des filles ou non, l'utilité immédiate d'une fille comme gestionnaire de foyer, sa valeur en tant qu'épouse ou de ménagère et d'autres aspects similaires peuvent être considérés comme plus importants que le rendement à long terme d'un investissement dans son éducation (Plan, 2012, p. 27).

Comme on peut le constater, la représentation sociale de l'école est imprégnée des stéréotypes, des préjugés au sujet de la fille instruite. Ces stéréotypes et ces préjugés sont tenaces parce qu'ils sont en relation directe avec la tradition, les coutumes, les normes sociales, les valeurs de la communauté dans laquelle baignent les jeunes filles. Il est plausible de penser, à cause de ce rapport de domination des hommes sur les femmes, que les participantes à cette étude ont peut-être décidé de participer à ce travail de recherche afin de donner leur point de vue sur la scolarisation de leurs enfants et la chance inouïe que cela représente pour la jeune fille. A travers leurs discours, elles veulent se libérer de la domination et de l'oppression des hommes qui les ont trop longtemps exclues de l'espace public, qui ont toujours décidé de leur destinée. L'image de la mère célibataire et monoparentale qui caractérise la majorité des femmes ayant participé à l'étude renvoie par exemple, à la jeune fille l'image d'une mère qui est capable de s'occuper toute seule de ses enfants et par conséquent, l'image d'une femme qui peut être le chef de famille et qui peut être aussi battante qu'un homme.

De plus, cette image peut faire penser que la jeune fille est capable de se prendre en charge elle-même, prendre le contrôle de sa propre vie, d'être indépendante financièrement. C'est par l'instruction qu'elle peut y parvenir. L'image de la mère célibataire et monoparentale peut également faire penser que ces femmes ont peut-être connu des déceptions dans leur mariage ou bien que le mariage ne leur a pas réussi dans la mesure où elles n'ont peut-être pas trouvé le bonheur. Raison pour laquelle, la plupart des participantes ont déclaré que « le premier mari d'une fille c'est son école ». C'est sur l'école que la jeune fille doit avant tout compter car c'est l'école qui va lui procurer le

bonheur par son travail, son argent. Ce discours des participantes rejoint les études qui se sont penchées sur la nécessaire instruction des jeunes filles (Filmer & Schady, 2008; Glick, 2008; Glick & Sahn, 2010; Mapto Kengne, 2011; UNESCO, 2010; UNICEF, 2010). L'éducation est un droit fondamental et essentiel pour tous les enfants peu importe leur sexe et pour les filles l'est davantage car elle permettra de lutter contre l'inégalité des sexes.

5.3 L'école assimilatrice ou la reproduction de la domination bantoue sur les Pygmées

Dans le discours des parents, il ressort que l'école est un couteau à double tranchant. D'un côté, elle est synonyme de réussite sociale et contribue à la formation du « grand type ». En effet, les parents bakoya envoient leurs enfants à l'école parce qu'ils ont vu les parents Bantous envoyer les leurs et par la suite ces mêmes enfants Bantous sont devenus par exemple ministre, médecin, avocat, etc. Vu sous cet angle, l'école est bien perçue. D'un autre côté, ces parents bakoya expriment une certaine méfiance à l'égard de l'école. Pour eux, cette institution cache une face beaucoup plus pernicieuse. Les parents bakoya soutiennent que lorsque l'État leur demande d'envoyer leurs enfants à l'école en argumentant que celle-ci est censée leur procurer un certain bien-être social, ils s'abstiennent de les mettre en garde contre les conséquences néfastes de l'école, à savoir le problème d'assimilation. Cette ambiguïté traverse le discours des parents bakoya au sujet de l'école.

5.3.1 Un rapport de dominé à l'égard de l'école

Tel que mentionné antérieurement, le processus de sédentarisation des Pygmées en général et des Bakoya en particulier a des conséquences sur les Pygmées. Bon nombre d'auteurs ont dénoncé les méfaits de ce processus de sédentarisation. Abéga (1998) et Abéga et Bigombo Logo (2006) mettent en lumière la dégradation du statut des Pygmées. La cohabitation entre Pygmées et Bantous est faite de représailles. Ils sont victimes de marginalisation, de stigmatisation et ils sont considérés comme des populations de seconde zone. Leur vécu quotidien est fait d'injures, de brimades, de manque de respect à leur

endroit. Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009) parlent d'une relation de subordination entre les Pygmées et les Bantous, relation qui s'apparente davantage à une relation de type maître-serviteur. Ce même constat est fait aussi par les parents interrogés. Pour ce qui est des relations Bantous-Pygmées, rappelons que le guide qui a aidé à la collecte des données a fait ressortir ce statut dégradant dont sont victimes les Pygmées de la part des Bantous qui les considèrent toujours comme « leur propriété », comme « un bien » qu'on se transmet de génération en génération. Cela rejoint une étude menée en 2001 par l'ONG pygmée BAKOWA et l'Association pour le développement de la culture des peuples pygmées du Gabon (ADCPPG) qui note au sujet des Pygmées du Gabon

Qu'ils sont traités au même titre que des esclaves : ils travaillent dans des plantations pour des maîtres gabonais en échange d'un plat de riz et quelques pièces par jour. Les enfants nés dans ces conditions deviennent automatiquement la propriété du maître. Ceux qui se plaignent de leurs conditions reçoivent des punitions corporelles (Cité dans CADHP & IWGIA, 2010, p. 29).

La cohabitation entre Bantous et Bakoya met à jour un rapport de domination des Bantous sur les Bakoya. Les parents bakoya posent ainsi un regard de dominé sur la société gabonaise et les choses qui les entourent. L'école leur renvoie l'image qu'ils sont toujours sous la domination des Bantous et que ce sont ces derniers qui ont le pouvoir. Ce rapport de dominés à l'égard de l'école s'enracine dans leurs relations au quotidien avec les Bantous. L'école devient alors synonyme d'assimilation à la culture bantoue. Elle est assimilatrice car elle concourt à dénaturer le Bakoya. Lorsqu'on enseigne à l'enfant bakoya dans une langue qui n'est pas la sienne ou quand on lui apprend l'histoire des enfants bantous, l'école coupe ainsi l'enfant bakoya de son enracinement culturel et l'amène petit à petit à perdre son identité. L'identité bakoya s'appuie sur leur tradition, leurs valeurs, leur histoire, leurs us et coutumes. Toutefois, perdre leur identité c'est en quelque sorte tuer en eux ce qu'ils sont. Par le processus d'assimilation, l'école amène le Bakoya à porter un masque comme pour cacher sa vraie identité. Les parents bakoya soutiennent que les gens instruits ont honte de leur propre langue et de leur culture. Il arrive que, lorsqu'ils sont en

présence des Bantous, ils préfèrent parler français avec les personnes de leur propre famille.

En outre, on a vu précédemment, au sujet de la conception de l'éducation chez les Pygmées en général et chez les Bakoya en particulier, que celle-ci vise à former l'enfant sur tous les niveaux : physique, moral, intellectuel. Elle est tournée vers la recherche d'une certaine harmonie entre l'homme et son environnement. Elle vise la cohésion du groupe. C'est le sens de la vie communautaire et de la fraternité qui sont les idées clés de la pensée du groupe. Ce qui prime c'est l'intérêt du collectif au détriment de l'individuel. L'enfant est amené à développer le « moi social ». Ce « moi » est entendu comme étant l'identité du groupe, l'ensemble des valeurs et des responsabilités tournées vers l'intérêt du groupe. L'éducation permet non seulement la transmission de l'héritage culturel pygmée mais vise aussi à faire naître au niveau de chaque individu une flamme intérieure lui donnant un attachement profond à sa culture, à son milieu d'appartenance, afin de préserver à travers le temps la culture pygmée. Par contre, on vit dans un monde en pleine mutation où les communautés sont appelées à s'ouvrir au monde, à l'autre et à de nouvelles formes de penser et de vivre. Pour les Bakoya, cette ouverture au monde passe par l'école. Avec l'école, la conservation de l'identité bakoya n'est pas toujours une chose qui va de soi. Avec l'avènement de l'école dans leur vie, les parents constatent qu'il sera difficile pour leurs enfants de préserver leur identité dans la mesure où à leurs yeux, l'école telle qu'elle est conçue au Gabon fait tout pour ignorer l'identité des Bakoya. On pense que si les Pygmées se montrent un peu hésitants à l'égard de l'école, c'est parce que celle-ci représente un enjeu identitaire de taille.

5.3.2 La question identitaire : lieu d'ancrage de l'ambiguïté des RS de l'école des parents bakoya du Gabon

L'enjeu se définit couramment comme quelque chose que l'on peut gagner ou perdre en faisant ou en évitant de faire quelque chose. L'enjeu que représente l'objet de la représentation amène les membres d'un groupe à émettre des opinions, des préjugés, des

stéréotypes, des attentes, des jugements, des attitudes et à faire preuve d'ouverture ou de fermeture à l'égard de l'objet de la représentation. C'est le cas de l'école. Les parents se font une représentation positive de l'école qui justifie le fait d'y envoyer leurs enfants. Dans le discours des parents bakoya, on voit que les fonctions de justification et d'orientation semblent se confondre plutôt que de se distinguer de façon claire. Rappelons que les RS jouent diverses fonctions, entre autres, les fonctions de justification et d'orientation des conduites et des pratiques sociales. La fonction d'orientation signifie que les RS guident les conduites et les pratiques sociales. La fonction de justification signifie que les RS servent à justifier les choix et attitudes. Dans le cas des parents bakoya, on note que c'est parce que ces parents se font une idée positive de l'école et qu'ils assignent à celle-ci la finalité de former le « grand type » qui justifie l'envoi des enfants bakoya à l'école. On peut donc affirmer à l'instar d'Abric (1994a), que si la représentation positive que les parents ont à l'égard de l'école oriente leurs comportements ou conduites, elle sert également à les justifier.

Par ailleurs, Moliner (1996) note que face à la valeur d'enjeu que suscite l'objet de la représentation, les pratiques sont élaborées pour intégrer ou non cet objet. Mais l'enjeu peut toucher à l'identité du groupe et lorsque cette identité est menacée, l'objet de la représentation ainsi que son importance peuvent être remis en question. On l'a déjà évoqué avec l'étude de Domo (1984) au sujet de l'introduction du riz dans la culture des villageois camerounais. Auparavant ces derniers, pratiquaient la culture du mil. Cette culture les caractérisait, c'était la marque de leur identité. L'auteur note que la culture du mil pour les villageois possède des valeurs symboliques ancestrales. Le mil est associé au bien-être dans la mesure où il est monnaie d'échange. Mais les colons français vont remettre en cause l'identité traditionnelle des villageois camerounais en introduisant la culture du riz, laquelle contrairement à la culture du mil est vendue et non échangée. La culture du riz apporte un certain profit. Les villageois vont alors opter pour cette nouvelle forme de culture au détriment de la culture du mil. Par la même occasion, ils remettent en cause leur identité.

Le lien entre cette situation de la culture du mil et l'école semble peu évident, mais, ce lien devient plus manifeste quand il met à jour le fait que l'intégration de la nouveauté dans une communauté n'est pas quelque chose qui va de soi. Elle s'accompagne souvent d'un questionnement sur l'identité du groupe et sur ce qui est important de conserver. Tout comme l'intégration de la culture du mil chez les villageois camerounais, l'école est quelque chose imposée de l'extérieur et qui n'a aucun lien avec les valeurs véhiculées dans la communauté bakoya. Cette intégration de la nouveauté peut conduire à un abandon total des anciennes manières de faire et d'être d'un peuple. Dans le cas des parents bakoya interrogés, il y a comme une contradiction entre leur compréhension de l'école, l'enjeu identitaire qu'elle soulève et le comportement de ces parents à son égard.

On observe dans le discours des parents que les fonctions de justification et d'orientation des conduites sont traversées par une question identitaire. Quand les parents envoient leurs enfants à l'école c'est parce qu'elle a un sens pour eux. Ils sont d'accord qu'apprendre les contenus des livres ou les « choses d'ailleurs » n'est pas une pratique mauvaise en soi. Ils ont peur que leurs enfants deviennent tout simplement des petits blancs à la peau noire. Quand ils disent « les livres du Blanc », « les choses d'ailleurs », « faire comme le Blanc », c'est en fait le modèle occidental qu'ils remettent en question, ce modèle occidental qui est en contradiction avec le modèle bakoya. Les valeurs véhiculées dans le monde occidental ne sont pas les mêmes que celles qu'on retrouve dans le milieu bakoya. Quand les parents bakoya déclarent par exemple que les gens instruits, une fois installés en ville vivent comme le Blanc, ils dénoncent en fait cet état de choses. Pour eux, vivre comme le Blanc c'est devenir individualiste, ne plus se préoccuper de la famille élargie. Vivre comme le Blanc, c'est en quelque sorte enfermer l'individu dans une sorte de « huis clos » où il ramène tout à lui et où il se soucie uniquement de sa vie, de celle de son partenaire et de ses enfants. C'est le règne dans lequel on fait tout reposer sur le « moi ». On ne voit que le « moi », les intérêts et les droits du « moi ».

L'école moderne participe à la création de l'individualisme. Elle vient donc ébranler les fondements même de la société bakoya à savoir le sens du partage, de la

collectivité, de la solidarité et le sens de la famille. En d'autres mots, elle peut-être un danger pour la conscience sociale ou familiale. En même temps, les parents bakoya en envoyant leurs enfants à l'école, espèrent que ces derniers prendront un jour la relève de la famille, c'est-à-dire qu'ils subviendront aux besoins de la famille élargie. Ils espèrent que leurs enfants instruits ne les oublient pas une fois qu'ils deviendront de « grands types » et pourront s'en occuper quand les parents seront vieux. Ils espèrent que leurs enfants vont demeurer avant tout des Bakoya à part entière. Malgré que les parents jugent l'école comme un danger pour leurs enfants et leur communauté, ils envoient quand même leurs enfants à l'école. Il est plausible de penser que la représentation de l'école est traversée par cette grande ambiguïté, par un certain paradoxe. D'un côté, ils veulent bien de l'école puisqu'ils ont tous envoyé leurs enfants à l'école malgré l'image assimilatrice décriée par tous. De l'autre côté, ils ont peur de ce pouvoir d'assimilation et donc des effets néfastes de l'école.

« Être ou ne pas être », c'est la grande question que se posent les parents bakoya. Ils sont dans un grand déchirement. Qu'est-ce qui vaut la peine d'être perdu? Qu'est-ce qui vaut la peine d'être gagné? Qu'est-ce qui vaut la peine d'être conservé? En d'autres mots, est-ce que le fait d'envoyer leurs enfants à l'école vaut la peine de renier ou d'oublier leur identité bakoya? Faut-il envoyer leurs enfants à l'école ou ne pas le faire? Les envoyer à l'école, c'est accepter quelque part qu'ils acquièrent une connaissance qui leur ouvrira les portes du monde. C'est aussi accepter de perdre son identité. Selon eux, c'est accepter que les enfants portent un masque. Ne pas les envoyer à l'école, c'est accepter de sauvegarder leur identité bakoya. Mais, en acceptant également que les enfants bakoya ne feront pas mieux que leurs parents, qu'ils ne deviendront pas de « grands types », qu'ils se feront toujours commander par les Bantous, qu'ils seront toujours ignorants de leurs droits et ne pourront pas les revendiquer, qu'ils n'auront pas la considération des gens dans la société gabonaise. C'est accepter que les enfants bakoya demeurent des éternels marginalisés de la société.

5.3.3 Quand les Bantous prennent la place du colonisateur

Cette situation dans laquelle se trouvent les parents bakoya actuellement avait déjà été connue par les Africains de l'Afrique noire en général et les Bantous du Gabon en particulier lors de l'avènement de l'école moderne pendant la période coloniale. Cette école était qualifiée de « l'école du pour quoi³⁷ ». Elle avait une mission civilisatrice et était au service du colon. Elle consistait à « intérioriser les codes culturels européens, dans une langue européenne » (Mvesso, 2005, p. 20) ou à « [...] fournir aux agents de la colonisation des auxiliaires et des interlocuteurs façonnés à leur image, d'autant plus appréciés qu'ils étaient plus déculturés et de ce fait plus assimilables » (Erny, 1977, p. 13). Cette école présentait un enjeu de domination pour la société colonisatrice et un enjeu de servitude pour la société colonisée. En outre, elle a bouleversé le système de valeurs morales et symboliques de la société africaine, coupé l'enfant de son milieu social. « Il lui est par exemple interdit de parler sa langue maternelle à l'école et celui qui est pris en flagrant délit, se voit sévèrement puni » (Ndongmo, 2006, p. 68). Dans ce contexte, le français fait office de langue d'enseignement. Nguidjol (2008) note qu'à la langue française est associée des qualités intellectuelles de clarté, de rationalité mais également des qualités esthétiques comme le charme, la délicatesse, des qualités qu'on ne retrouve pas dans les langues dites inférieures comme les langues indigènes. Aussi, il a été interdit à ces langues dites inférieures de faire leur entrée dans les écoles. C'est un véritable monde qui s'effondre autour des familles africaines. Les parents à cette époque se sont montrés réticents quant au fait d'envoyer leurs enfants à l'école coloniale. Celle-ci a nié l'identité africaine. L'entrée de l'école moderne met à jour le dilemme tradition-modernité. Au cœur de ce dilemme se trouve la question identitaire. L'école est considérée comme un corps étranger dont les issues sont incertaines surtout pour l'avenir de la tradition. C'est ce que déclare Kane (1961) à travers les propos du chef des Diallobés (un peuple qui vit au Sénégal) :

³⁷ « L'école du pour quoi » se réfère à l'école telle qu'instituée par le colon et dont la mission était de civiliser le peuple indigène, de l'assimiler aux manières d'être, de faire, de penser venues de l'Occident. Elle ne tenait pas compte des réalités et des besoins du peuple indigène.

Si je leur dis d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Ils y apprendront toutes les façons de lier le bois au bois que nous ne savons pas. Mais, apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront? Je voulais vous demander : peut-on apprendre sans oublier ceci sans oublier cela, et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie? (p. 44).

L'histoire que relate Kane se termine par la mort de Samba Diallo, élevé dans la pure tradition musulmane et ayant appris la philosophie en Occident. En occident, Samba Diallo a remis en question ce qu'il avait reçu comme préceptes de l'Islam. Il avait oublié la parole. Il est tué par le fou qui a également étudié en Occident mais qui est resté attaché à sa tradition musulmane. La mort de Samba Diallo est le signe que, lorsqu'on s'éloigne de sa tradition, on s'éloigne aussi de soi. On n'existe plus. En même temps, l'image du fou renvoie à celle d'un être qui est dépourvu de raison, qui n'a aucun esprit critique. A travers l'image du fou, ce qu'on véhicule est celle d'une tradition qui rend l'individu prisonnier d'une vision unique des choses, qui ne fait pas preuve d'ouverture et de compréhension face à l'étrangeté. L'arrivée de l'école met ainsi l'individu dans une situation ambiguë. D'où le titre du livre de Kane *L'aventure ambiguë*.

Au regard de la situation des Pygmées, on est amené à penser à l'instar d'Abe (2011) que c'est comme si les Bantous tentent de reproduire sur les Pygmées ce qu'ils ont vécu à l'arrivée du colon en ignorant par exemple de prendre en compte la question identitaire pygmée dans les manuels scolaires et dans les contenus d'enseignement. L'école devient ainsi le lieu de reproduction de leur domination sur les Pygmées. A ce sujet, Abe (2011) écrit ceci : « l'école apparaît comme un espace de légitimation et de ratification de la structure sociale discriminante qu'ils subissent au quotidien » (p. 35). C'est comme si les rapports sociaux inégalitaires que connaissent au quotidien les Pygmées ont été transportés sur les bancs de l'école et qu'à travers l'école assimilatrice, leur exclusion sociale se transforme en exclusion scolaire. Aussi, tout comme Abe (2011), on est poussé à penser que c'est ce côté assimilateur de l'école qui explique la sous-scolarisation des enfants pygmées.

5.3.4 Petite incursion dans la sociologie des inégalités

Bien que l'ancrage théorique de la présente recherche concerne les RS et s'intéresse à la façon dont se construisent les RS de l'école dans le contexte particulier des Bakoya du Gabon, on pense pertinent d'ouvrir ici une réflexion à la sociologie des inégalités dans un contexte de minorité ethnique. Rappelons que les Bakoya du Gabon font partie des « minorités »; ce sont des autochtones en situation de minorités. Aux dires de l'UNESCO (1999), environ 370 millions d'autochtones sont repartis dans le monde et se retrouvent dans plus d'une soixantaine de pays où ils sont confrontés à d'importantes marginalisations et inégalités sur le plan scolaire, sanitaire, social et économique.

