

Counseling Genré pour l'Autonomisation Identitaire des Survivant(e)s de Violences Scolaires au Nord - Cameroun

David Ébongué

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n29p125](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n29p125)

Submitted: 01 September 2025

Accepted: 30 September 2025

Published: 31 October 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Ébongué, D. (2025). *Counseling Genré pour l'Autonomisation Identitaire des Survivant(e)s de Violences Scolaires au Nord - Cameroun*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (29), 125.
<https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n29p125>

Résumé

Le counseling genré est un accompagnement sensible au genre offert aux élèves pour les aider à mieux vivre leur parcours scolaire, surmonter leurs difficultés et faire de bons choix pour leur avenir. Il intègre une conscience critique des normes de genre, des inégalités structurelles et des vécus différenciés selon le genre dans le processus d'accompagnement psychologique. Il participe à un processus d'autonomisation des individus par la déconstruction des rapports de pouvoir internalisés. Cette étude observe l'impact de ce counseling sur l'autonomisation identitaire des survivant(e)s de violences, notamment en termes de reconstruction de soi, de renforcement de l'agentivité et de transformation des perceptions genrées. Elle utilise un design méthodologique mixte, combinant un questionnaire administré aléatoirement à 150 lycéen(ne)s (79 filles et 71 garçons) et une grille d'entretien semi – structuré mené par choix raisonné auprès de 6 élèves et 6 Conseillers d'orientation, également répartis en genre, issus de 3 autres lycées de la région du Nord (Cameroun). Les résultats montrent que le counselling sensible au genre contribue à la reconstruction des élèves victimes de violences. Il renforce leur estime de soi, leur capacité à faire des choix et leur pouvoir d'agir. Il soutient également une remise en question des rôles de genre, bien que cette dimension critique reste peu développée sans appui institutionnel ou externe. Les écoles devraient intégrer une éducation sensible au genre pour encourager le respect, l'égalité et la réflexion sur les rôles traditionnels. Pour être pertinente, cette éducation doit s'adapter aux réalités culturelles locales.

Mots clés : Counseling ; Genre ; Autonomisation ; Violences ; Cameroun

Gender - based Counselling for the Empowerment of Survivors of School Violence in Northern Cameroon

David Ébongué

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

Abstract

Gender counselling is gender – sensitive support offered to students to help them better navigate their academic journey, overcome difficulties, and make good choices for their future. It incorporates a critical awareness of gender norms, structural inequalities, and gender – differentiated experiences into the psychological support process. It contributes to a process of individual empowerment by deconstructing internalised power relations. This study observes the impact of this counselling on the identity empowerment of survivors of violence, particularly in terms of self-reconstruction, strengthening agency, and transforming gendered perceptions. It uses a mixed methodological design, combining a questionnaire administered randomly to 150 secondary school students (79 girls and 71 boys) and a semi-structured interview grid conducted by reasoned choice with 6 students and 6 guidance Counsellors, equally divided by gender, from 3 other secondary schools in the North region (Cameroon). The results show that gender – sensitive counselling contributes to the recovery of students who are victims of violence. It strengthens their self-esteem, their ability to make choices, and their power to act. It also supports a re-examination of gender roles, although this critical dimension remains underdeveloped without institutional or external support. Schools should incorporate gender – sensitive education to encourage respect, equality, and reflection on traditional roles. To be relevant, this education must be adapted to local cultural realities.

Keywords: Counselling, Gender, Empowerment, Violence, Cameroon

Introduction

L'autonomisation identitaire permet à chacun de définir, affirmer et assumer librement son identité. Elle s'exerce malgré les pressions sociales ou politiques. À l'école, elle donne à chaque élève la possibilité d'être soi – même, sans peur ni contrainte. Les élèves exposés aux violences basées sur le genre (VBG) ont besoin de ce type d'autonomie. Elle s'inscrit dans un cadre

international qui soutient l'éducation inclusive. Ce cadre promeut les droits de l'enfant et l'égalité des chances (UNESCO, 2016 ; UNICEF, 2019 ; Plan International, 2014 ; Petit et Zalk, 2019). Toutefois, les réformes éducatives et législatives ont du mal à s'appliquer dans des contextes sociaux où les violences sont enracinées. La sensibilisation juridique et les interventions éducatives offrent des espaces sécurisés pour aider les jeunes à se construire comme individus autonomes.