Sur le plan scolaire, on sait que des chercheurs ont émis différentes explications pour réfléchir sur la persistance des inégalités sociales par rapport à la réussite et à la persévérance scolaire. Parmi ces chercheurs, Gauthier (2005) dans sa recherche doctorale portant sur *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* a énoncé trois thèses principales : la thèse déficitariste, la thèse discontinualiste et la thèse conflictualiste. Sans approfondir chacune de ces thèses, on va faire un bref rappel. La thèse déficitariste met en exergue la supposée faiblesse du patrimoine culturel des jeunes appartenant à des minorités. Les tenants de cette approche (Passow, 1963; Riessman, 1962; Warren, 1960) vont trouver dans l'héritage culturel supposé déficitaire la cause de la carence intellectuelle observée chez les jeunes issus des minorités. Autrement dit, si ces jeunes rencontrent des problèmes à l'école cela est considéré uniquement de leur faute. Leur culture n'est pas assez riche et ne les a pas assez préparés pour l'école de la société dominante, présentée comme une panacée.

En réaction à la thèse déficitariste, une approche dominante en anthropologie va soutenir que les problèmes scolaires des jeunes issus des minorités trouvent plutôt leur source dans des discontinuités entre leur contexte culturel et la culture scolaire. C'est la thèse discontinualiste pour qui, les problèmes des jeunes issus des minorités face à l'école ne sont pas vus sous l'angle d'un handicap socioculturel, familial ou personnel mais plutôt sous l'angle de « l'insensibilité culturelle » du milieu scolaire envers ces jeunes (Garret,

1995). L'insensibilité culturelle renvoie au fait que le milieu scolaire méconnaît ou ignore volontairement les traits culturels de ces jeunes issus des minorités, qui à leur tour ne comprennent pas non plus les attentes du milieu scolaire et qui font donc face à un choc culturel. Ils sont en présence de deux codes culturels différents qui n'ont aucune similitude et peu de correspondance. Les études de Philips (1972) et Yates (1987) au sujet des jeunes Amérindiens ont montré qu'en situation d'apprentissage ces jeunes étaient plus performants quand ils étaient en face d'un exercice pédagogique qui demandait une certaine coopération, un certain travail de groupe. Ces jeunes Amérindiens s'y retrouvaient parce que dans leur communauté on met beaucoup l'accent sur la réussite collective, la coopération et la dynamique du groupe. Ce qu'il faut retenir de la discontinuité culturelle est qu'elle prône un certain consensus qui amène le milieu scolaire à tenir compte de cette catégorie d'élèves issus des minorités. Pour les tenants de la thèse conflictualiste, les problèmes rencontrés par les jeunes issus des minorités sont à saisir dans un rapport de force qui suppose une domination culturelle, économique, idéologique et sociale d'un groupe sur l'autre. Ce qui reflète le fonctionnement de la société qui se divise en classe dominante et en classe dominée. L'école est ainsi perçue comme un lieu conflictuel des rapports sociaux, un lieu basé sur une situation de domination dans laquelle les groupes dominants imposent leur vision du monde aux groupes dominés. L'école devient ainsi le lieu de reproduction de leur domination et une instance de contrôle des groupes dominés par les dominants. L'insensibilité culturelle du milieu scolaire dont avait fait état les tenants de la thèse discontinualiste comme relevant d'une ignorance de la part de l'école à l'égard de la culture des jeunes des minorités, est perçue par les défenseurs de la thèse conflictualiste comme un moyen délibéré d'assimiler ces jeunes à la culture dominante. Face à cette situation d'oppression, des auteurs comme Ogbu (1992) et Ogbu et Simon (1998) mettent en lumière des résistances culturelles, des oppositions et des conflits qui se déroulent à l'intérieur de l'école. Ces résistances culturelles sont développées par les jeunes issus des minorités et sont vues comme le refus de la culture scolaire. Autrement dit, malgré le fait que ces jeunes aient parfois de fortes capacités ou aspirations de départ,

leur traitement dans la société en général et dans l'école en particulier les pousse le plus souvent à devoir quitter les bancs de l'école.

Pour ce qui est de la présente recherche, on présuppose que la thèse discontinualiste convient bien pour décrire la situation. Elle semble en effet bien servir pour expliquer la perdurance du cheminement difficile des enfants bakoya. En effet, les enfants bakoya n'arrivent pas à l'école comme une table rase. Ils apportent avec eux leur culture, leur vision du monde, leurs valeurs. Ils ont déjà en leur possession un certain nombre de savoirs qu'ils apportent avec eux à l'école. L'école de son côté a aussi ses règles de fonctionnement, ses valeurs qui n'ont rien à voir avec celles véhiculées dans la communauté bakoya. Tout comme les Amérindiens présentés dans les études de Philips (1972) et Yates (1987), on a vu que les élèves bakoya et les élèves bantous n'ont pas les mêmes besoins, ils n'ont pas la même vision du monde. Chez les Bakoya, la réussite est plus collective qu'individuelle. Ils attachent beaucoup d'importance aux idées de coopération et de travail en équipe. A l'école, les enfants bakoya se trouvent face à un choc culturel; ils sont en présence de deux cultures qui n'ont aucune similitude. En outre, on peut également relever une certaine insensibilité culturelle du milieu scolaire à l'égard des enfants bakoya dans la mesure où l'ethnie pygmée dans laquelle font partie les Bakoya utilise dans leur pratique quotidienne une série de connaissances non enseignées qui ne se retrouvent pas dans les programmes d'enseignement. Les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement ne font pas référence aux situations qui ont du sens pour l'élève et aux savoirs endogènes de ce groupe ethnique (Ngonika, 1999). Les enfants bakoya se trouvent dans un contexte d'acculturation et l'école y représente le moyen par excellence dont la finalité est d'assimiler ces enfants à la culture bantoue qui est dominante au Gabon.

5.3.5 Le droit à la différence : une réponse à l'endroit de l'école assimilatrice

Comme on vient de le voir, l'avènement de l'école en Afrique noire a déconstruit le lien social en coupant progressivement l'enfant de son milieu culturel, en remettant en cause les valeurs traditionnelles qu'elle considérait comme désuètes. On a noté

précédemment que l'enseignement scolaire à l'époque de la colonisation n'était pas adapté à la société africaine. Lorsqu'on parcourt par exemple les manuels africains de cette époque, on fait référence à « nos ancêtres les Gaulois » (Brandolin, 1996). Ce même constat est souligné par Moussavou (2012) quand elle déclare en parlant de l'enseignement au Gabon:

[...] j'utilisais des manuels de sciences datant des années 1980 et dont la plupart des exemples faisaient référence au contexte français. C'est le cas des variations saisonnières. Elles sont illustrées par des photographies d'arbres à diverses périodes hivernales, printanières, estivales ou automnales et ne donnent aucune information sur le déroulement des saisons caractérisant le climat gabonais (p. 2).

Raison pour laquelle Ki-Zerbo (1996) soulignait que l'école « n'était plus un organe naturel vitalemment articulé, mais une prothèse venue d'ailleurs » (p. 120). C'est ainsi qu'après les indépendances plusieurs pays d'Afrique noire notamment le Gabon ont voulu exprimer leur droit à la différence en africanisant le contenu des programmes scolaires et « rompre avec l'héritage du colonialisme » (Nzey, 2014, p. 25). Dans le cadre du Gabon, l'Institut Pédagogique National (IPN), dans les années 90, avait instauré la méthode globale d'apprentissage de la lecture dite de Piga et Bika afin d'enraciner l'apprenant dans son contexte socioculturel gabonais. Piga et Bika raconte les aventures de deux jeunes gabonais avec des exemples propres au Gabon. Le but était de rapprocher l'école des réalités gabonaises. L'école, par sa fonction de socialisation, visait à rassembler tous les Gabonais autour d'un idéal commun, un passé commun, une culture commune et autour des valeurs communes. On peut se poser la question de savoir de quelles valeurs communes il s'agit? Est-ce que dans l'élaboration de ces valeurs, la population Pygmée en général et la population bakoya en particulier ont-t-elles été consultées?

La question mérite d'être posée. On a mentionné auparavant que les valeurs des Bakoya ne sont pas forcément celles de Bantous. Par exemple, à l'école qui est une société en miniature, on préconise beaucoup le succès individuel et à travers sa fonction de sélection, l'école répartit les élèves selon leur compétence et valorise la compétition entre

eux. Or, dans la société bakoya, on préconise plus le succès collectif, et la compétition est dénuée de sens, sinon socialement proscrite. On peut avancer l'idée que le droit à la différence proclamé dans les manuels scolaires gabonais n'a pas tenu compte des Pygmées en général et des Bakoya en particulier. Le droit à la différence est ainsi l'expression de la majorité bantoue. Cette expression de la majorité bantoue continue à s'exprimer dans les diverses réformes de l'éducation qui se sont tenues au Gabon de 1964 à 2010. La tenue de ces réformes dénote une volonté de l'État gabonais d'améliorer le système éducatif « et de garantir l'instruction, la justice sociale à tous les jeunes gabonais sans discrimination raciale, ethnique et politique » (Essonou Assoumou, 2014, p. 55). Mais, force est de constater qu'au cours de ces diverses réformes, aucune commission ne s'est penchée sur la situation des Pygmées en général et des Bakoya en particulier. Pourtant en 2005 lors d'un séminaire, l'Association pour le Développement de la Culture des Peuples Pygmées du Gabon (ADCPPG) avait interpellé l'État gabonais pour une meilleure prise en compte des problèmes rencontrés par les Pygmées en matière d'éducation.

La vie des Bakoya comme celle des Pygmées en général oscillent entre tradition et modernité (Bigombo Logo, 1998), c'est-à-dire entre leur attachement à leur culture et l'ouverture au monde dit moderne par le biais de l'école. L'école que les parents bakoya croient bénéfique participe également à leur déstabilisation. On constate que, l'obligation scolaire stipulée par la loi 16/66 n'est pas sans conséquence et que, l'on ne saurait demander aux Bakoya d'aller à l'école sans compromettre une partie de leur identité. En même temps, dans le discours des parents bakoya, il ressort qu'ils ne puissent se développer en marge de l'école. On avance l'idée selon laquelle, il y a un risque que l'école ne rencontre pas totalement l'assentiment des parents pygmées si l'État gabonais ne rattache pas le principe d'éducation pour tous d'un droit à la différence pour le peuple pygmée en général et le peuple bakoya en particulier. En fait :

L'idée défendue ici est que ce n'est pas l'école qui est en cause mais la culture dont elle est porteuse, celle qu'elle promeut. Au demeurant, ce que souhaitent les Pygmées, c'est une école culturellement adaptée, c'est-à-dire

une école qui intègre leur différence et non une institution scolaire qui entend nier cette dernière (Abe, 2010, p. 219).

La question qui mérite d'être posée est celle de savoir qu'entend-t-on par le droit à la différence? Quels sont les enjeux et les implications de ce droit à la différence? Le Gabon par sa participation à la conférence de Jomtien en 1990 est en faveur d'une éducation pour tous. Dans l'article 1, alinéa 18 de la constitution gabonaise, on peut lire : « l'État garantit l'accès légal de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (République-gabonaise, 1990). L'éducation pour tous revient à dire que tous les enfants ont droit à l'éducation. Le droit à l'éducation, c'est permettre à chaque enfant d'aller à l'école, de suivre une scolarité normale et d'arriver au terme de celle-ci. C'est également doter chaque enfant des savoirs et savoir-faire qui lui permettront de s'intégrer et de s'épanouir à l'intérieur de sa société. Mais, pour les peuples autochtones, cette définition du droit à l'éducation n'est pas suffisante. Aussi, les textes internationaux ont trouvé nécessaire de faire assortir cette définition du droit à l'éducation d'une exigence qui tient compte de l'identité des peuples autochtones. En effet, dans la convention 169 de l'OIT, il est écrit à l'article 27, alinéa 1 :

Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles. (OIT, 1989).

Suivant le même ordre d'idées, la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, en son article 15, alinéa 1 stipule que:

Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations (ONU, 2008).

Le droit à l'éducation s'accompagne ainsi du droit à la différence. Ce droit confère à l'enfant le droit de connaître l'histoire, la culture et la tradition de sa communauté. Autrement dit, ce droit pose comme fondement le fait que l'enfant autochtone ne subisse

pas un système scolaire qui est imposé par l'administration politique et scolaire du pays dans lequel il vit. Dans le contexte bakoya, par le droit à la différence, les parents bakoya attendent de l'école moderne que l'enseignement se fonde aussi sur leur histoire, leur culture et leur langue. En effet, les parents bakoya ont relevé que l'assimilation crée un sentiment d'infériorité chez les enfants bakoya qui les amène peut-être « à vouloir à tout prix vivre comme les autres », à porter la carapace de la fausse identité ou d'une identité d'emprunt. Aussi, pour lutter contre ce sentiment d'infériorité, les parents soutiennent qu'il faudrait intégrer leur culture dans les apprentissages scolaires. Enseigner la culture bakoya à l'école permettra de susciter un sentiment d'appartenance chez l'enfant bakoya afin qu'il n'ait pas l'impression d'être assimilé par la culture majoritaire. Cela permettra également de créer un sentiment d'estime de soi, la fierté d'être bakoya et le goût d'apprendre.

On peut ici faire une analogie avec la situation vécue par les Amérindiens. En effet, cette nécessité d'intégrer la culture autochtone dans des programmes scolaires avait déjà été soulignée par les Amérindiens du Canada à travers un document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* publié en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (Hot, 2010). Ce document au titre évocateur souligne justement ce qui doit être enseigné aux jeunes Amérindiens et l'importance pour le peuple autochtone de s'approprier l'éducation qui était dirigée par les Blancs et dont le contenu n'était qu'une reproduction de la société blanche. En effet, rappelons qu'à l'époque coloniale avec l'arrivée des missionnaires européens dont la mission était de convertir les peuples autochtones à la foi chrétienne et de les ouvrir au monde dit « moderne », l'éducation devient ainsi un moyen de faire adopter aux autochtones les valeurs et les coutumes apportées par les missionnaires. Par la suite au XIXe siècle, l'éducation devient l'affaire des autorités euro canadiennes. *La loi sur les Indiens* de 1876 confère aux autorités gouvernementales la responsabilité de construire, d'administrer et de diriger les écoles pour les autochtones (Hot, 2010). On assiste à la création des pensionnats (Barman, Hébert & McCastill, 1986) dont le but visé était l'assimilation des autochtones à la culture occidentale. Cette période est caractérisée par l'isolement des familles, la coercition, l'acculturation, la ségrégation (Hénaire, Bernard, Larochelle & Turcotte, 1979). Le ministère des Affaires indiennes et du

Nord canadien reconnaît l'échec de la politique d'assimilation ainsi que celui des écoles fédérales. En 1951, *La loi sur les Indiens est modifiée* : les autorités fédérales donnent ainsi la responsabilité aux provinces de gérer l'éducation des autochtones et concluent avec elles des accords financiers pour que les enfants autochtones fréquentent les écoles publiques et privées (Hot, 2010). Mais ces écoles provinciales n'étaient pas préparées à accueillir cette clientèle à qui les programmes scolaires enseignaient des contenus venus d'ailleurs. Le rapport Hawthorn et Tremblay (1967) dresse un tableau sombre des difficultés auxquelles sont confrontés les enfants autochtones : dépaysement culturel, crise identitaire, racisme de l'institution, influences négatives sur l'estime de soi, ce qui démontre l'échec du processus de scolarisation des autochtones. Le rapport souligne l'importance pour les autochtones de prendre en charge l'éducation de leurs enfants et recommande par la même occasion de faire connaître à travers les manuels et par les enseignants la culture indienne afin de lutter contre la discrimination dont sont victimes les enfants autochtones, mais aussi de lutter contre l'image négative que ces enfants ont d'eux-mêmes par une valorisation de leur culture, de leur art et de leur littérature. Pour la Fraternité des Indiens du Canada (1972), l'échec de scolarisation des autochtones est imputable à un choc culturel qui développe chez les enfants autochtones un sentiment d'infériorité et une image négative d'eux-mêmes. Aussi, ils soutiennent que l'éducation des enfants autochtones doit être prise en charge par les autochtones eux-mêmes. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* présente la « philosophie indienne de l'éducation » et met l'accent sur la valorisation de la culture, de l'histoire indienne dans le but de susciter « chez l'enfant indien la fierté de sa race et, chez le non indien, le respect de ses camarades autochtones » (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 9). Le Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien va mettre en place un projet qui touche à la formation des maîtres autochtones, la valorisation de l'enseignement des langues autochtones, l'élaboration des contenu de programmes autochtones et le développement de matériel pédagogique. Des efforts sont déployés pour adapter l'école aux réalités des peuples autochtones. Pour ce qui est de l'enseignement des langues autochtones, par exemple, des études tentent de relever des aspects pertinents pouvant être utilisés dans le cours de grammaire (Daviault, 1994; Larose, Dumont &

Brouillard, 1984). Sur le plan de la méthode pédagogique, dès les premiers niveaux de l'école élémentaire, on enseigne aux enfants en langue autochtone et à partir de la troisième année ils commencent à utiliser la langue française ou anglaise (Gagné, 1975). En outre dans l'enseignement des mathématiques, des programmes sont conçus par et pour les autochtones. C'est le cas par exemple du programme de sciences et mathématiques d'Akwesasne pour les trois premières années du secondaire. Dans ce programme, on utilise les éléments liés à la cosmologie mohawk et à leur système numérique (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Malgré qu'on relève des lacunes au sujet du cheminement scolaire des jeunes autochtones (Ouellette, 1991), il n'en demeure pas moins que des résultats positifs sont observés au sujet de cette amérindiennisation de l'éducation comme en témoigne une enseignante attikamekw :

Nous percevons des effets extrêmement positifs. Les jeunes fréquentent l'école beaucoup plus assidûment et avec un plaisir qu'on ne retrouve pas dans les générations qui les ont précédés. Ils assimilent plus facilement les connaissances » (Cité dans Chaumel, 1995, p. 6).

On voit donc que la situation vécue par les autochtones canadiens jusqu'au mouvement de la prise en charge de l'éducation a beaucoup de similitudes avec celle vécue par les Bakoya du Gabon. Pour ce qui est des parents bakoya, à travers le droit à la différence, ce n'est pas seulement la valorisation de leur culture, de leur coutume, le respect de leur identité, c'est aussi le droit d'exister en tant que peuple particulier qui sont proclamés. Il est question des « chances de survie » (Bigombo Logo, 2002) c'est-à-dire de la façon d'amener les Pygmées en général et les Bakoya en particulier à s'adapter dans ce contexte ambiguë que représente l'ouverture à l'école moderne. Il ne s'agit pas ici de créer des écoles réservées uniquement aux enfants bakoya et dont les enseignements porteront uniquement sur l'histoire, les valeurs, leur savoir et sur la culture de la communauté bakoya. Cela peut conduire à un repli identitaire et nuire à la cohésion nationale. En même temps, fonctionner ainsi conduirait à enfermer les Bakoya dans leur univers sans possibilité de s'ouvrir à la modernité, à l'autre. Le droit à la différence ce n'est pas instaurer le culte de la spécificité.

Il s'agit plutôt de parler d'un droit à la différence qui serait le droit, pour chaque peuple, de voir respecter son identité culturelle, de conserver, promouvoir et transmettre ses valeurs culturelles, et de faire de ces valeurs l'un des moyens d'assurer une adaptation réussie à son environnement, à sa société, à la société nationale globale et à la communauté internationale (Mbonda, 2010, p. 257).

On peut avancer l'idée que l'une des réponses possibles pour sortir de la sous-scolarisation les enfants bakoya c'est d'intégrer leurs savoirs endogènes dans les programmes d'enseignement. L'UNESCO (2005b) recommande d'ailleurs la préservation des savoirs locaux et autochtones pour un meilleur essor des sociétés de savoir. La question est de savoir ce que gagnerait l'école en introduisant en son sein des savoirs endogènes? La réponse à cette question amène à regarder du côté de l'ethnomathématique qui s'inscrit dans le sillon de la thèse discontinualiste qui soutient qu'il faut être sensible aux aspects ethniques des savoirs des jeunes issus des minorités. L'ethnomathématique vise ainsi la revalorisation culturelle à travers l'utilisation des mathématiques des peuples de tradition orale. Elle pose comme principe qu'il existe d'autres savoirs et procédures mathématiques selon les cultures et les contextes dans les domaines du comptage, de la prise des mesures, la localisation, l'orientation, etc.

En d'autres mots, chaque peuple et chaque culture a sa façon de concevoir les nombres, la multiplication, l'addition, la soustraction, l'association, etc. Par exemple, dans la société africaine traditionnelle, nous pouvons citer les jeux des devinettes qui sont un moyen d'instruire l'apprenant. Dans ces jeux de devinette, l'apprenant est appelé à développer une certaine logique, à faire preuve de discernement, à assembler des objets. Ascher (1998) et Zaslavsky (1996) donnent quelques exemples mathématiques issus des jeux de devinette en Afrique comme celui du passeur qui doit traverser la rivière avec un loup, une chèvre et un chou dans un bateau qui ne peut contenir que lui-même et un de ces objets. Mais, le passeur ne peut pas laisser ensemble sur la berge le loup et la chèvre, ni la chèvre et le chou. Ce qui veut dire que l'apprenant arrive à l'école avec des acquis issus de sa culture. Malheureusement, ces savoirs endogènes ne sont pas toujours pris en compte par le milieu scolaire. Il en résulte que l'apprenant est confronté à de sérieuses difficultés

d'apprentissage en mathématiques (Traoré, 2007; Traoré & Bednarz, 2010). Aussi, les ethnomathématiciens misent sur une certaine reconnaissance des savoirs endogènes qui permettent à l'enseignant d'être en contact avec d'autres savoirs mathématiques et par conséquent, il peut mettre en place d'autres situations d'apprentissage. L'utilisation de ces savoirs endogènes permet de soutenir l'apprentissage et contribue également à l'intégration scolaire de l'apprenant. Enfin, cela témoigne d'une reconnaissance des savoirs autochtones dans les manuels scolaires.

5.4 L'école payante : un obstacle à l'égalité des chances

Les parents bakoya disent ne pas comprendre l'attitude de l'État face à la scolarisation de leurs enfants. L'État énonce haut et fort que l'école est gratuite au Gabon. Pour les parents bakoya, cela signifie que l'école est donc non payante et prise en charge par l'État. Dans les faits, les parents constatent toutefois que ce n'est pas le cas. Entre le dire et le faire, il y a un énorme écart. L'acquiescement des frais de scolarité incombe uniquement aux parents, seuls les infrastructures et les enseignants sont payés par l'État. L'école payante au Gabon constitue un obstacle à l'accessibilité scolaire de tous les enfants bakoya car les parents éprouvent des difficultés à acquiescer les frais de scolarité de leurs enfants. Ce discours est aussi partagé par les auteurs comme Abe (2010), Musilikare (2000), Oyabana (2013), Paulin, Duke, Dondia et Kouarata (2009), Manga Ndjie Bindzi Mballa (2009) et Mvé Mebia (2009). En effet, ces derniers présentent le manque d'argent comme un élément puissant qui concourt à la sous-scolarisation des enfants pygmées en général. Oyabana (2013), par exemple, note lors d'un entretien avec un élève bakoya se prononçant sur l'aspect payant de l'école que : « nos parents n'ont pas des moyens pour supporter le poids de l'école aujourd'hui. [...] Mes petits frères n'apprennent pas parce que papa n'a pas d'argent pour les envoyer à l'école » (p. 115). Les parents interrogés ne refusent pas d'acquiescer les frais de scolarité. Ils le font avec le strict minimum.

La question de l'école payante fait ressortir la question fondamentale qui est celle de savoir si l'école est-elle égalitaire et juste? Rappelons que le principe de l'école pour

tous a été instauré en vue d'une justice sociale c'est-à-dire qu'en donnant l'accès à tous les enfants peu importe leur origine, leur classe sociale et leur sexe, on ne faisait plus de l'école un bien rare et on pensait ainsi faire disparaître les inégalités sociales. Mais la démocratisation de l'école n'a fait qu'accentuer les disparités sociales. Comme on l'a souligné antérieurement, la démocratisation de l'école fait de l'école une chance inouïe pour tous les enfants : elle n'est plus réservée à une seule classe sociale, à une élite. Par la démocratisation de l'école, celle-ci se veut juste et équitable en offrant à tous les enfants et même à ceux du peuple les mêmes chances de réussir dans la vie. L'égalité des chances suppose que tous les enfants soient placés dans les mêmes conditions devant l'école afin que la compétition soit juste. Ici, on retrouve la thèse défendue par les tenants du courant fonctionnaliste de l'école. Le fonctionnalisme se fonde sur l'idée de fonction permettant d'expliquer et d'analyser certaines situations sociales. L'école est vue d'une part comme un lieu de socialisation et d'autre part comme un lieu de sélection qui participe à la mobilité sociale. Durkheim (1989) a insisté sur le rôle de socialisation de l'école qu'il considère comme une société en miniature. En accueillant en son sein des enfants d'origines sociales différentes, l'école les initie aux valeurs communes afin d'assurer les équilibres nécessaires à la stabilité sociale. Il s'agit en fait de préparer les individus à la vie en société. L'éducation a une vocation humaine. L'école joue ainsi le rôle d'agent d'intégration et de cohésion sociale. A travers la fonction de sélection, l'école est vue comme un lieu de sélection qui consiste à répartir les individus entre les différentes positions sociales selon leurs compétences (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992, p. 65). Autrement dit, l'école n'accorde de succès qu'à ceux qui ont été méritants. Mais, de nombreuses approches vont s'articuler autour de la thématique de l'école comme lieu de reproduction des inégalités sociales au service de la classe dominante et contester le supposé égalitarisme de base. Bourdieu et Passeron (1970) ont écrit un livre sur la reproduction. En regardant du côté du capital culturel et du capital économique des parents, ils se sont rendu compte que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement dont la forme de culture est propre à la classe bourgeoise dominante. Là où Durkheim (1989) considère l'école comme le lieu de

transmission des valeurs communes à travers son rôle de socialisation et comme le lieu d'une saine compétition à travers sa fonction de sélection, Bourdieu et Passeron (1970) dénoncent plutôt un moyen pour l'école de légitimer les inégalités en se cachant derrière le principe d'une école pour tous, à travers des processus de sélection sociale qui servent dans le fond à justifier ces inégalités. L'école, en mettant en place certains mécanismes de sélection sociale comme dans le cadre de la présente recherche, on peut parler de l'instauration de l'école payante qui a pour conséquence de constituer un obstacle à l'accès à l'école des enfants des familles socio-économiquement pauvres comme les enfants bakoya. Les inégalités économiques sont un des facteurs déterminants des inégalités scolaires. Autrement dit, en rendant l'école payante, l'État gabonais contribue à renforcer les inégalités scolaires et sociales entre les élèves bantous et les élèves bakoya, entre ceux qui ont les moyens financiers et ceux qui n'en ont pas. L'école telle qu'elle est vécue actuellement par les parents bakoya au Gabon peut se résumer ainsi : tous les parents ont l'occasion d'envoyer leurs enfants à l'école mais seuls les parents ayant des moyens financiers peuvent y parvenir réellement. Les parents bakoya instruits ajoutent qu'il n'y a pas eu d'évolution dans le système éducatif gabonais car déjà à leur époque, l'école était payante. Cela a toujours constitué un problème majeur pour les familles. Depuis leur époque, le système est fait pour les maintenir dans leur précarité comme si l'école était l'apanage des seuls enfants bantous.

De plus, ces inégalités économiques vont aussi avoir une influence dans la poursuite des études des enfants issus des familles socio-économiques faibles. Les parents bakoya considèrent que, pour avoir un meilleur avenir, leurs enfants doivent faire de longues études. Mais, une scolarisation plus élevée implique des études plus coûteuses. Comment les parents bakoya, qui ont du mal à s'en sortir avec la scolarité de leurs enfants dès l'école primaire, pourront-ils s'en sortir au secondaire ou à l'université? Comment pourront-ils garantir une meilleure vie à leurs enfants si cette dernière passe par des études plus longues et plus coûteuses? La variable économique fera en sorte que les enfants bakoya ne dépasseront pas le cap des études primaires et n'auront pas une vie meilleure que leurs parents. Cette variable économique est également un facteur qui va avoir une

influence sur l'orientation dans des filières ou dans des carrières professionnelles. On pourrait même revenir à l'étude de Beaudelot et Establet (1971) qui a montré à quel point l'école en France se divisait en deux types de réseaux de scolarisation et l'appartenance à ces réseaux conduit à des filières et à des carrières professionnelles bien précises. Ces auteurs posent l'existence de l'inégalité économique de base explicite qui ne peut conduire qu'à une reproduction des inégalités sociales habituelles. Ce qu'on peut retenir de Beaudelot et Establet (1971) est que plus, les parents appartiennent à une échelle sociale élevée, plus leurs enfants ont des chances de faire des études supérieures et par conséquent de dominer les enfants de la classe inférieure. Aux dires de ces deux auteurs, l'école prépare les futurs exploités et les futurs exploités. Ramenant cette réflexion de Beaudelot et Establet (1971) au cas des enfants bakoya, on peut dire que, puisque les parents bakoya sont au plus bas de l'échelle sociale et qu'ils appartiennent à une classe sociale économiquement pauvre, leurs enfants auront moins de chances de faire des études supérieures. Leurs enfants seront obligés à un moment donné de court-circuiter leurs études, de faire une formation sur le tas pour aboutir à des métiers moins valorisants et moins rémunérés. De ce fait, les enfants bakoya seront des subalternes des enfants bantous qui à cause du statut socio-économique de leurs parents pourront faire des études supérieures et pourront être des cadres de la bourgeoisie. Cette situation fait de l'école un lieu de privilégiés où les plus nantis de la société gabonaise sont les seuls à profiter de celle-ci. L'école devient ainsi «la chose» de ceux qui ont les moyens financiers.

De ce qui précède, il faut retenir que les représentations sont sociales car elles font référence à des groupes sociaux qui se caractérisent par leur appartenance. Dans le cas de l'école, la représentation sociale prend origine dans un discours social, dans les expériences vécues où le « grand type » symbolise la réussite sociale. Les parents bakoya transforment ainsi l'école en un lieu de mobilité sociale, d'ascension sociale, mais aussi en un lieu qui peut leur faire perdre leur identité. Le groupe exprime donc sa culture, ses valeurs, son identité, ses préjugés et stéréotypes à travers la façon dont il se réapproprie les représentations qu'il a à l'égard de l'école. Les parents réclament ainsi une école qui tient compte de leur histoire, de leur culture, de leur coutume et de leurs savoirs endogènes.

L'école comme participant à la construction du « grand type » nécessite que les parents s'investissent financièrement dans les études de leurs enfants. Ils doivent par exemple s'acquitter des frais de scolarité alors que, la loi 16/66 rend l'école obligatoire et gratuite. Ce principe de gratuité scolaire ne s'observe pas dans les faits. On demande aux parents pygmées en général et aux parents bakoya en particulier de payer les études de leurs enfants « quand on sait le niveau de paupérisation dans lequel nombreux d'entre eux sont plongés depuis de longues années » (Essono Assoumou, 2014, p. 56). La pauvreté des parents fera en sorte qu'à un moment donné, ils vont certainement faire des choix : soit de choisir de ne plus envoyer leurs enfants à l'école, soit de choisir parmi leurs enfants celui qu'il faudra envoyer à l'école. L'enfant choisi devra être compétent à l'école afin de parvenir à devenir un « grand type » et être capable de sortir les autres de la misère. L'éducation pour tous qui doit être synonyme d'accessibilité à l'école va se résumer à un choix difficile pour les parents. Ils vont devoir choisir et miser toutes leurs chances sur un seul enfant parce que leurs maigres revenus ne leur permettront certainement pas de voir au-delà de leur rêve : celui de pouvoir envoyer tous leurs enfants à l'école et de les voir mieux réussir leur vie.

Ce choix se fera plus ressentir sur la jeune fille bakoya « [...] dans la mesure où les décisions déterminées par des considérations d'ordre économique dans les familles pauvres sont en faveur de la scolarisation des garçons [...] » (Plan, 2012, p. 5). Dans une société patriarcale comme la société bakoya la décision d'envoyer le garçon à l'école se fera au détriment de la jeune fille bakoya car c'est au garçon que revient la tâche de prendre la relève du père. C'est à lui que revient la tâche de devenir chef de famille. Par conséquent, il doit avoir toutes les ressources nécessaires pour subvenir aux besoins de la famille. C'est en allant à l'école qu'il pourra mobiliser plus tard ces ressources nécessaires. La jeune fille bakoya est appelée, elle, à se marier, à avoir des enfants et à fonder son foyer. Elle est appelée à appartenir à une autre famille (sa belle-famille). Donc, investir dans les études de la jeune fille bakoya c'est comme investir pour une autre famille : dépenser pour qu'une autre famille puisse profiter des bénéfices liés à l'instruction de la jeune fille bakoya. L'école payante ne fera qu'augmenter l'écart existant entre les apprenants à faible revenu

et ceux ayant un revenu élevé c'est-à-dire elle va contribuer à renforcer les inégalités sociales et par conséquent, elle sera un obstacle à l'éducation pour tous. Aussi, à l'instar d'Avignon (2014), on pense que :

Il ne faut donc pas cesser de rappeler que la réussite du plus grand nombre passe avant tout par la réduction des inégalités économiques mais également par certaines formes de valorisation culturelle de l'éducation. Par exemple, comme on a pu le voir, l'importance accordée à l'école par les parents de certaines communautés culturelles semble bien faire une différence auprès de leurs enfants (p. 6).

En résumé à ce chapitre, on note que dans le discours des parents bakoya, le « grand type » se présente comme l'image centrale, la pierre angulaire sur laquelle reposent ou concourent les autres thèmes qui sont: la vision générale de l'école, les motifs parentaux de la mise scolaire, la vision de l'implication parentale et cheminement scolaire de l'enfant, un regard sociocritique sur l'école. Voici le schéma synthèse.

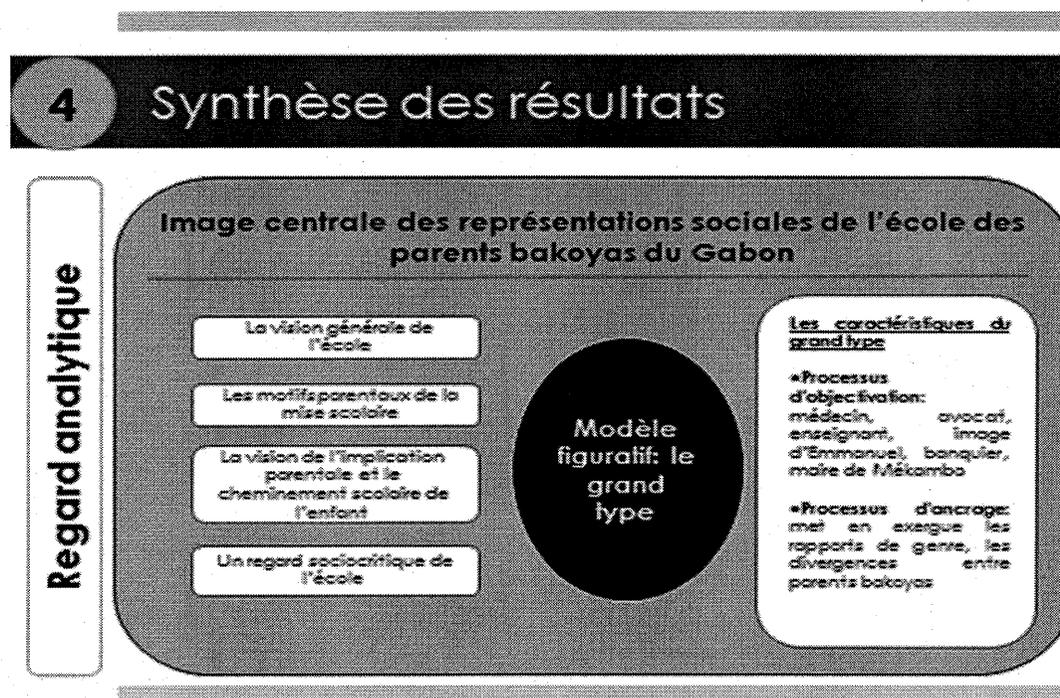


Figure 1 - La synthèse de l'image centrale des RS de l'école des parents bakoya

CONCLUSION

Dans cette partie qui clôture la présente recherche, on fait un retour sur ses grandes lignes directrices en rappelant les fondements de sa problématique, l'objectif principal, le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie utilisée, le retour sur les résultats de la recherche et ses retombées pédagogiques, sociales et politiques, et finalement sur les limites et les pistes de réflexion pour des recherches futures.

1. Retour sur le processus d'élaboration de la thèse

Cette étude qui s'intitule *Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon* a posé les balises d'une réflexion sur le problème de la sous-scolarisation des enfants pygmées en général et des enfants bakoya en particulier. Dans le chapitre consacré à la problématique, on a vu que les Bakoya, comme la plupart des groupes pygmées, sont caractérisés par leur marginalisation dans la société dans laquelle ils vivent. Ils sont victimes de discrimination, de stéréotypes et de préjugés et sont exclus de la sphère politique. Malgré l'intérêt que les Pygmées suscitent auprès des États et des organisations internationales, les politiques de développement mises en place n'ont pas eu un impact significatif sur leurs conditions de vie et ne leur ont pas permis d'être les moteurs de leur propre développement (Abéga, 2006).

En matière d'éducation, on constate la marginalisation des Pygmées qui restent en marge du mouvement de l'éducation pour tous. « [...], l'accès des populations pygmées à l'instruction offerte par l'école formelle reste problématique [...] » (Abe, 2010, p. 220). Mafoukila (2006), en parlant de la situation des Pygmées du Congo-Brazzaville note que : « actuellement, ils sont à la fois dans un état de « non scolarisés », de « sous scolarisés » et de « mal scolarisés » » (p. 23). Pourtant en 1959, Oyabana (2013) note en citant Cabrol (1962) que les enfants bakoya étaient assidus à l'école, qu'ils étaient motivés et qu'ils avaient une intelligence comparable à celle des enfants bantous. On s'est alors demandé pourquoi ce groupe ethnique se trouve actuellement sous-scolarisé. Qu'est ce qui explique

que les enfants bakoya vont difficilement à l'école et terminent difficilement le cycle des études du primaire?

Diverses raisons ont été avancées pour expliquer cette situation: absence de correspondance entre ce qui est appris à l'école et la vie du jeune pygmée, manque de moyens financiers, discrimination dont sont victimes les enfants pygmées de la part de leurs camarades bantous et de l'enseignant et l'attachement des parents aux activités de chasse et de pêche. Il y a aussi la négligence ou le refus des parents à cotiser les frais de la mutuelle scolaire et l'absence de références aux Pygmées dans les manuels scolaires (Musilikare, 2000; Mvé Mebia, 2009; Paulin, Duke, Dondia et Kouarata, 2009). En accord avec Oyabana (2013), on a émis l'idée selon laquelle, si l'école rencontrait réellement l'assentiment des parents bakoya, ils seraient prêts comme tous les parents du monde à consentir les lourds sacrifices pour scolariser leurs enfants. Autrement dit, si les enfants bakoya connaissent un cheminement scolaire difficile, c'est parce que l'école n'a pas d'importance pour les parents bakoya et par conséquent ils ne motivent pas leurs enfants à y aller. Cette thèse s'est ainsi intéressée au point de vue des parents bakoya au sujet de l'école. On s'est demandé quel sens les parents bakoya accordent au fait que leurs enfants aillent ou non à l'école? La réponse à cette question a nécessité qu'on approfondisse l'expérience vécue par ces parents à l'égard de l'école en mettant en lumière l'ensemble des connaissances, d'informations, des croyances, des valeurs, des préjugés, des attentes et des attitudes face à l'école. C'est pourquoi, l'objectif principal a été de dégager les RS que les parents bakoya ont à l'égard de l'école.

L'étude des RS semblait appropriée. Les RS sont des éléments symboliques que les individus expriment à travers le dire et le faire. Elles guident ainsi les actions ou les pratiques. Elles guident, par exemple, la décision pour les parents bakoya d'envoyer ou non leurs enfants à l'école ou de s'impliquer ou non dans leur scolarisation. Dans le chapitre lié au cadre théorique et conceptuel, on les a définies comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1989a, p. 36). On s'est

préoccupé de la représentation-contenu. On a également souligné que l'élaboration des représentations sociales se fait à travers deux processus majeurs que sont l'objectivation et l'ancrage. Pour dégager les RS que les parents bakoya du Gabon élaborent à l'égard de l'école, on a opté pour une démarche qualitative qui a permis de donner la parole aux acteurs importants dans la vie des enfants bakoya à savoir leurs parents. A ce sujet, le chapitre consacré à la méthodologie a présenté les pistes méthodologiques de la recherche. On a utilisé deux principaux outils de collecte de données à savoir : la carte mentale et l'entretien semi-dirigé. Ces deux outils ont permis de dégager les RS de l'école des parents bakoya.