Le Cameroun a une vision de développement à l'horizon 2035 qui repense le rôle de l'école (MINEPAT, 2013, p. 43 – 45). Dans cette dynamique, les réflexions issues du Colloque International sur les violences en milieu scolaire, organisé par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) les 21 et 22 décembre 2022, ont recommandé le renforcement de la collaboration entre les établissements scolaires et les services déconcentrés du Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille. Dans ce cadre, le Conseiller d'Orientation (CO) est un acteur clé (Mbwassak, 2022, p. 2). Il peut adopter une approche globale et travailler avec les autres acteurs scolaires. Son but est de construire un environnement inclusif et protecteur. Les violences de genre évoluent avec les dynamiques sociales et la mondialisation. Le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (MINEPAT, 2013) et la Stratégie Nationale de Développement 2030 (MINEPAT, 2020) recommandent des services d'accompagnement pour prévenir les conflits et la violence à l'école.

Au Cameroun, *« la relation entre le genre et les violences scolaires au Cameroun entre 2015 et 2024 a été marquée par des défis significatifs. Les violences scolaires (agressions physiques et sexuelles, harcèlements, etc.), touchent les filles comme les garçons, exacerbées par les normes patriarcales, les conflits et la pauvreté (Ébonguè, 2025) »*. Dans la région Nord du pays, le contexte est surtout marqué par le patriarcat et les violences de la secte Boko Haram. Le mariage d'enfant est très répandu : entre 31 % et 70 % selon les régions (UNICEF, 2021 ; UNFPA, 2020). Le signalement des violences reste faible, avec moins de 10 % des cas déclarés (Ébonguè, 2025). La peur des représailles, la honte et la stigmatisation empêchent les victimes de parler. Seulement 12 % des écoles offrent un soutien psychosocial (UNICEF, 2021). Les survivantes manquent d'espaces sécurisés pour reconstruire leur identité. Certaines initiatives, comme les clubs de leadership féminin (CARE Cameroun, 2022) ou les cellules d'écoute (MINPROFF, 2021), donnent de bons résultats, mais elles restent peu nombreuses.

Les effets du counselling scolaire sont peu connus au niveau du Secondaire au Cameroun parce qu'on ne sait pas très bien son influence les choix professionnels ou sociaux des élèves. Le cahier des charges du CO, dans le contexte organique local, parle de développement personnel (Ateba, 2018). Mais ces aspects n'ont pas été évalués de manière approfondie. Leur

pertinence et leur impact sur les parcours éducatifs restent à démontrer. Une question centrale se pose : « Quels sont les effets perçus du counselling genré sur l'autonomisation identitaire des survivant(e)s de violences en milieu scolaire ? » En termes plus explicites, la reconnaissance des vécus différenciés selon le genre par le counselling influence – t – elle la reconstruction identitaire des survivant(e)s de violences en milieu scolaire ? Le counselling genré contribue – t – il au développement de l'agentivité des survivant(e)s par le renforcement de leur autonomie décisionnelle ? La réflexion critique sur les normes de genre, intégrée dans le counselling, influence – t – elle les perceptions genrées des survivant(e)s ?