2. Retour sur les résultats de la recherche et retombées pédagogiques, sociales et politiques

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

2.1 Des résultats significatifs pour une prise en compte du rôle de l'État dans l'intégration scolaire des Pygmées

Les résultats de la recherche montrent que les parents bakoya ne sont pas contre l'école. Ils en reconnaissent les bienfaits de façon générale et ils sont prêts à y envoyer leurs enfants. Mais, ils ne sont pas en accord avec certains aspects de l'école, comme des considérations pédagogiques qui favorisent l'assimilation. L'école accueille en son sein des apprenants de divers horizons. Elle doit tenir compte de la culture de chaque apprenant et ne doit pas être un espace de reproduction de la domination bantoue sur les Pygmées. C'est à ce niveau qu'intervient le rôle de l'État. La constitution gabonaise confère à l'État

des prérogatives et des devoirs en matière d'éducation. L'éducation est ainsi sous le contrôle de l'État qui, à travers le ministère de l'éducation nationale, de l'Institut pédagogique national et de la Commission nationale des programmes élaborent des manuels didactiques, conçoivent le curriculum et les programmes d'enseignement. C'est à l'État que revient la mission de garantir l'instruction à tous et, par la même occasion de garantir l'intégration sociale ou la socialisation citoyenne de tous. « La socialisation citoyenne implique que tous les citoyens aient accès à la formation, afin de participer à la construction du pays » (Oyabana, 2013, p. 114). L'accessibilité de tous à la formation passe nécessairement par l'accessibilité de tous à l'école. Dans cette logique, puisque les parents bakoya dénoncent l'école telle qu'elle est conçue actuellement au Gabon (problème d'assimilation en lien avec le contenu des programmes), les résultats de cette recherche suggèrent des changements au niveau pédagogique (au niveau de la classe scolaire) et aux niveaux politique et social.

Analysons tout d'abord les changements au niveau pédagogique. Ces changements concernent la mise en place des programmes qui mettent en valeur les cultures locales comme la culture pygmée. Comme on l'a montré précédemment des études soulignent la nécessité de valoriser la culture des peuples autochtones à l'école et dans les manuels scolaires. On a vu par exemple que chez les peuples autochtones du Canada, la prise en compte de leur histoire, de leur culture, de leur art avait donné le goût d'apprendre aux enfants autochtones (une enseignante attikamekw citée par Chaumel, 1995). Cela a joué quelque part sur leur estime de soi. On a également vu du côté de l'ethno mathématique que l'utilisation des savoirs endogènes contribuent à soutenir l'apprentissage et permettaient l'intégration scolaire de l'apprenant qui est confronté à de sérieuses difficultés d'apprentissage en mathématiques (Traoré, 2007; Traoré & Bednarz, 2010). Cette intégration des savoirs endogènes pygmées dans les programmes scolaires va nécessiter une formation continue des enseignants bantous qui seront initiés dès leur début à l'ÉNI (École Normale des Instituteurs) ou l'ÉNS (École Normale Supérieure) aux savoirs endogènes des pygmées de telle sorte qu'ils pourront élaborer les situations d'apprentissage favorisant leur maintien dans les salles de classe. Cela répondra également

aux attentes des parents de voir leur patrimoine culturel être valorisé dans les salles de classe. Toujours au niveau pédagogique, pour assurer la valorisation de la culture pygmée il serait intéressant d'introduire dans le cours d'histoire des études de niveau primaire, l'histoire des peuples pygmées, leur contribution à la civilisation en mettant en lumière l'apport de leurs savoirs pharmaco-thérapeutiques. Cela permettra de promouvoir les savoirs et savoir-faire traditionnels des Pygmées, d'améliorer la connaissance que les Bantous ont des Pygmées et de les amener à ne plus considérer les Pygmées comme les habitants de seconde zone, plutôt comme des résidents qui peuvent apporter leur contribution au développement des connaissances surtout au niveau médical.

Le présent travail n'a pas seulement que des retombées d'ordre pédagogique. Elle suggère des changements au niveau politique et social. En effet, les résultats de ce travail ont montré que les Pygmées connaissent des conditions de vie extrêmement difficiles. Aussi sans une aide de l'État, il sera difficile à ces parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Pour soutenir l'intégration des Pygmées, l'État peut élaborer un programme de subvention aux familles pygmées en mettant en place un livret de suivi pédagogique qui peut être entretenu par l'enseignant de l'enfant pygmée. Chaque famille se verra attribuer une allocation tant que leurs enfants iront à l'école. Dès l'instant où le livret de suivi pédagogique signale l'absence des enfants de l'école, l'aide financière sera automatiquement supprimée jusqu'à ce que la situation se rétablisse. Ce programme d'aide aux familles pygmées peut être également subventionné par des organismes internationaux comme l'UNESCO, l'UNICEF et les ONG (Organisations Non gouvernementales) qui ont à cœur la scolarisation des enfants pygmées. A ce programme de subvention, s'ajoutera un programme de distribution des ensembles scolaires: à chaque rentrée scolaire l'État, les organismes internationaux, les ONG peuvent doter les enfants pygmées de troussees scolaires, d'uniformes et de manuels scolaires. Ces dotations permettront d'alléger les tâches des familles qui, lors de chaque rentrée scolaire sont confrontés aux prix exorbitants des fournitures scolaires.

Toujours sur le plan social, l'État par le biais du Ministère des affaires sociales et de la famille, pourrait mettre en place un organisme au sein de ce ministère qui veillera à l'intégration professionnelle des Pygmées. Comme l'a noté Manga Ndjie Bindzi Mballa (2009) au sujet des Pygmées baka du Cameroun : « tout effort de développement des Baka risquerait d'être vain si le pouvoir d'achat de chaque famille reste faible [...] » (p. 289). Donc, il est primordial d'aider les parents pygmées dans la recherche d'emploi, de mettre en place au sein du Ministère des affaires sociales et de la famille, des subventions dans le but de soutenir des projets issus des communautés pygmées. Des projets communs qui participent au développement communautaire pourraient être mis en place, (exemple des projets de création artistique à base de liane). Les parents pourraient se mettre ensemble pour fabriquer les paniers, les nasses, des vases en liane, des corbeilles en liane, l'arc musical qu'ils peuvent revendre lors de la fête de la culture. Les bénéfices de ces activités pourraient être utilisés pour financer d'autres projets comme la création d'un marché communautaire. De même, le Ministère des affaires sociales et de la famille peut octroyer des bourses d'études aux parents pygmées qui souhaitent faire un retour aux études. Ces parents peuvent être orientés dans des centres de formation professionnelle comme le CMF (centre des métiers de la femme) où les mères pygmées vont apprendre la coiffure, l'hôtellerie, la couture, etc. Au sortir de leur formation, ils vont acquérir une expérience, obtenir un diplôme pour trouver un emploi et prendre soin de leurs enfants. Ces programmes de soutien aux familles pygmées est un moyen de les rendre autonomes, d'être indépendants économiquement car comme dit une maxime chinoise « il vaut mieux apprendre à une personne à pêcher que de lui donner un poisson ». De plus, au niveau politique, il serait intéressant de mettre en place au sein du ministère de l'éducation Nationale, un comité technique consultatif. Le but de ce comité sera de suivre la scolarisation des enfants pygmées, d'être l'intermédiaire entre les familles pygmées et les différents partenaires de la société civile, des ONG, des organisations pygmées, des instances internationales. Ce comité visera également l'harmonisation et la coordination des approches des différents intervenants qui militent pour la défense des peuples autochtones. De plus, ce comité technique consultatif veillera à la mise en place des

dispositions juridiques qui réglementent la scolarisation des enfants pygmées. Il sera le porte-parole des sans voix en mettant sur pied un programme de financement de la recherche portant sur la scolarisation des enfants pygmées. Il pourra constituer des groupes de réflexion qui feront le point sur la situation des enfants pygmées et réfléchir sur les actions concrètes à mettre en place. Le comité technique consultatif pourra présenter les résultats de ces groupes lors des états généraux sur l'éducation.

Ces mesures peuvent paraître simplistes comme si cela allait de soi. L'idée défendue ici est de montrer que les parents bakoya auront de la difficulté s'ils n'ont pas l'aide de l'État, l'aide des ONG. Bien que les parents bakoya partagent le principe de l'éducation pour tous et admettent que l'école est importante pour l'avenir de leurs enfants, mais cette école n'est pas gratuite. Elle coûte cher pour ces parents qui ont déjà du mal à se nourrir, à se loger, à se vêtir et à trouver du travail pour subvenir aux besoins de leurs enfants. On demande aux parents qui ont du mal à vivre avec l'équivalent d'un dollar d'acquitter les frais de la mutuelle scolaire qui s'élève à cinq dollars. Comme le dit l'adage : « ventre affamé n'a point d'oreilles », si les parents bakoya n'ont pas cette aide, aucun plan d'action, aucune réforme éducative ne saurait porter des fruits.

2.2 La relation école-famille : une relation à construire pour une prise en compte du rôle de l'école dans l'intégration scolaire des Pygmées

Cette étude montre que la relation école-famille dans le contexte des parents bakoya est pratiquement inexistante. On observe une distance entre l'école et les parents bakoya. Les parents situent leur rôle dans la vie de leurs enfants à deux niveaux. D'abord en tant que parents d'enfant, ce rôle consiste à assurer les premiers besoins de l'enfant: le nourrir, lui acheter des vêtements, lui procurer un toit. Ensuite, en tant que parents d'élèves, il s'agit d'envoyer l'enfant à l'école, lui payer sa scolarité, lui acheter ses fournitures scolaires, surveiller ses fréquentations, vérifier son emploi du temps scolaire, l'aider à faire ses devoirs et exercices à la maison, aller aux réunions des parents d'élèves et rencontrer son enseignant. La plupart des parents réduisent leur rôle à un simple rôle de parents

pourvoyeurs ou nourriciers ou encore de parents surveillants. Ces parents s'assurent que leurs enfants ont un toit, qu'ils ont des habits bien propres pour aller à l'école, qu'ils ont de quoi manger.

Cette recherche constate également que le rôle de parents d'élèves consiste parfois à une simple demande verbale de la part des parents pour savoir ce que leurs enfants ont fait à l'école, ce que leur enseignant a dit, si leurs devoirs et exercices sont faits. Mais, en aucun moment ces parents ne vérifient par exemple si les devoirs et exercices de leurs enfants sont justes. Cette thèse montre aussi que la fréquentation régulière à l'école de leurs enfants ne fait pas partie des pratiques des parents bakoya. Ces parents peuvent fréquenter l'école de leurs enfants au maximum trois fois par année, ce qui est un nombre très négligeable. Ils y vont pour aller payer les frais de scolarité en début d'année, pour aller signer ou retirer le bulletin scolaire en fin d'année ou encore quand ils sont convoqués par l'enseignant de leurs enfants. On est poussé à penser que les parents tracent une ligne de démarcation entre leur rôle et celui des enseignants. En tant que parents, ils pensent certainement que, c'est à eux que revient la tâche de nourrir le corps de leurs enfants et l'école doit se charger de nourrir l'esprit. Pour eux, chaque acteur doit rester à sa place et ne pas empiéter sur le rôle de l'autre.

Pendant longtemps, l'école était seule responsable d'assurer l'intégration sociale et de promouvoir l'ascension sociale. Mais, la massification de l'enseignement ne s'est pas accompagnée du succès scolaire escompté et l'inégalité sociale devant l'éducation a pris de nouvelles formes. Dans ces circonstances, la fréquentation scolaire a apporté de multiples problèmes : la violence à l'école, les troubles des comportements chez les apprenants, les difficultés d'apprentissage, le décrochage scolaire, etc. Sans oublier que les familles ont aussi leurs lots de difficultés « [...] insertion professionnelle des parents inexistante, fragile ou fragmentée; trajectoire scolaire des parents court ou chaotique; difficultés économiques structurelles et faibles revenus » (Piot, 2001, p. 2). Si, au départ, l'école s'était formée contre les familles, aujourd'hui l'école fait appel aux familles (parents) dans le but d'assurer l'intégration et le succès de tous à l'école et dans la société en général. Les

familles et l'école doivent travailler main dans la main. Comme l'affirme Deslandes (1996), ce qui est important ce n'est pas ce que les parents sont mais, ce qu'ils font. La recherche en éducation montre qu'il faut mettre à profit la collaboration entre les deux éducateurs qui ont le souci du bien-être de l'enfant c'est-à-dire la famille et l'école. La collaboration se définit comme « [...] le fait, pour les enseignants et les parents, de travailler en commun à la réussite et à la persévérance scolaire des enfants » (Dumoulin, Thériault, Duval & Tremblay, 2013, p. 6). Ils doivent être comme des partenaires. La collaboration école-famille a pour but d'amener les parents à participer, à s'impliquer dans la vie scolaire. Cette collaboration a des impacts positifs sur l'enfant. Elle favorise son apprentissage scolaire (Christenson, 2004; Xu & Gulosino, 2006). Elle permet une participation active de la famille dans la vie scolaire de l'enfant. Elle permet aussi d'avoir un impact majeur sur l'assiduité de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002). Cette collaboration a également une influence sur les enseignants dans la mesure où elle amène ces derniers à mieux comprendre la diversité des familles et des enfants de leur classe (Ford, Follmer & Litz, 1998). Elle influence de façon positive l'institution scolaire, en ce sens qu'elle favorise la communication et la coordination entre la famille et l'école durant toute l'année, permet d'avoir une diversité d'expertise (Christenson, 2004).

Dans le cas des parents bakoya, la recherche montre qu'il y a des obstacles qui empêchent ces derniers de s'impliquer dans la vie scolaire de l'enfant et d'établir une véritable collaboration avec l'école, avec le personnel enseignant et la direction de l'école. Parmi ces obstacles, il y a le niveau d'instruction. La plupart des parents n'ont pas atteint le niveau d'instruction de l'enseignant. Parfois, ils ne maîtrisent pas très bien le français, la langue officielle. La distance sociale peut être considérée également comme un obstacle à l'implication parentale. Cette distance sociale est liée au fait que les parents bakoya et l'enseignant ne viennent pas du même groupe ethnique, et ont des statuts socio-économiques différents. Cette thèse a montré que la relation pygmée-bantoue est remplie de préjugés à l'égard des Pygmées. Ce rapport de dominé qu'ils ont à l'égard de l'école déteint sur la relation parents-enseignant et éloigne davantage les parents bakoya de

l'école. A cela s'ajoute le sentiment d'incompétence ou de compétence qui peut soit favoriser l'implication parentale, soit en constituer un obstacle.

Ce sentiment d'incompétence est lié au niveau de scolarité du parent. Les parents non instruits ont affirmé qu'ils ne se sentent pas à la hauteur pour faire le suivi scolaire de l'enfant. Ils ont souligné leur bonne volonté d'aider leurs enfants mais, ils sont limités du fait qu'ils n'ont pas de connaissance et qu'ils ne sont pas capables de comprendre les énoncés des exercices et devoirs de leurs enfants. Le sentiment d'incompétence conduit à une absence parentale dans le suivi scolaire à la maison. Les parents limitent dans ce cas leur rôle parental à de simples demandes pour savoir par exemple si leur enfant a fait ses devoirs ou exercices mais ils ne s'assurent pas que tout est bien fait dans les règles. Ces parents font un suivi distant de la scolarité de leur enfant contrairement aux parents instruits qui ont un niveau de scolarité plus élevé. Ces parents instruits se sentent plus compétents et peut-être plus confiants que les parents non instruits. Ce sentiment de compétence des parents instruits les amène à s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison. Ces parents sont en mesure de lire, de comprendre et d'expliquer à leur enfant ce que disent les énoncés de leurs exercices ou devoirs. Ce discours rejoint l'étude de Deslandes (1999) quand elle affirme que les parents se sentent motivés à participer au suivi scolaire de leurs enfants s'ils croient que cela peut avoir un lien avec la réussite de ces derniers, s'ils pensent posséder des connaissances et des habiletés pour le faire; c'est-à-dire s'ils ont un sentiment de compétence positif pour intervenir dans la vie scolaire de l'enfant. Autrement dit, c'est la compréhension que le parent se fait de son rôle parental qui l'amène à participer au suivi scolaire. Notons également que cette recherche montre que le sentiment de compétence des parents à aider leurs enfants est lié à la perception que les parents établissent entre leur implication et le cheminement scolaire. Les parents ayant un haut niveau de compétence participent davantage au suivi scolaire parce qu'ils croient que cela influence positivement le cheminement scolaire de l'enfant, sa performance et son comportement à l'école et en classe. Les parents qui ont un faible niveau de compétence ont tendance, quant à eux, à soutenir que leur participation n'a pas d'influence sur le cheminement scolaire de l'enfant. Ces parents font reposer le succès sur les efforts

uniquement de l'enfant. Ils se fient beaucoup à l'enfant et laissent à l'école la responsabilité de résoudre les problèmes d'apprentissage et de comportement de l'enfant.

Aussi, il est du devoir de l'école d'aller vers les parents et de leur montrer que leur implication est importante pour le succès de l'enfant. L'école doit apporter son aide aux familles. Elle doit être capable d'aller chercher les parents et mettre en place des activités pour amener ces derniers à fréquenter régulièrement l'école. Pour une meilleure collaboration école-famille, la communication bidirectionnelle est une nécessité (Bouffard, 2008). En tant que partenaires, l'école dans sa communication avec les parents, ne doit pas décider toute seule. Elle doit inclure les parents dans le processus de décision. Les parents doivent avoir le sentiment que leur voix est écoutée, que l'école les considère comme des agents incontournables. L'école doit mettre en place comme le suggèrent Weiss, Caspe et Lopez (2006) des pratiques communicationnelles qui contribuent à créer de saines relations de collaboration entre les enseignants et les parents. Par exemple, les enseignants doivent développer des stratégies pour accueillir de façon chaleureuse les parents (Asdih, 2008; Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007). Ils peuvent de ce fait, les recevoir dans une salle destinée uniquement pour les rencontres avec les parents. Ils ne doivent pas seulement convoquer les parents pour se plaindre uniquement du mauvais travail ou du mauvais comportement mais également, le faire pour communiquer avec les parents du progrès de l'enfant. Les enseignants doivent établir un climat de confiance avec les parents et éviter de leur faire des reproches quant à leur absence de l'école ou de la vie scolaire. Ils doivent leur faire comprendre l'importance de la collaboration école-famille et les amener à questionner les enseignants si le besoin se fait ressentir.

De plus, les enseignants doivent maintenir un contact permanent avec les parents en allant au besoin rencontrer ces parents chez eux à domicile. A ce sujet, l'État avec l'aide des organismes comme l'UNESCO doit allouer un budget de fonctionnement aux écoles afin de soutenir de telles démarches de la part des enseignants. Par ailleurs, les écoles, avec le concours de l'association des parents d'élèves, peuvent organiser des journées école-famille qui seraient sous forme d'ateliers de discussion où ils pourront débattre ensemble

des formes de collaboration à mettre en place et des activités à élaborer ensemble. A travers cette collaboration, les écoles pourront soutenir les familles et par la même occasion soutenir l'enfant-élève.

3. Limites de la recherche et pistes de réflexion pour des recherches futures

Cette thèse présente quelques limites en lien avec des choix méthodologiques et sa réalisation. Tout d'abord, il y a la petite taille de l'échantillon qui limite la généralisation des résultats. Même si la généralisation des résultats n'est pas l'objectif poursuivi par une recherche qualitative, il faut être prudent quand on présente les résultats concernant un échantillon de onze parents. Il est donc fort pertinent de faire d'autres études de ce type pour accroître les données sur les RS que se font les parents pygmées au sujet de l'école afin de dresser un portrait global de la situation que vivent ces parents à l'égard de l'école. L'établissement de ce portrait global permettra d'élaborer une trame commune des RS de l'école des parents pygmées en mettant en lumière leurs dires, leurs actions, leurs besoins et leurs attentes afin d'élaborer des politiques éducatives communes sur les plans national et international. La mise en place d'une trame commune sera comme une sorte de « jurisprudence » qui permettra aux États d'avoir une référence sur ce qui a été fait ici et ailleurs dans l'élaboration des politiques éducatives qui ont participé à l'intégration scolaire des Pygmées.

Ensuite, l'autre limite d'ordre méthodologique est liée aux outils de collecte de données. En effet, les outils utilisés dans le cadre de cette recherche permettent de recueillir les dires des parents, ce qu'ils pensent sur l'école. Ces outils se situent sur l'axe du dire. Or, comme le mentionne Abric (1994a), toute étude des représentations doit prendre en compte deux formes majeures d'actualisation à savoir les dires et les actes car, « certains aspects des représentations sont explicitement véhiculés dans les discours et d'autres enfouis dans les pratiques » (p. 229). Aussi, toute étude sur les RS de l'école des parents pygmées gagnerait à associer aux outils de collecte de données axés sur l'axe du dire (la carte mentale, l'entretien), des outils de collecte de données axés sur l'axe des actes

(ou du faire) comme l'observation participante qui permettra de voir au-delà du langage, au-delà de ce que les parents pygmées disent faire pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'ils en donnent. En d'autres mots, cela permettra de voir s'il y a une cohérence entre ce que les parents prétendent faire et ce qu'ils font réellement dans la scolarisation de leurs enfants. S'intéresser également à l'axe du faire permettra non seulement de dégager les actions que les parents pygmées développent à l'égard de l'école, mais, aussi d'établir le lien qui existe entre leurs RS de l'école et leurs pratiques à l'égard de l'école. Donc, pour une recherche future, il sera intéressant d'analyser les pratiques sociales que les parents pygmées ont à l'égard de l'école et de voir le lien qu'il y a entre ces pratiques et leurs RS au sujet de l'école.

De même, cette thèse aurait souhaité approfondir avec les parents le thème de l'implication parentale en l'interface école-famille car, comme on l'a souligné antérieurement, la collaboration école-famille est un moteur de réussite scolaire. Aussi, pour une recherche future, il sera intéressant d'analyser la collaboration école-famille pygmée et d'inclure dans cette recherche tous les acteurs qui interviennent auprès de l'enfant-élève à savoir les parents, l'enseignant et les directions des écoles. Le but d'une telle recherche sera de mettre en lumière les types de collaboration école-famille dans le contexte gabonais et de voir les obstacles et les défis d'une telle collaboration. En lien avec cette recherche, il sera également pertinent de voir les types d'implication parentale et le type de style parental qui contribuent ou non au bon cheminement scolaire de l'enfant-élève. Certes, dans cette recherche, on a abordé avec les parents la question de l'implication parentale et du lien possible que ces parents établissent avec le cheminement scolaire de leurs enfants. En effet, dans le discours des parents il ressort que, le rôle parental dans la vie de l'enfant peut avoir ou ne pas avoir une incidence directe sur la réussite scolaire contrairement aux études antérieures qui établissaient un lien direct entre l'implication parentale dans le suivi scolaire de l'enfant et la réussite scolaire de celui-ci (Choi, 2003; Smit et al., 2007). Le discours des parents montre qu'au sujet du bulletin scolaire, les parents instruits, scolairement compétents et qui optent pour des fréquentations régulières à l'école de leurs enfants, ont vu certains de leurs enfants échouer

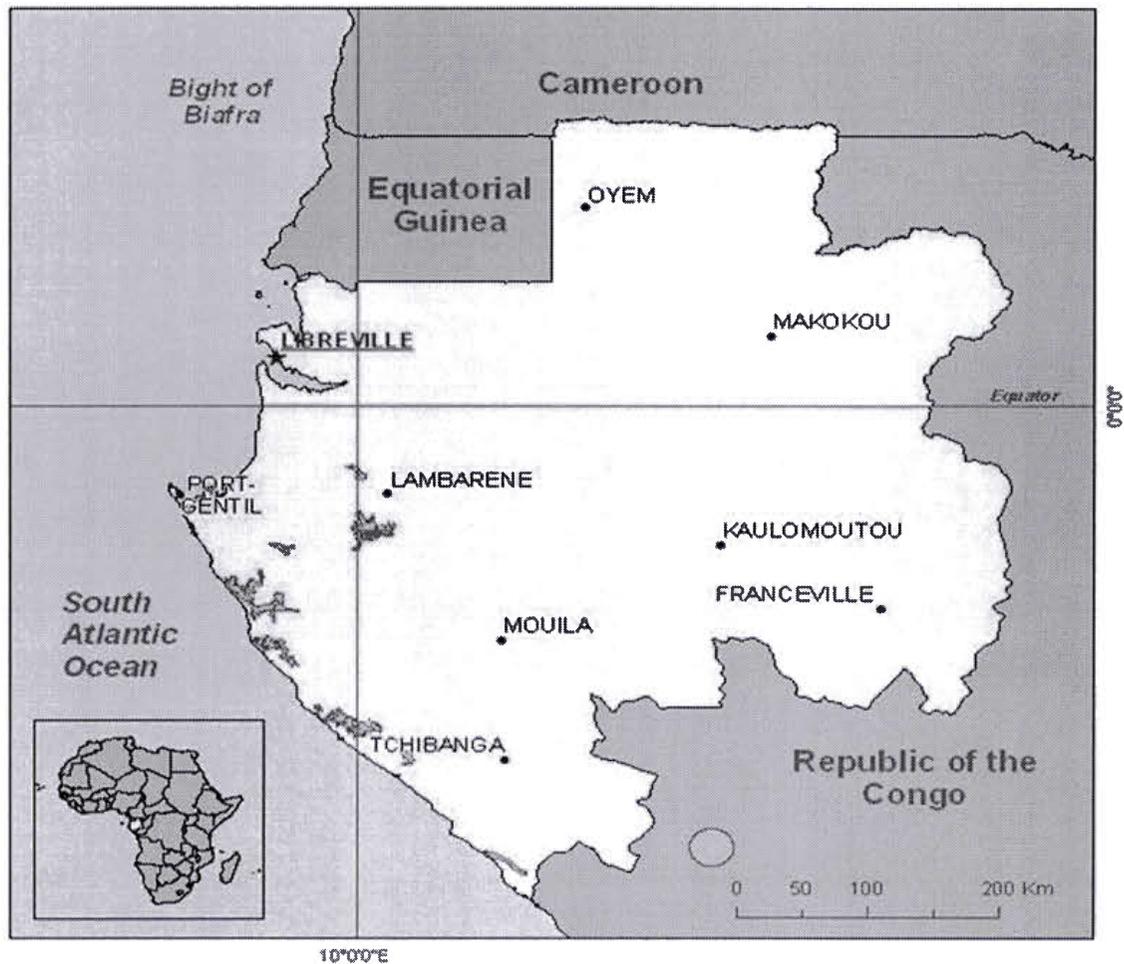
et d'autres réussir à l'école. De même, du côté des parents non instruits, scolairement incompetents, ils ont vu aussi certains de leurs enfants échouer et d'autres réussir à l'école. Donc, il y a des enfants dont les parents sont instruits et impliqués dans le suivi scolaire qui échouent là où les enfants dont les parents sont non instruits et incompetents dans le suivi scolaire, réussissent. Cette observation amène à penser qu'il existe d'autres facteurs qui expliquent que certains enfants dont les parents sont non instruits réussissent quand même là où certains enfants dont les parents sont instruits ont échoué. Donc, il sera intéressant de dégager le style parental, les formes d'implication parentale qui rentrent en ligne de compte et peut-être même établir un lien entre cette recherche et les RS que les parents ont à l'égard de l'école.

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

Enfin, antérieurement, on a souligné la nécessité d'introduire les savoirs endogènes pygmées dans les programmes scolaires. A ce sujet, une recherche future peut se donner comme mission de dégager les modalités de prise en compte des savoirs endogènes pygmées dans les programmes d'études. Le but sera de faire un inventaire critique de ces savoirs endogènes pygmées et dans une certaine mesure de montrer au préalable qu'ils présentent un intérêt scientifique.

ANNEXE 1

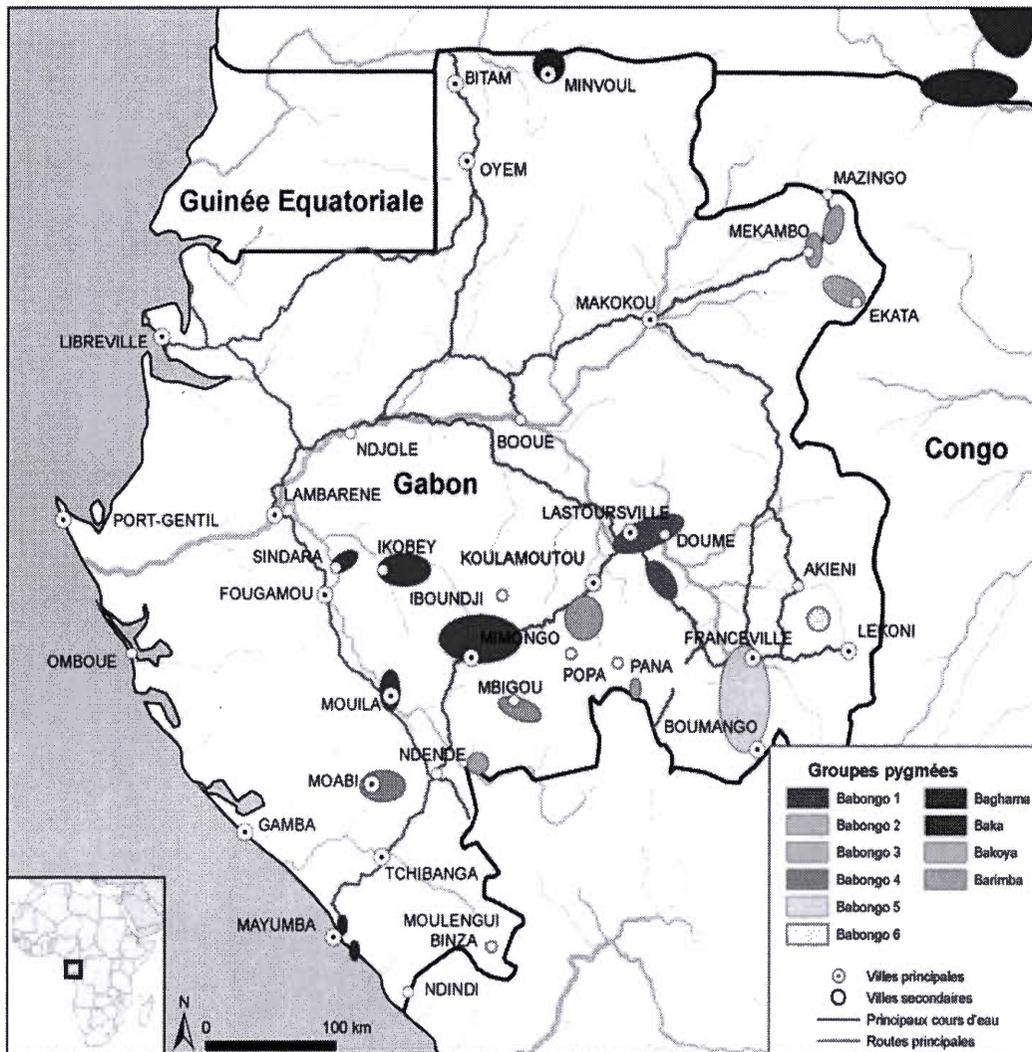
LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE DU GABON



Source : http://www.statistiques-mondiales.com/cartes_pays/carte_gabon.htm

ANNEXE 3

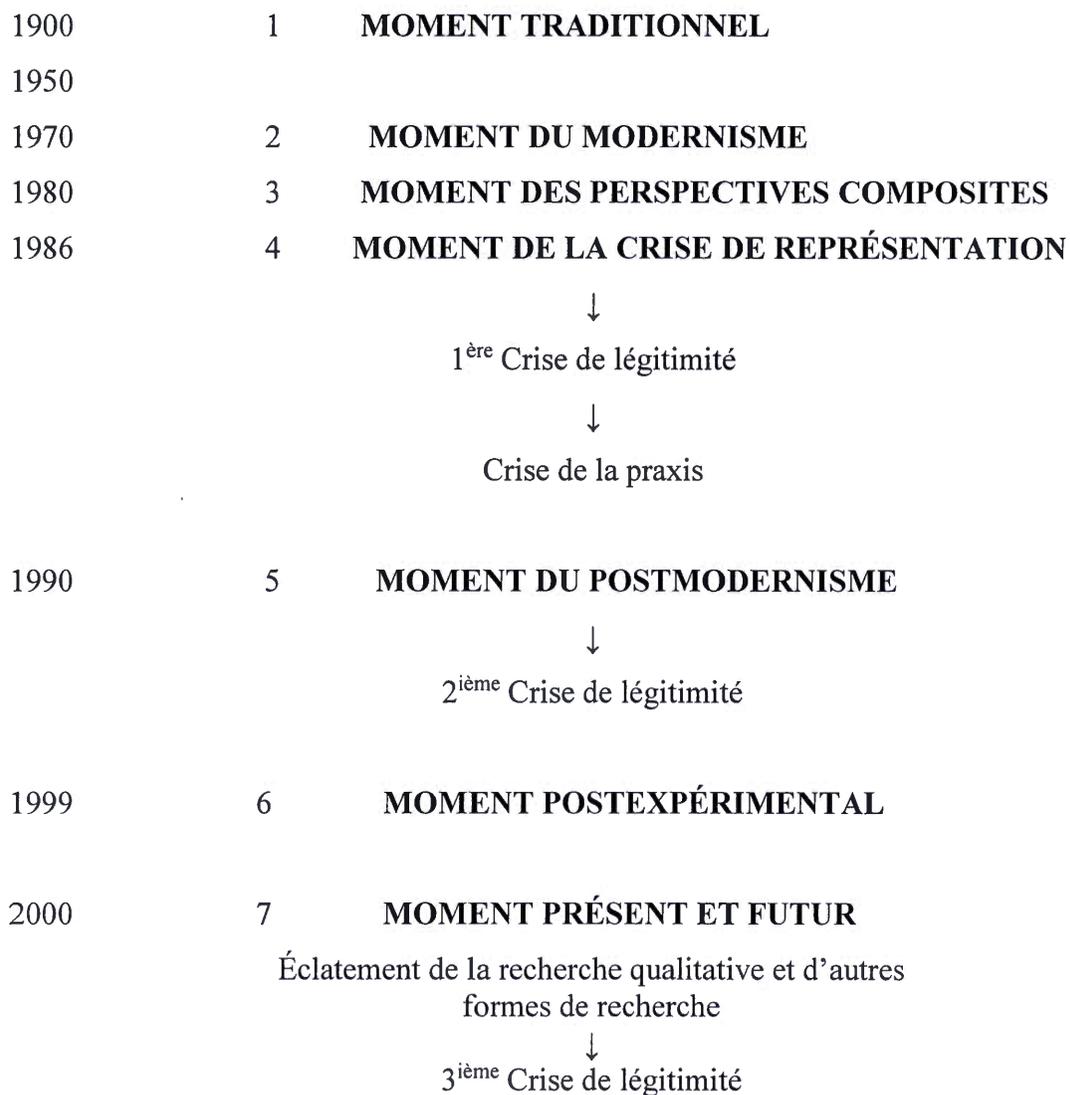
LOCALISATION DES GROUPES ETHNIQUES PYGMÉES



Source : Soeng Lòpez (2010)

ANNEXE 4

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE



Source : Anadón (2006)

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION AUPRÈS DES PARENTS BAKOYA

1.1. Sexe du parent (*Cochez la case correspondante à votre cas*)

Masculin Féminin

1.2. Situation matrimoniale du parent (*Cochez la case correspondante à votre cas*)

Marié (e) Célibataire Divorcé (e) Veuf (veuve) Union de fait

1.3. Ville de résidence (*Indiquez*) : _____

1.4. Emploi du parent (*Indiquez*) : _____

1.5. L'âge du parent (*Cochez la case correspondante à votre cas*)

Moins de 30 ans De 30 à 39 ans De 40 à 49 ans Plus de 50 ans

1.6. Niveau de fréquentation du parent (*Cochez la case correspondante à votre cas*)

Aucune fréquentation scolaire Le primaire Le collège (6^o en 3^o) Le lycée (seconde en terminale) Université (1^{er} cycle) Université (2^{ième} cycle) Université (3^{ième} cycle)

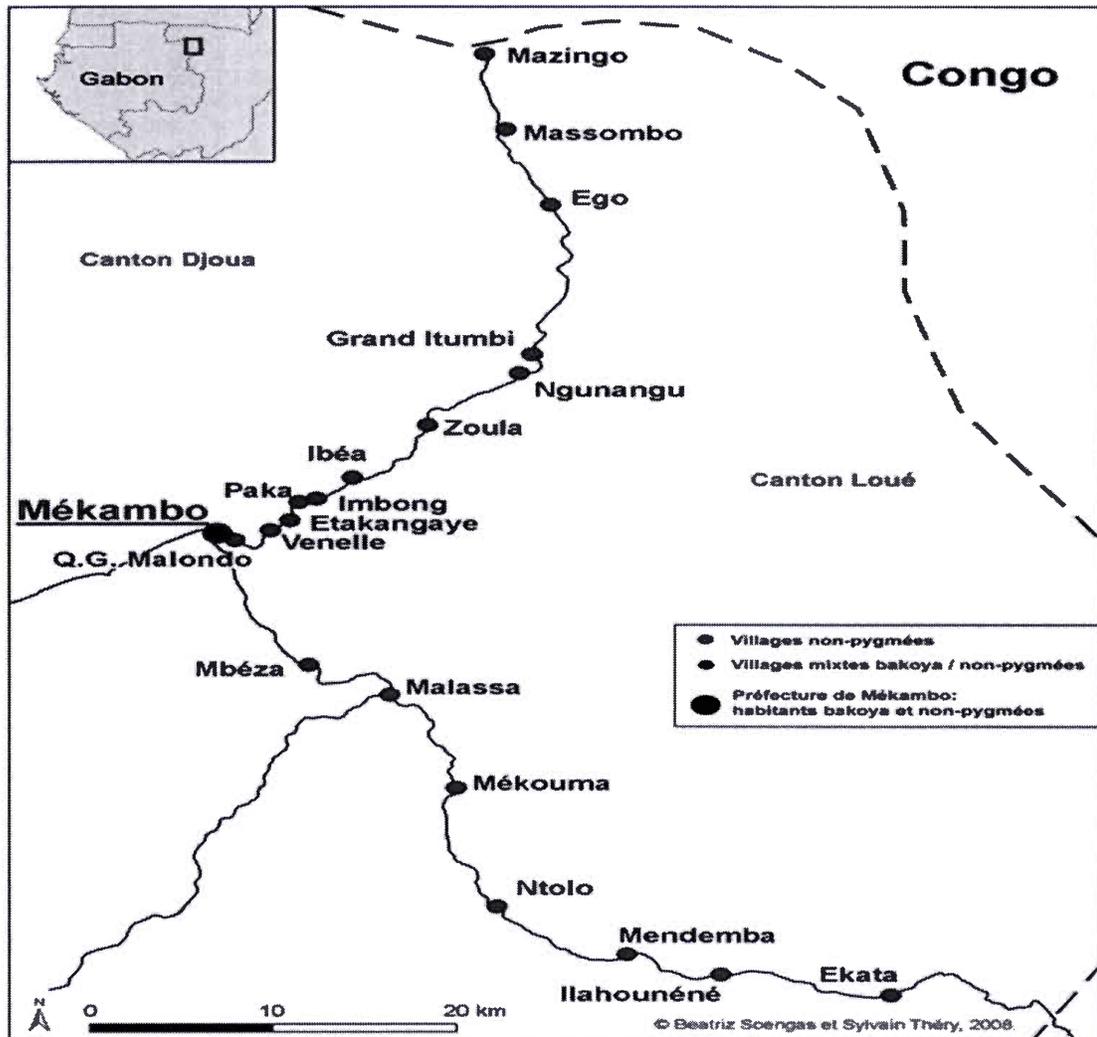
1.7. a) Si vous avez des enfants, précisez leur nombre, leur âge, leur sexe:

Nombre d'enfants	Âge de l'enfant	Sexe de l'enfant

1.7. b) La fréquentation scolaire de l'enfant (*Précisez le nombre d'enfants inscrits à l'école, l'âge des enfants, le niveau scolaire de l'enfant, le sexe de l'enfant; Précisez les cas d'abandon scolaire, les raisons d'abandon scolaire*)

ANNEXE 6

LA CARTE ROUTIÈRE DES VILLAGES PARTICIPANTS À NOTRE
RECHERCHE



Source : Soengas López (2010)

ANNEXE 7

LA CARTE MENTALE SUR L'ÉCOLE

Consigne : Lorsque je vous dis « École », quels sont les cinq premiers mots, adjectifs, images, phrases, expressions, etc. qui vous viennent en tête présentement?

Mots, expressions, adjectifs, images, phrases, etc. sur ÉCOLE	
1	
2	
3	
4	
5	

ANNEXE 8

**GRANDS THÈMES ET INFORMATIONS RECHERCHÉES POUR
L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ INDIVIDUEL**

Thèmes de l'entretien	Informations recherchées
<p>Les difficultés et faveurs liées à l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Connaître ce que signifiait le mot école dans l'enfance du parent bakoya -Voir si le sens que revêtait l'école a évolué ou pas selon les générations -Connaître si le parent bakoya était scolarisé ou pas quand il était jeune -Comprendre les difficultés scolaires qu'il a rencontrées quand il était jeune - Dans le cas où le parent bakoya n'a pas été à l'école savoir s'il aurait souhaité aller à l'école et pourquoi - Connaître les souvenirs que les parents bakoya gardent de l'école - Dégager les bons moments et les mauvais moments liés à l'école
<p>Les apprentissages scolaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dégager ce qui est important d'apprendre à l'école du point de vue du parent bakoya -Comprendre la valeur accordée ou non aux apprentissages scolaires -Comprendre la finalité des apprentissages scolaires pour l'enfant, le parent bakoya -Comprendre le sens du mot Apprendre du point de vue du parent bakoya - Dégager ce qui est important d'apprendre à l'école du point de vue du parent bakoya -Voir ce que l'école n'apprend pas à l'enfant bakoya
	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre ce qui signifie être bien dans la vie du point de vue du parent bakoya -Dégager quelques exemples de gens

<p>Le bien-être social</p>	<p>bien dans la vie du point de vue du parent bakoya</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendre l'importance que le parent bakoya accorde au bien-être social -Comprendre l'importance accordée ou non à l'école dans la réalisation du bien-être social -Comprendre l'avenir envisagé par le parent bakoya pour son enfant -Voir si les parents bakoya partagent cette vision de l'école comme moyen d'intégration sociale, comme un moyen de contribuer au bien-être social de l'individu et de la communauté -Comprendre si du point de vue du parent bakoya, il existe d'autres moyens en dehors de l'école qui peuvent contribuer à la réussite de leur enfant dans la vie
<p>Le Rôle du parent</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre le rôle du parent dans la vie scolaire de l'enfant -Dégager ce que les parents font dans la vie scolaire de l'enfant -Comprendre l'importance accordée au rôle du parent dans la vie scolaire de l'enfant -Dégager les difficultés liées au rôle du parent dans la vie scolaire de l'enfant
<p>Le personnel enseignant et non enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre la relation que le parent bakoya entretient avec l'enseignant bantou -Comprendre la relation que le parent bakoya entretient avec le corps non enseignant comme par exemple l'association des parents d'élèves -Connaître si le parent fréquente régulièrement l'école de son enfant -Comprendre l'importance que le parent accorde à ses présences à l'école -Comprendre les motifs des présences du parent à l'école -Comprendre les motifs de non présence du parent à l'école

	<ul style="list-style-type: none"> -Dégager ce qui peut amener le parent à être présent davantage à l'école de son enfant
<p>Regard général sur l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre l'appréciation du parent sur l'école -Comprendre l'évaluation que le parent se fait de l'école -Dégager des jugements, des stéréotypes à l'égard de l'école -Faire ressortir la vision d'une école idéale du point de vue du parent -Comprendre ce qu'implique l'école dans la vie du parent et de l'enfant bakoya -Identifier les critiques à l'égard de l'école

ANNEXE 9

CANEVAS POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ INDIVIDUEL

Thèmes	Questions pour l'entretien
Les difficultés et faveurs liées à l'école	<i>Dis-moi as-tu été à l'école? Quel niveau as-tu atteint si tu as été à l'école? Si tu n'as pas été à l'école, est ce que tu as des regrets? Parles-moi en général de ton expérience à l'école? Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées? Qu'est-ce que tu as aimé à l'école? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé à l'école? Parles-moi de l'école de ton enfance même si tu n'as pas été à l'école? As-tu connu les problèmes de stigmatisation ou de brimade à l'école? Si oui, donne-moi quelques exemples? Qu'est-ce que le maître et tes parents faisaient dans ce genre de situation?</i>
Les apprentissages scolaires	<i>Je vois sur la fiche d'identification que tu as un ou plusieurs enfants qui vont à l'école? Quand ton enfant va à l'école, est-ce que tu sais qu'il y a des choses qu'on lui apprend à l'école? Qu'est-ce que tu penses qu'on apprend à ton enfant à l'école? Penses-tu que c'est important d'apprendre ces choses-là à ton enfant? Si c'est important, pourquoi dis-tu que c'est important? Si ce n'est pas important, pourquoi dis-tu que c'est important? Selon toi, qu'est-ce que l'école n'apprend pas à ton enfant? Sur la carte mentale, il ressort que l'école c'est apprendre les choses d'ailleurs, apprendre les choses des Blancs, etc. c'est quoi pour toi Apprendre?</i>
Le bien-être social	<i>C'est quoi pour toi être bien dans la vie? Que faut-il faire pour être bien dans la vie? Connais-tu des gens qui sont bien dans la vie? Peux-tu me donner quelques exemples de gens qui sont bien dans la vie? Pourquoi dis-tu que ces gens que tu viens de citer sont bien dans la vie? Selon toi qu'ont fait ces gens pour être bien dans la vie? Dis-moi, est-ce important d'envoyer ton enfant à l'école? Si c'est important, dis-moi pourquoi? Si ce n'est pas important, dis-moi aussi pourquoi?</i>

	<p><i>Selon toi, c'est quoi réussir sa vie quand il est question de l'enfant? Et c'est quoi échouer sa vie quand il est question de l'enfant? Est-ce que tu peux me donner les exemples de réussite ou d'échec? C'est quoi un grand type ou un grand quelqu'un? Est-ce important de devenir un grand type? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Est-il important d'avoir de l'argent au Gabon et pourquoi? Est-ce que tu vois des effets négatifs dans le fait d'avoir de l'argent? Quelle valeur accordes-tu au respect ou la considération des gens? As-tu confiance en la capacité de l'école pour aider ton enfant à réussir dans la vie et pourquoi? Penses-tu que ton enfant peut réussir sa vie sans avoir été à l'école et pourquoi? Est-ce que à ton avis, il y a d'autres moyens pour réussir sa vie? Lesquels?</i></p>
<p>Rôle du parent</p>	<p><i>Sur la carte mental, il ressort que l'école c'est aider son enfants à réussir dans la vie, que fais-tu pour aider ton enfant à réussir dans la vie? Donnes-moi des exemples de ce qu'un parent peut faire pour son enfant? Penses-tu qu'il est important qu'un parent aide son enfant à réussir dans la vie? Racontes-moi un peu comment se passe la veille d'une journée d'école chez toi à la maison? Quand l'enfant a réussi à ses examens, que fais-tu en tant que parent? Quand il a échoué à ses examens, que fais-tu en tant que parent? Aides-tu ton enfant par exemple à faire ses devoirs ou exercices?</i></p>
<p>Le personnel enseignant et non enseignant</p>	<p><i>Dis-moi, vas-tu parfois à l'école de ton enfant? Tu y fais quoi? Racontes-moi par exemple la dernière fois que tu es allé à l'école de ton enfant? Aimes-tu aller à l'école de ton enfant? Trouves tu cela important? Si tu trouves cela important pourquoi tu n'y vas pas davantage? Qu'est-ce qui t'amènerais à y aller davantage? Crois-tu que cela peut avoir une influence sur l'évolution de ton enfant à l'école et pourquoi? Rencontres-tu son maître? Dans quelle circonstance? Assistes-tu à la réunion des parents d'élèves? Trouves-tu cela important et pourquoi? Quelle est ton appréciation de la</i></p>

	<i>relation que tu as avec l'enseignant de ton enfant? Quelle appréciation fais-tu du personnel enseignant et non enseignant?</i>
Regard général sur l'école	<i>Quel regard portes-tu sur l'école de ton enfant? Comment trouves-tu l'école de ton enfant? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes avec l'école de ton enfant? Lesquelles et pourquoi? Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas avec l'école de ton enfant? Lesquelles et pourquoi? Quelle image fais-tu d'une école idéale? Si on te donnait le pouvoir de changer quelque chose dans l'école de ton enfant, que changerais-tu et pourquoi?</i>

ANNEXE 10

APPROBATION ÉTHIQUE

UQAC

Université du Québec
à ChicoutimiComité d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche : Madame Nadège Bikié Bi Nguema

Projet de recherche intitulé : Les représentations sociales de l'école des parents bakoyas du Gabon.

No référence : 602.349.01

La présente est valide jusqu'au 31 juillet 2013.

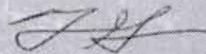
Renouvellement de l'approbation ou rapport de fin de projet attendu pour le 1^{er} juillet 2013

<http://www.uqac.ca/recherche/cer/index.php>

Date d'émission initiale de l'approbation : 5 juillet 2012

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

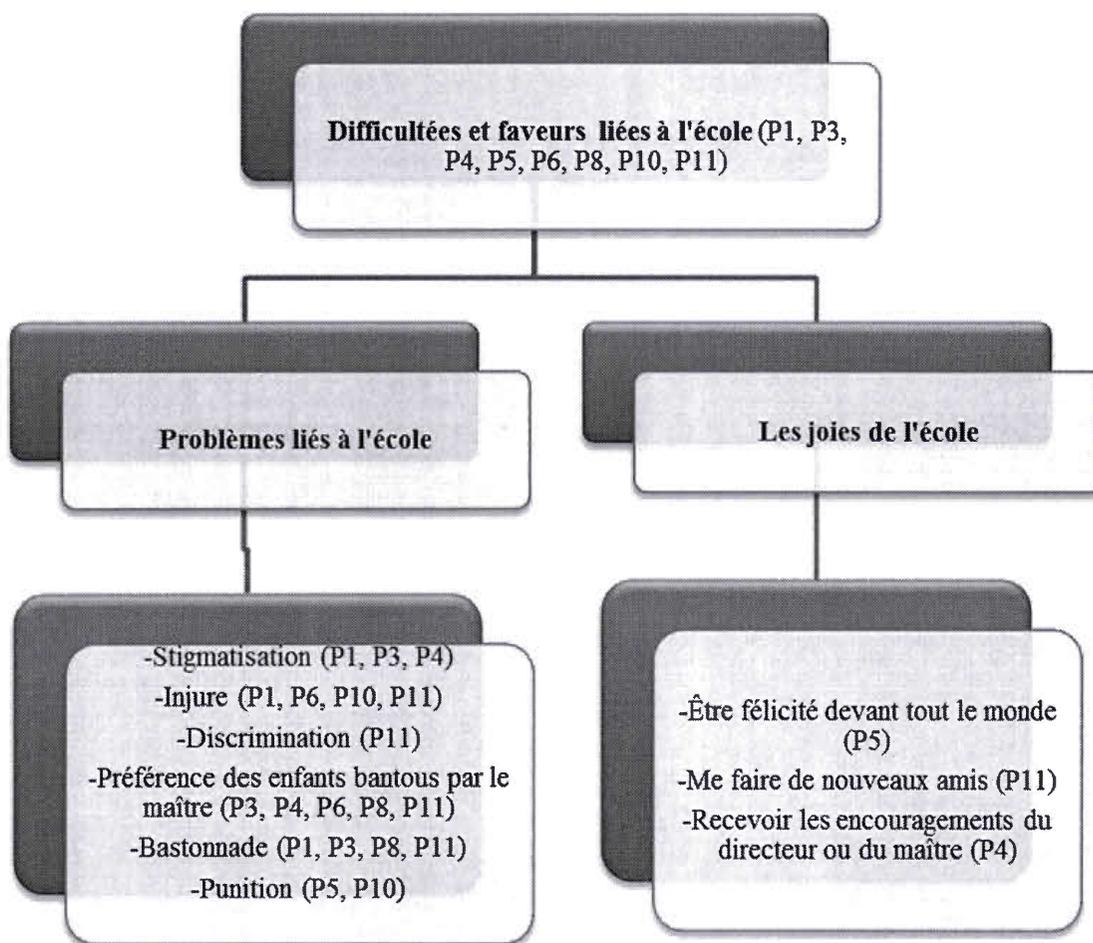
Remarque :



François Guérard, Ph.D., président

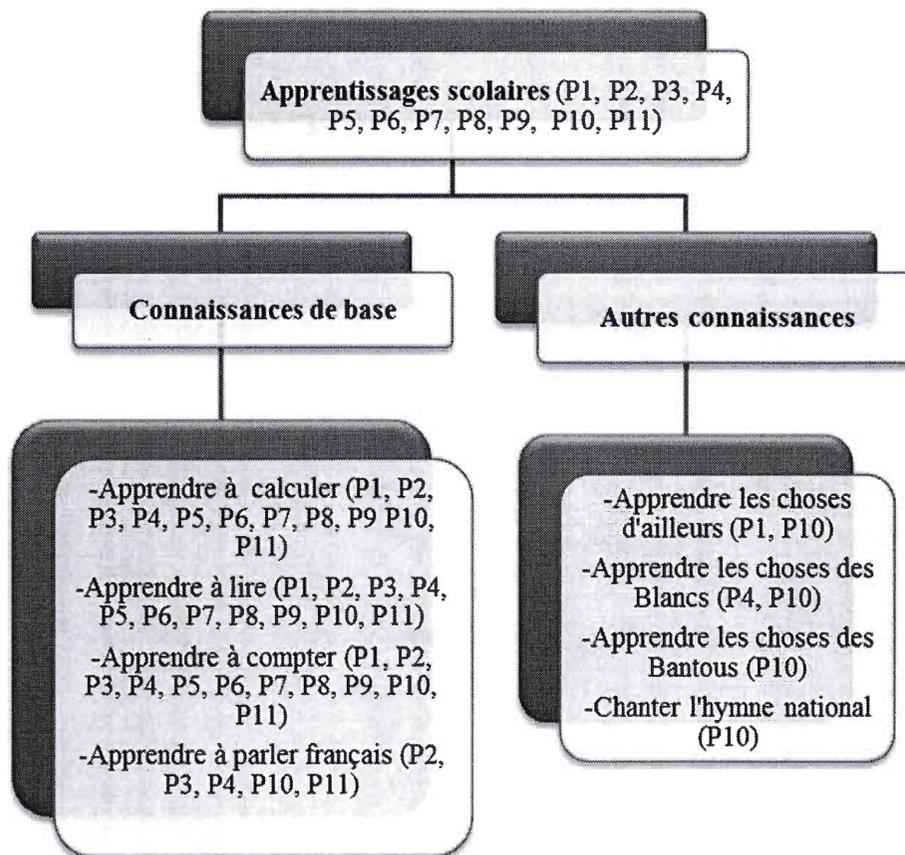
ANNEXE 11

CARTE MENTALE SUR LES DIFFICULTÉS ET FAVEURS LIÉES À L'ÉCOLE



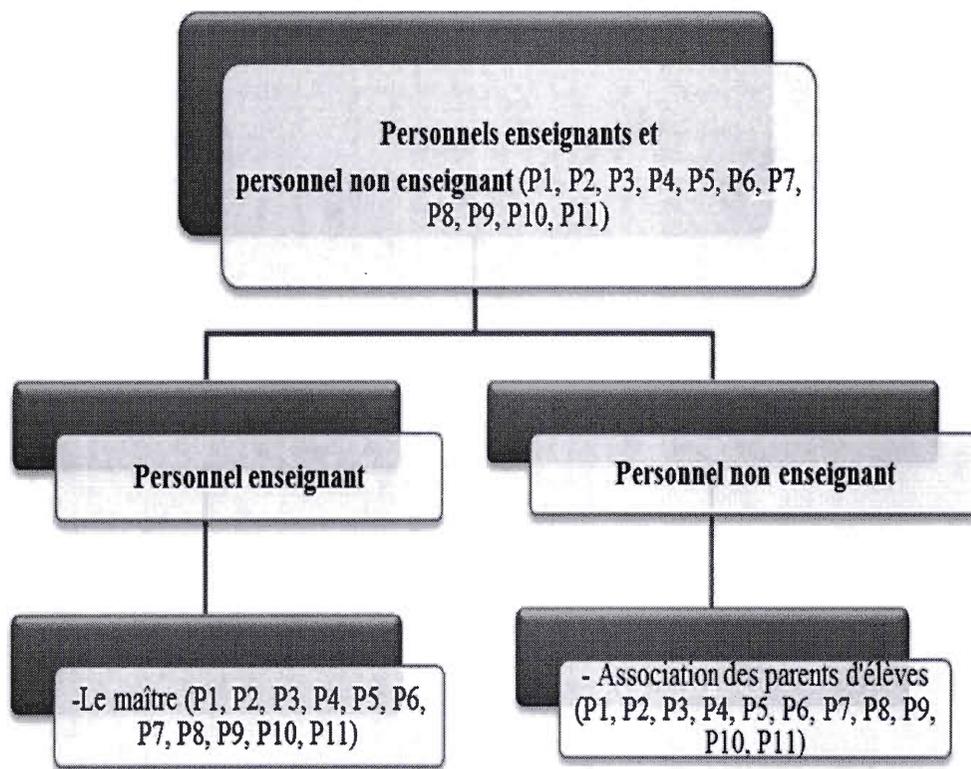
ANNEXE 12

CARTE MENTALE SUR APPRENTISSAGES SCOLAIRES



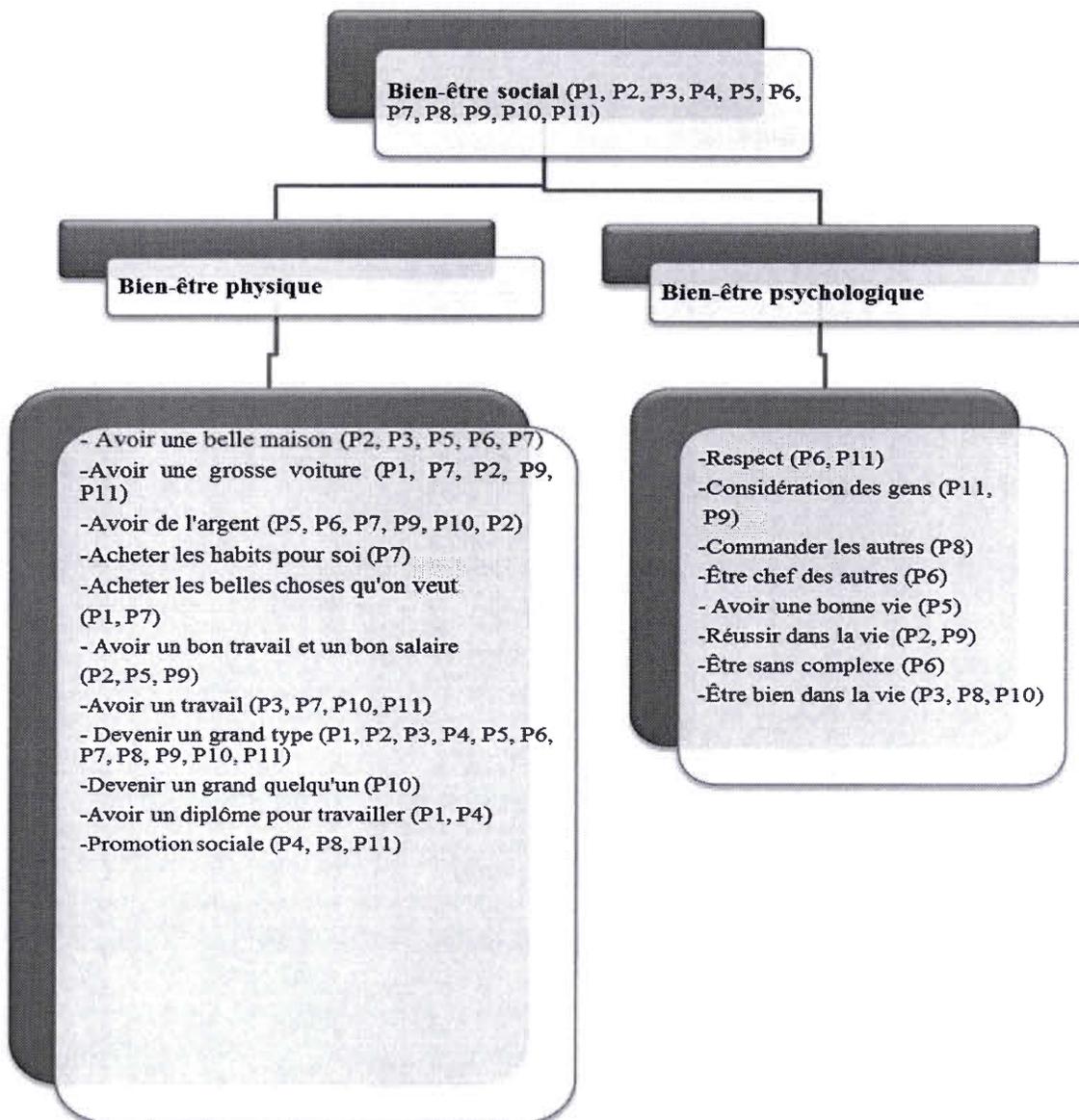
ANNEXE 13

CARTE MENTALE SUR PERSONNEL ENSEIGNANT ET PERSONNEL NON ENSEIGNANT



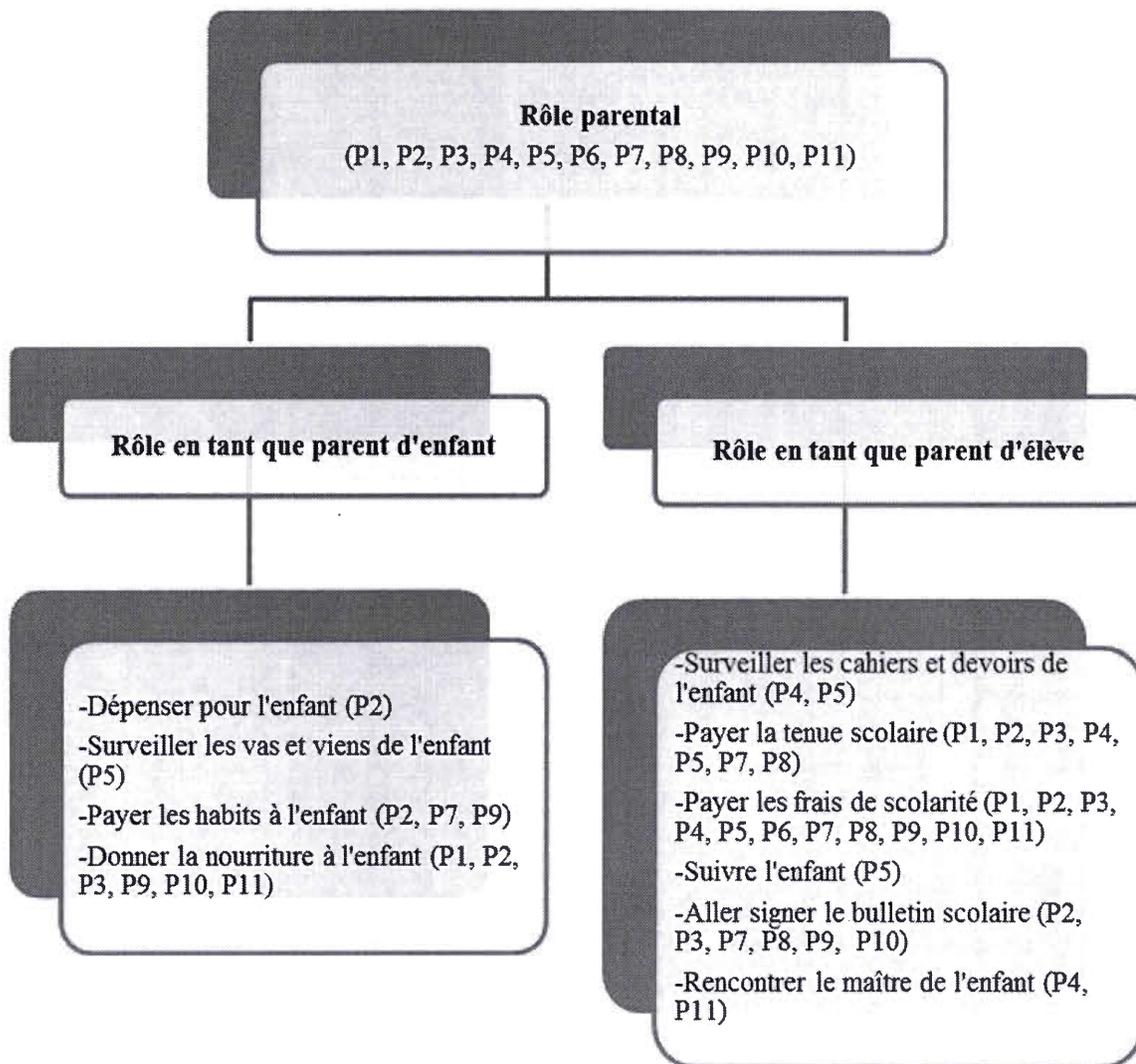
ANNEXE 14

CARTE MENTALE SUR BIEN-ÊTRE SOCIAL



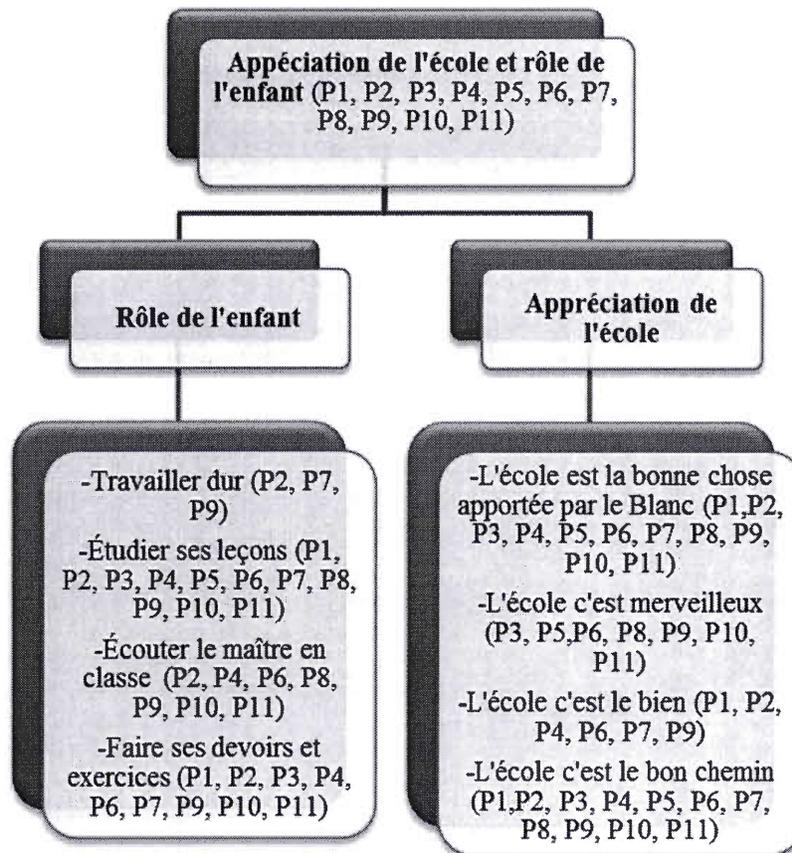
ANNEXE 15

La carte mentale sur le rôle parental



ANNEXE 16

CARTE MENTALE SUR APPRÉCIATION ET RÔLE DE L'ENFANT



RÉFÉRENCES

- Abambole, J.-G. (2014). L'école gabonaise à la lumière des deux états généraux de l'éducation: problématiques et enjeux Dans R. F. Quentin De Mongaryas (Éd.), *L'école gabonaise en débat: regards croisés sur une institution sociale importée* (pp. 63-80). Paris L'Harmattant.
- Abe, C. (2010). L'offre scolaire à l'épreuve de l'attachement culturel chez les Pygmées. Le cas du campement de Nnaminkoundi à Kribi (Cameroun). Dans G. Pallanté (Éd.), *Enseignement et culture* (pp. 219-239). Yaoundé: Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Abe, C. (2011). *Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous: discrimination et inégalitaires scolaires au Sud Cameroun*. Consultée le 30 septembre 2014, chez http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=AUTR_059_0145
- Abéga, S. C. (1998). *Pygmées baka. Le droit à la différence*. Cameroun: Inades-Formation.
- Abéga, S. C. (2006). Marginaux ou marginalisés? Le cas des Pygmées baka. Dans S. C. Abéga, & P. Bigombo Logo (Éds.), *La marginalisation des Pygmées d'Afrique Centrale* (pp. 23-42). Paris: Maisonneuve et Larose.
- Abéga, S. C., & Bigombo Logo, P. (2006). *La marginalisation des Pygmées d'Afrique Centrale*. Paris: Maisonneuve et Larose et Afredit.
- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 37, pp. 861-875.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Frigbourg: Del Val.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 189-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-83). Lausanne: Delachaux et Nestlé.
- Amouzou, E. (2008). *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique noire*. Burkina-Faso: L'Harmattan.

- Anadon, M. (2002). Représentations sociales et recherche en éducation: Quelques réflexions théorico-méthodologiques. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 227-244.
- Anadón, M. (1999, 12-13 Mai). *Réflexions théoriques et méthodologiques sur la notion de représentation sociale*. Communication présentée au GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) Université d'Ottawa.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp.5-31.
- André, Y., Bailly, A., Ferras, R., Guerin, J.-P., & Gumuchian, H. d. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris: Anthropos.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil, Collection «Point».
- Ascher, M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles*. Paris Seuil.
- Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire, dans C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds.), *Construire une «communauté éducative» : un partenariat famille-école-association* (pp. 147-169). Bruxelles: De Boeck.
- Audas, N. (2010). Dossier approches urbaines insolites. La dimension affective du rapport au lieu des individus: techniques d'enquêtes comparées. *Natures Sciences Sociétés*, 18, 195-201.
- Avignon, P. (2014). Inégalités et éducation: quelle égalité des chances? *Revue Vie Économique*, 6(1), 1-7.
- Bah Diallo, A. (2008). La planification de l'éducation dans les pays en développement en Afrique au Sud du Sahara. Consultée le 21 décembre 2010 chez www.iiep.unesco.org/fileadmin/.../AichaBahDiallo.pdf
- Bahuchet, S. (1985). *Les Pygmées Aka et la forêt centrafricaine : ethnologie écologique*. Paris: Selaf.
- Bahuchet, S. (1986). Ethnoécologie comparée des Pygmées Aka et des villageois Ngando de la Lobaye (R.C.A.). *Écologie Humaine*, 4(2), 3-18.

- Bahuchet, S. (1991). Les Pygmées d'aujourd'hui en Afrique centrale. *Journal des Africanistes*, 61(1), 5-35.
- Bahuchet, S., & Guillaume, H. (1979). Relations entre chasseurs-collecteurs pygmées et agriculteurs de la forêt du nord-ouest du bassin congolais. Dans Bahuchet (Éd.), *Pygmées de Centrafrique. Études ethnologiques, historiques et linguistiques sur les Pygmées <Ba.Mbenga> (aka/ baka) du Nord-Ouest du bassin congolais* (pp. 109-139). Louvain-Paris: Peeters.
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barman, J., Hébert, Y., & McCastill, D. (1986). *Indian education in Canada, Volume 1 : The legacy*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Barney, D., & Pleban, F. T. (2010). Parents knowledge of appropriate teaching practices in elementary school physical education programs. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), pp.1-10.
- Barthélémy, J.-C., & Varoudakis, A. (1996). *Quelles politiques pour un décollage économique*. Paris: OCDE.
- Bayani Ngoyi, E. (2005). *Les Pygmées et le développement en Afrique Centrale : Bilan et perspectives. Cas du Gabon, Atelier sous-régional de synthèse sur l'autopromotion des populations « Pygmées » d'Afrique Centrale*. Consultée le 27 avril 2008, chez <http://www.cordaid.nl/Upload/documenten/Annexe%203%20LES%20PYGMEES%20ET%20LE%20DEVELOPPEMENT%20Gabon.pdf>
- Beaud, J. P. (1990). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Beudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Editions Maspero.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leur rôle dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII(3), pp.545-565.
- Becker, N. S., Verdu, P., Froment, A., Le Bomin, S., Pagezy, H., Bahuchet, S., & Heyer, E. (2011). Indirect evidence for the genetic determination of short stature in African Pygmies. *American journal of physical anthropology*, 145(3), 390-401.

- Becker, N. S., Verdu, P., Hewlett, B., & Pavard, S. (2010). Can life history trade-offs explain the evolution of short stature in human pygmies? A response to Migliano et al. (2007). *Human biology*, 82(1), 17-27.
- Bergeon-Dupuy, G. (2005). Familles et scolarisation : pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), pp.5-16.
- Bigombo Logo, P. (1998). *Cameroun: Pygmées, État et développement. L'incontournable ajustement à la modernité*. Paris: Karthala.
- Bigombo Logo, P. (2002). Les pygmées entre la forêt et le village global : quelles chances de survie ? *Enjeux, Bulletin d'Analyses Géopolitiques pour l'Afrique Centrale*, (13), 8-12.
- Bikie Bi Nguema, N. (2013). Socialisation et scolarisation: et si on donnait la parole à l'acteur? Dans S. Nkoghe (Éd.), *Anthropologie de la socialisation* (pp. 241-261). Paris: L'Harmattan.
- Bissengué, P. (2004). *Contribution à l'histoire ancienne des Pygmées*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, A. (1987). *Interviewer. Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales. États des lieux et perspectives*. Belgique: Éditions Mardaga.
- Bongo, A.-B. (1974). *Pensée et action politique*. Monaco: Ed. Paul Bory.
- Bouffard, S. (2008). *Tapping into technology: the role of the internet in family-school communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boursier, D. (1996). *Pöli : mémoire d'une femme pygmée. Témoignage autobiographique d'une femme pygmée-baka (Sud-Est Cameroun)*. Paris: L'Harmattan.

- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales: le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(24), pp.123-135.
- Bouveau, P., Cousin, O., & Favre, J. (2007). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris: ESF.
- Brandolin, J. (1996). *Réinventer l'éducation en Afrique*. Paris: Éd. Afrique éducation.
- Bureau, R. (1998). *Apprentissage et culture*. Paris: Karthala.
- CADHP, & IWGIA. (2010). *Rapport du groupe de travail de la commission africaine sur les populations/communautés autochtones*. Visite de recherche de recherche et d'information en République du Gabon 15-30 Septembre 2007. Consultée le 18 Septembre 2014, chez http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/ACHPR_Gabon_FRE.pdf
- Cavalli-Sforza, L. L. (1986). *African Pygmies*. Orlando: Academic Press.
- CFE. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIV(2), pp.419-441.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11(11-12), pp.119-147.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches. *Savoir*, 1(10), pp.37-43.
- Charlot, B., Bauthier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs...* Paris: Armand Colin.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, 35, pp.137-151.
- Chaumel, G. (1995). L'école, l'aube d'un temps nouveau. *Rencontre*, 16(2), 4-6.

- Choi, W. C. (2003). KIPP: reaching underserved middle schoolers. *Kappa Delta Pi Record*, 39(2), pp.66-69.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Commission on Growth and development. (2008). *The growth report: stratégies for sustained growth and inclusive developpement*. Washington, Dc: The World Bank.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services.
- Daviault, D. (1994). *L'algonquin au XVIIe siècle: Une édition critique, analysée et commentée de la grammaire du Père Louis Nicolas*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- De Rosa, A. S. (2003). Le «réseau d'associations». Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 81-118). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 43(3), pp.245-264.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Consultée le 10 Septembre 2014, chez <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/Rapport-Final-03-2010.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Descombes, V. (2000). Philosophie des représentations collectives. *Revue scientifique, History of the Human Sciences*, 13(1), pp. 37-49.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Université Laval, Sainte-Foy

- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), pp.31-49.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? *Revue Éducation Canada*, 43(1), pp.8-10.
- Deslandes, R. (2004). *Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie*. Dans N. Rousseau, & S. Belanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), pp.63-80.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23, 18–28.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- DGSEE. (2005). *Enquête gabonaise pour l'Évaluation et le Suivi de la Pauvreté (EGEP) : Rapport sur les indicateurs de base du bien-être*. Libreville: Ministère de la Planification et de la Programmation du Développement
- DGSEE. (2009). *Annuaire statistique du Gabon-2001-2007*. Consultée le 23 octobre 2010 chez [http:// :www.stat-gabon.org/documents/PDF](http://www.stat-gabon.org/documents/PDF)
- Diakité, T. (1986). *L'Afrique malade d'elle-même*. Paris: Karthala.
- Diakité, T. (2002). *L'Afrique et l'aide ou comment s'en sortir*. Paris: L'Harmattan.
- Diakité, T. (2011). *50 ans après l'Afrique?* . Paris: Arléa.
- Didelon, C. (2010). Une vision de l'Europe. Le tracé de l'Europe des chercheurs impliqués dans ESPON. *Annales de géographie*, 673, 211-228.
- Dierendonck, C., & Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familiale et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), pp. 41-72.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans J. F. Richard, R. Ghiglione, & C. d. Bonnet (Éds.), *Traité de psychologie cognitive* (pp. 113-174). Paris: Dunod.

- Doise, W. (1992). *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. Consultée le 11 Septembre 2014, chez <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/doise-ancrage.pdf>
- Domo, J. (1984). *Identité culturelle et transformation des représentations sociales: culture du mil et culture du riz au Cameroun*. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Dounias, E. (2001). The management of wild yam tubers by the Baka Pygmies in Southern Cameroon. *African Study Monographs Suppl*, 26, 135-156.
- Downs, R., & Stea, D. (1977). *Maps in mind : reflections on cognitive mapping*. New York: Harper & Row.
- Drouin-Hans, A. (1998). *L'éducation une question philosophique*. Paris: Anthropos.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996a). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996b). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, 35, 109-121.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), pp.169-187.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., M.A., & Tremblay, I. (2013). *Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication*. Consultée le 21 octobre 2014, chez <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/128/85>
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI (numéro de mai 1898), 1-22.
- Durkheim, E. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., & Janrouse, J. P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs. *Économie et statistique*, 293(3), 77-93.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. H. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin Éditeur.

- Englund, M. M., Luckner, A.E., Whaley, G.J. & Engeland, B. . (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp.723-730.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. USA: Westview Press (second edition).
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*. Paris: L'Harmattan.
- Essono Assoumou, V. (2014). L'école gabonaise et ses réformes cosmétiques. Dans R. F. Quentin De Mongaryas (Éd.), *L'école gabonaise en débat: regards croisés sur une institution sociale importée* (pp. 41-61). Paris: L'Harmattan.
- Eyi Ndong, H. C. (2009). *Etude des champignons de la forêt dense humide consommés par les populations du nord du Gabon*. Consultée le 27 décembre 2013, chez <http://theses.ulb.ac.be/ETD-db/collection/available/ULBetd-10072009-073301>
- Feumetio, B. (2009). *Le Gabon, un pays si riche...mais très pauvre. Décryptage d'un authentique paradoxe socio-économique*. France: Publibook.
- Filmer, D., & Schady, N. (2008). Getting girls into school: Evidence from a scholarship programm in Cambodia. *Economic Development and cultural change*, 56, 581-617.
- Fischer, G.-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris: Dunod.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. d. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. pp.37-58). Paris: PUF.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamiques des représentations. Dans P. Moliner (Éd.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. Dans U. Flick (Éd.), *The Psychology of the Social* (pp. 41-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontaine, S., & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(85), pp.69-109.

- Ford, M. S., Follmer, R., & Litz, K. K. (1998). School-family partnerships: Parents, children, and teachers benefit! *Teaching Children Mathematics*, 4(6), 310-312.
- Fortier, M.-P. (2008). *Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement*. Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière/Éducation.
- Fournand, A. (2003). Images d'une cité. Cartes mentales et représentations spatiales des adolescents de Garges-lès-Gonesse. *Annales de géographie*, 112(633), 537-550.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa: F.I.C.
- Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*. Consultée le 23 novembre 2011 chez <http://freeducationmontreal.org>.
- Gabon-PNUD. (2011). *Plan cadre des Nations Unies pour l'aide au développement du Gabon*. UNDAF (2012-2016). Consultée le 7 janvier 2014, chez http://www.ga.Undp.org/publications/Plan_cadre_UNDAF_2012_2016.pdf.
- Gagné, R. C. (1975). *Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-1975) et la tentative de restructuration de ce projet*. Chicoutimi: Collège Manitou.
- Galand, C., & Salès-Wuillemin, É. (2009). Apport de l'étude des représentations sociales dans le domaine de la santé. *Sociétés* 3(105), pp.35-44.
- Garret, M. W. (1995). Between two worlds: cultural discontinuity in the dropout of Native American youth. *School Counselor*, 42, 186-195.
- Gauthier, R. (1995). *La représentation de la science chez les finissants de sciences humaines au collégial* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi., Chicoutimi.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: PUF.
- Georgiou, S. N. (2007). L'implication des parents : au-delà de la démographie. *Revue internationale sur les parents en éducation*, 1(0), pp.59-62.
- Gérard, E., & Pilon, M. (2005). Le niveau de scolarisation au primaire : entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique. *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, (1), 201-222.
- Géraud, M.-O., Leservoisier, O., & Pottier, R. (2000). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris: Armand Colin.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 389-406). Paris: PUF.
- Glick, P. (2008). What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries: Evidence and interpretation. *World Development*, 36(9), 1623-1646.
- Glick, P., & Sahn, D. E. (2010). Ability, grade repetition, and school attainment in Senegal: a panel data analysis. *World Bank Economic Review*, 24(1), 93-120.
- Gotman, A., & Blanchet, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes/ L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Gould, P., & White, R. (1984). *Cartes mentales*. Fribourg: Éditions Universitaires de Fribourg.
- Grahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Grinker, R. R. (1990). Image of denigration: structuring inequality between foragers and farmers in the ituri forest (Zaire). *American Ethnologist*, 17(1), 111-130.
- Guille-Escuret, G. (1998). La révolution agricole des Pygmées aka. De la structure dans l'événement et réciproquement. *L'Homme*, 147, 105-126.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Gursslin, O. R., & Roach, J. L. (1964). Some problems in training the unemployed. *Social Problems*, (12), Summer.
- Harrington, M. (1962). *The other America*. New York: The MacMillan Co.

- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti, & L. Savoie Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 33-56). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Hattori, S. (2006). Utilization of marantaceae plants by the Baka hunter-gatherers in southeastern Cameroon. *African Study Monographs Suppl*, 33, 29-48.
- Hawthorn, H. B., & Tremblay, M. A. (1967). *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre Économique, Politique et Éducatif, 2e partie*. Ottawa: Direction des affaires indiennes.
- Henaff, N. (2006). Éducation et développement. Regard critique sur l'apport de la recherche en économie. Dans M. Pilon (Éd.), *Défis du développement en Afrique Subsaharienne. L'éducation en jeu* (pp. 67-94). Paris: Collections du CEPED.
- Hénaire, J., Bernard, A., Larochelle, G., & Turcotte, C. (1979). *La scolarisation des Amérindiens: échec et oppression*. Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.
- Henderson, A. T., & Berla, N. d. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington: Center for law and education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: the essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.
- Herzlich, C. (1975). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton (2ième édition).
- Hot, A. (2010). L'école des premières nations au Québec. Consultée le 21 février 2015, chez <http://www.reseadialog.qc.ca/docs/CahiersDIALOG-201001.pdf>
- Ichikawa, M. (1991). The impact of commoditisation on the Mbuti of Eastern Zaire. *Senri Ethnological Study*, 30, 135-162.
- Immongault, C. M. (2014). *Les représentations sociales des élèves, des enseignants et des parents à propos de la réussite scolaire en zone urbaine et rurale au Gabon* (Thèse inédite de doctorat). Université Laval, Québec.

- Isambert-Jamati, V. (1973). Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(4), pp.303-318.
- ISU, & OCDE. (2002). *Le financement de l'éducation-Investissements et rendements, Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Consultée le 15 janvier 2009 chez <http://www.oecd.org/dataoecd/27/7/2494772.pdf>
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parent involvement in children's education: an exploratory study of urban, Chinese immigrant families. *Urban Education*, 44(6), pp.687-709.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (pp. 357-389). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989a). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass (Éd.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp. 235-255). Rennes: Les presses universitaires de Rennes.
- Joiris, D. V. (2003). The framework of central african hunter-gatherers and neighbouring societies. *African Study Monographs Suppl*, 28, 57-79.
- Joliff, N. (1992). *Les Pygmées de la grande forêt*. Paris: L'Harmattan.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: bilan sur place du sujet dans les différents travaux Consultée le 15 janvier 2012, chez http://www.congresintaref.org/actes.../AREF2007_Faouzia_Kalali_422.pdf
- Kane, C. H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard.
- Kanoute, F. (2006). *Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu de leur enfant*. Consultée le 22 juin 2014, chez http://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_9_no_2/V9N2_kanoute_Fasal_p17-38.pdf
- Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- Keeley, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. Paris: OCDE (Les essentiels de l'OCDE).

- Kherroubi, M. d. (2008). *Des parents dans l'école*. Paris: Ères.
- Ki-Zerbo, J. (1996). *Éduquer ou périr*. Paris: L'Harmattan.
- Kitanishi, K. (2006). The impact of cash and commoditization on the Baka huntergatherer society in Southeastern Cameroon. *African Study Monographs. Suppl*, 33, 121-142.
- Knight, J. (2003). Relocated to the roadside : preliminary observations on the forest peoples of Gabon. *African Study Monographs Suppl*, 28, 81-121.
- Knight, J. (2006). Les peuples autochtones du Gabon affrontent un avenir incertain. Consultée le 15 novembre 2008, chez <http://www.gitpa.org/Autochtone%20GITPA%20300/gitpa300-16-59gabonTEXTESREFknight.pdf>
- Kobiane, J.-F. (2002). *Ménage et scolarisation des enfants au Burkina-Faso: A la recherche des déterminants de la demande scolaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Kohl, F.-S. (2006). *Représentations sociales de la schizophrénie*. Paris: Elsevier Masson.
- Koulaniga, A. (2009). *L'éducation chez les Pygmées de Centrafrique*. Paris: L'Harmattan.
- Kretsinger, A. L., & Hardin, R. (2003). Watershed, weddings and workforces : migration, sedentarization, and social change among the Baaka of Southwestern Central African Republic. *African Study Monographs Suppl*, 28, 123-141.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil, coll. «Hautes Études.
- Lahire, B. (1998a). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1998b). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, (114), pp. 104-109.
- Landry, S. H. (2008). Le rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes enfants. Consultée le le 23 novembre 2011, chez <http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/LandryFRxp.pdf>

- Larose, F., Dumont, M., & Brouillard, E. (1984). *Programme de langue algonquienne. Éléments pour la structuration d'un programme d'enseignement de la langue algonquienne au premier cycle du secondaire*. Québec: MEQ, Coordination des activités en milieu indien et inuit.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin (3^e édition).
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Lewis, J. (2001). *Les Pygmées batwa de la région des grands lacs*. Royaume-Uni MRG.
- Lheureux, F., Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2011). Entre représentations sociales et intentions de pratiques : l'implication. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(1), pp.61-76.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-Lemonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development accross the first three years. *Child development*, 79(4), pp.1065-1085.
- Mafoukila, C. M. (2006). *La scolarisation des enfants pygmées au Congo*. Yaoundé: Presses Universitaires d'Afrique.
- Manga Ndjie Bindzi Mballa, H. (2009). *Les Pygmées face à l'école et à l'État. Les Baka de l'est du Cameroun*. Paris: L'Harmattan.
- Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélan(é)colie. Dans B. Cyrulnik, & J.-P. Pourtois (Éds.), *École et résilience* (pp. pp.131-160). Paris: Odile Jacob.
- Manscill, C. K., & Rollins, B. C. (1990). Adolescent self- esteem as an intervening variable in the parental behaviour and academic achievement relationship. Dans B. K. Barber, & B. C. Rollins (Éds.), *Parent-adolescent relationship* (pp. 95-119). New-York: University Press of America.
- Mapto Kengne, V. (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 bibliographiques* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Mayer, R. (1987). Langues des groupes pygmées au Gabon : un état des lieux. *Pholia*, 2, 111-124.

- Mayer, R. (2002). *Histoire de la famille gabonaise. Découvertes du Gabon*. Libreville: Centre Culturel Français.
- Mbonda, E.-M. (2010). «*Ôtes-toi de mon soleil*». A propos du droit à l'éducation des populations autochtones». Consultée le 15 juin 2014, chez [www.http://chaireunesco.univ-catholyon.fr/publications/etudes-interculturelles-avril-2010-93721.kjsp?RH=1297936756889](http://chaireunesco.univ-catholyon.fr/publications/etudes-interculturelles-avril-2010-93721.kjsp?RH=1297936756889)
- Medjo Mvé, P. (2008). Aperçu ethnolinguistique des pygmées Bakoya de la région de Mékambo (Gabon). Dans D. F. Diata (Éd.), *Éléments de description des langues du Gabon* (pp. 209-248). Libreville: CENAREST.
- Medjo Mvé, P. (2011). *Introduction à la langue et la culture des chasseurs-cueilleurs Bakoya (Région de Mékambo, Gabon) avec un petit dictionnaire*. Köln: Rüdiger Köpe Verlag.
- Melhuish, E., Phan Mai, B., & Sylva, K. e. a. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp.95-114.
- MELS. (2009). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (39).
- MEN. (2000). Gabon-Éducation. *Trimestriel de l'éducation nationale*, (2), 40.
- Messe, V. (2008). Recherche sur les bonnes pratiques pour la mise en œuvre des principes de la convention de l'OIT. Le cas de l'éducation des enfants baka de la commune rurale de Mbang au Cameroun. Consultée le 15 janvier 2012 chez http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed.../wcms_123802.pdf
- Météghe N'nah, N. (2006). *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXIe siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle? *Revue française de sociologie*, 47(1), pp. 49-79.
- Meyo-Bibang, F., & Nzamba, J.-M. (1994). *Notre pays le Gabon. Géographie*. Paris: Edicef.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII(3), pp. 623-648.

- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques et études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris: Colin.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative health research*, 10(1), pp.3-5.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris: PUF.
- Moussavou, R. (2012). *L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de sciences au Gabon: Points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation* (Thèse inédite). Université Laval, Québec.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: Delval.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Musilikare, J. (2000). Comment comprendre la sous-scolarisation des Pygmées en Afrique centrale? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale/Questions africaines*, 33(2), pp.41-66.
- Mvé Mebia, E. (2009). *Populations «Pygmées» du Gabon et projet de développement durable», dans Le lien entre développement et connaissance des peuples autochtones : une renaissance africaine*. Consultée le 20 décembre 2010 chez http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Gabon/Mvée%20Mebia_2009_fr.pdf.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.
- Ndjambou, P. (2013). *Diversification économique territoriale: enjeux, déterminants, stratégies, modalités, conditions et perspectives* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

- Ndongmo, M. (2006). *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire. Perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Neculau, A. (2006). Une « expérience » d'apprentissage social dirigé. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), pp.41-56.
- Negura, L. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. Consultée le 11 Septembre 2014, chez <http://sociologies.revues.org/993>
- Négura, L., & Maranda, M.-F. (2004). L'insertion socioprofessionnelle des toxicomanes : étude des représentations sociales des gestionnaires d'entreprises. *Recherches Sociographiques*, XLV(1), pp.129-145.
- Ngonika, M. (1999). *L'éducation au Congo Brazzaville*. Paris: Edition Paradigme.
- Nguema Endamme, G. (2003). *Orientation scolaire au sortir de la troisième de l'enseignement secondaire public au Gabon* (Thèse inédite de doctorat). Université des sciences et technologies de Lille, Lille.
- Nguidjol, A. (2008). *Reepenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- Nzey, G. (2014). Du système éducatif français à un système d'enseignement adapté aux réalités gabonaises: un long chemin. Dans R. F. Quentin De Mongaryas (Éd.), *L'école gabonaise en débat: regards croisés sur une institution sociale importée* (pp. 25-40). Paris: L'Harmattan.
- OCDE. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OCDE/CERI.
- OCDE. (2009). Regard sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE. Consultée le 11 octobre 2011 chez <http://www.oecd.org/dataoecd/41/26/43636350.pdf>
- Octobre, S., & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 49(4), pp. 695-722.
- Odambo Adone, L. F. (2006a). *Les droits des peuples autochtones depuis l'indépendance du Gabon*. Consultée le 24 octobre 2010, chez http://www.peuplesautochtonesfrancophones.reseaudialog.ca/pj/PYGMEEES/PYMC1_3.pdf
- Odambo Adone, L. F. (2006b). Les sentiers de l'intégration, Gabon [Enregistrement vidéo]. Paris: Unesco.

- Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorité. *Revue Française de Pédagogie*, 101(101), 9-26.
- Ogbu, J., & Simon, D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- OIT. (1989). Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux. Consultée le 15 avril 2011, chez http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C169
- OMD. (2010). *Troisième rapport national-Gabon*. Consultée le 25 avril 2011, chez http://www.undp.org/africa/documents/mdg/gabon_september2010.pdf
- ONU. (2003). *Population, éducation et développement. Rapport concis*. New-York: Département des affaires économiques et sociales, Division de la population.
- ONU. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Consultée le 15 avril 2012, chez http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- OUA. (1981). *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*. Consultée le 28 juillet 2014, chez http://aceci.org/documents/charte_africaine.pdf
- OUA. (1990). *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*. Consultée le 28 juillet 2014, chez http://www.african-court.org/fr/images/documents/fr_gen_docs/charte%20africaine%20droits%20de%20enfant.pdf
- Ouellette, R. (1991). *Les autochtones et l'école: un portrait statistique*. Québec: MEQ, Recherche et développement: études et analyses.
- Oyabana, J. (2013). La socialisation citoyenne des Bakoya. Dans S. Nkoghe (Éd.), *Anthropologie de la socialisation* (pp. 113-129). Paris: L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational research and evaluation*, 14(6), pp. 489-505.

- Passow, A. H. (1963). *Education in Depressed Areas*. New York: Teachers College Press.
- Patin, E., Siddle, K. J., Laval, G., Quach, H., Harmant, C., Becker, N. S., & Quinta-Murci, L. (2014). The impact of agricultural emergence on the genetic history of African rainforest hunter-gatherers and agriculturalists. *Nature communications*, 5, 1-37.
- Paulin, P., Duke, D., Dondia, P. Q., & Kouarata, G. (2009). *Analyse de situation sous-régionale sur la problématique des «peuples autochtones» en Afrique Centrale*. Consultée le 21 décembre 2010 chez www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Paulin/Paulin_2009_unicef.pdf
- Périer, P. (2005). L'acculturation des familles populaires au monde scolaire. Dans P. Périer (Éd.), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend* (pp. 47-58). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competences : Warm Spring children in community and classroom. Dans C. B. Cazden, V. P. John, & D. Hymes (Éds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 34-51). New-York: Teachers College Press.
- Pilon, M. (2006). Introduction. Dans *Défis du développement en Afrique Subsaharienne. L'éducation en jeu*. Paris: Collections du CEPED.
- Piot, T. (2001). *Familles en grande difficultés et école: des relations complexes*. Résumé du rapport de recherche: Les relations réciproques. École-Familles en grandes difficultés. Consultée le 20 septembre 2014, chez <http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/fam/piot.pdf>
- Pirès, A.-P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer, & A. P. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Boucherville: Morin, G. .
- Plan. (2012). *Parce que je suis une fille: Rapport Afrique 2012. Progrès et obstacles à l'éducation des filles en Afrique*. Consultée le 12 Septembre 2014, chez http://plan-international.org/girls/pdfs/Progres_et_obstacles_education_des_filles_en_afrique_plan_international_2012_fr_c.pdf
- PNUD. (2004). *Rapport mondial sur le développement humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. Paris: Economica.
- Poncellet, D., & Francis, V. d. (2010). *Revue internationale de l'éducation familiale : l'engagement parental dans la scolarité des enfants*. Paris: L'Harmattan.

- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, pp.441-453.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- Pourtier, R. (2004). Dans *Atlas du Gabon*. Paris: Les Éditions J.A.
- PSFE-Gabon. (2005). *Plan de développement des peuples autochtones*. Consultée le 17 janvier 2014, chez http://pfbc-cbfp.org/tl_files/archive/thematique/gabon/psfe_pdpa.pdf
- Pujol, J. C., & Gontier, C. (1998). L'école et les parents: pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), pp.255-269.
- Rateau, P. (1995). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur les représentations du groupe. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (26), 29-52.
- République-gabonaise. (1990). *Constitution du Gabon*. Consultée le 4 juillet 2014, chez www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/.../wcms_126858.pdf
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec: Un exercice d'analyse comparative. *Commentaire*, (328), 1-24.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Haroper et Row.
- Rist, G. (1996). *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Rupp, S. (2003). Interethnic relations in southeastern Cameroon : challenging the « hunter-gatherer »-« farmer » dichotomy ». *African Study Monographs Suppl*, 28, 37-56.
- Rwehera, M. (1999). *L'éducation dans les <pays les moins avancés> quelle marge de manoeuvre?* Paris: L'Harmattan.
- Sachs, W., & Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*. Montréal: Écosociété.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc, & T. Karsenti (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 176-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schneider, B., Keesler, V., & Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la scolarisation des enfants. Dans *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 265-299). Paris: OCED.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin/VUEF.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Serre, G. (2003). *Lettres d'Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships Consultée le 15 janvier 2012 chez www.ernape.net.
- Soengas Lôpez, B. (2009). Preliminary ethnographic research on the Bakoya in Gabon. *African Study Monographs Suppl*, 30(4), 187-208.
- Soengas Lôpez, B. (2010). La subsistance des Pygmées bakoya à l'épreuve de l'agriculture: dynamique des savoirs ethnobotaniques et des pratiques (Département de la Zadié, Ogooué-Ivindo, Gabon). Consultée le 18 décembre 2013, chez http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/02/70/PDF/manuscrit_these_soengas.pdf
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of education*, 69(2), 126-141.
- Tagne, R. (2009). *Pour l'intégration citoyenne des Bedzang, peuple pygmées d'Afrique Centrale* (Thèse inédite de doctorat). Université de Yaoundé II, Yaoundé.
- Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meaning*. New York: Wiley.
- Tchombe, M. T. (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 *Cahiers africains de recherche en éducation*, (2), 53-79
- Terashima, H. (2003). Names, use and attributes of plants and animals among the Ituri forest foragers : a comparative ethnobotanical and ethnozoological study. *African Study Monographs Suppl*, 28, 7-24.

- Traoré, K. (2007). *Des mathématiques chez des paysans?* Montréal: Editions Bande Didactique.
- Traoré, K., & Bednarz, N. (2010). Une étude ethnomathématique au Burkina Faso: L'arithmétique au quotidien. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(4), 307-320.
- Tremblay, S. (1999). *Du concept de développement au concept de l'après-développement : trajectoire et repères théoriques*. Chicoutimi (UQAC): collection «Travaux et études en développement régional».
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet pygmalion: processus, poids et modulateurs. Consultée le 25 Avril 2008, chez http://hal.inria.fr/docs/00/38/88/39/PDF/Trouil_Sar_RFP_2003.pdf
- Tuan, T.-F. (1977). *Space and Place : the Perspectives of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- UNESCO-BREDA. (2007). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO-PRECED. (2003). Protection des ressources culturelles des Pygmées du Gabon et leur intégration dans le processus de développement. Rapport à mi-parcours. Levons le silence! . Consultée le 11 septembre 2009 chez <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (1999). *Les enjeux culturels de la décennie internationale des populations autochtones du monde*. Paris: Bibliothèque de l'UNESCO.
- UNESCO. (2000). Évaluation de l'EPT à l'an 2000. Dans *Rapport des pays : Gabon*. Libreville: UNESCO.
- UNESCO. (2002). Éducation pour tous. Le monde est-il sur la bonne voie? Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005a). Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). Vers les sociétés du savoir. Consultée le 29 octobre 2014, chez <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- UNESCO. (2006a). L'alphabétisation un enjeu vital. Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2006b). *Lexique du kóya. Langue des Pygmées du Nord-Est du Gabon*. Gabon: UNESCO, LUTO.
- UNESCO. (2007). Un bon départ. Éducation et protection de la petite enfance. Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). L'éducation pour tous en 2015 un objectif accessible? Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). Atteindre les marginalisés. Dans *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2010). *Progress for children: achieving the MDGs with equity*. New-York: UNICEF.
- Verdu, P. (2008). *Anthropologie génétique des populations humaines d'Afrique centrale : histoire du peuplement pygmée*. Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, Paris.
- Verdu, P. (2012). Perspectives de la génétique humaine sur l'origine et la diversité des populations pygmées d'Afrique centrale. *Journal des africanistes*, 82(1-2), 53-71.
- Verdu, P., Austerlitz, F., Estoup, A., Vitalis, R., Georges, M., Thery, S., ... Heyer, E. (2009). Origins and genetic diversity of Pygmy hunter-gatherers from western central Africa. *Current Biology*, 19(4), pp.312-318.
- Voz, G. (2012). Qu'est-ce qu'une bonne école? Représentations d'adultes et échecs d'élèves. Scolarité en milieu multiculturel: de la nécessité d'étudier les représentations sociales. *Éducation & formation*, (e-297 (juillet)), pp.13-32.
- Warren, R. (1960). *Multi-Problem Families : a new name or a new problem*. New-York: State Charities Aid Association.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, E. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age*. Cambridge, MA: Havard Family Research Project.
- Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter ? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.
- Yates, A. (1987). Current status and future directions of research on the american indian child. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1135-1142.

Zaslavsky, C. (1996). *The multicultural math classroom : bringing in the world*.
Portsmouth: Heinemann.