Le counseling sensible au genre peut favoriser une compréhension approfondie des inégalités et des stéréotypes qui façonnent les parcours des élèves. En reconnaissant la diversité des expériences individuelles, il permet un accompagnement empathique, bienveillant et adapté aux besoins spécifiques des victimes de violences en milieu scolaire. Il repose sur 3 piliers. Le premier est l'approche réflexive sur les normes de genre. Elle aide l'élève à interroger les stéréotypes intériorisés (Connell, 2017 ; Butler, 2002). Le deuxième est la reconnaissance des expériences différenciées, selon l'approche intersectionnelle (Crenshaw, 2021). Elle valide les vécus individuels et favorise la reconstruction du soi. Le troisième est le renforcement de l'autonomie décisionnelle, basé sur la théorie des capacités (Vialan, 2021 ; Monnet, 2007 ; Gasper, 1997). Elle développe l'agentivité, c'est – à – dire la capacité à agir de manière autonome, même face aux contraintes.

Cette recherche étudie les effets du counselling sensible au genre sur l'autonomisation identitaire dans 4 lycées de la région du Nord au Cameroun. Le counselling aiderait à valider les expériences vécues, renforcer l'agentivité, et déconstruire les stéréotypes. Ce travail se situe dans un contexte de normes patriarcales, de VGMS, et de déscolarisation post – traumatique. Le counselling peut offrir un espace de résilience et limiter les abandons scolaires. Pour le MINESEC, cet accompagnement est un échange face à face pour aider l'élève à exprimer ses problèmes et prendre des décisions (MINESEC, 2009, p. 48). La sensibilité au genre induit une écoute des différences. Le manque de programmes psychosociaux montre l'urgence d'adapter les outils éducatifs aux réalités locales. Cette étude croise les théories féministes critiques et la théorie des capacités en contexte post – conflit. Des stratégies bien mises en œuvre aident les élèves à résister aux VBG et à participer aux décisions sociales qui les concernent (Périer ; Bélanger et Farmer, 2012 ; UNICEF, 2019).

Nous abordons dans la suite, la méthodologie de la recherche, les résultats obtenus, leur discussion et la conclusion.

Méthodologie de la Recherche

Cette partie décrit le type de recherche, la population et l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, les méthodes d'analyse des résultats et les considérations éthiques.

Type de Recherche

Cette recherche explore dans quelle mesure et comment le counseling genré du CO influence l'autonomisation identitaire des survivant(e)s de violences de genre, en termes de reconstruction du soi, d'agentivité et de perception genrée. Elle repose sur une approche mixte (quantitative et qualitative). Selon Bryman (2006), les méthodes mixtes permettent une compréhension plus riche des phénomènes en complétant les données quantitatives par un éclairage contextuel et explicatif. Le prédicteur ou variable indépendante (VI) est le counselling genré (prise en compte des vécus différenciés selon le genre, renforcement de l'autonomie décisionnelle, réflexion critique sur les normes de genre) du CO. Le facteur modifié ou variable dépendante (VD) est l'autonomisation identitaire (reconstruction de soi, agentivité, perceptions genrées) des survivant(e)s des violences en milieu scolaire. Notre approche s'appuie sur 3 hypothèses spécifiques : la prise en compte des vécus différenciés selon le genre favorise la reconstruction de soi, le renforcement de l'autonomie décisionnelle développe l'agentivité (capacité à agir et à être l'auteur de sa propre vie), la réflexion critique sur les normes de genre (analyse des causes, reconnaissance de la diversité des expériences, déconstruction des préjugés) transforme les perceptions genrées (regards biaisés sur la réalité filtrés par les normes sociales).

Population et Échantillonnage

La population de l'étude est constituée, indifféremment du genre, des élèves et des CO de 4 lycées de la ville de Garoua dans la région du Nord au Cameroun. Le terrain a été effectué la première semaine de Décembre 2023, période du premier trimestre qui nous a semblé propice durant l'année scolaire 2023 – 2024. Nous avons tenu compte de la disponibilité administrative offerte par les lycées, du type d'instruments utilisés pour la collecte des données et de l'espace temporaire offert. L'approche quantitative, consacré aux élèves, a concerné exclusivement le lycée de Sanguéré dans l'Arrondissement de Garoua 3^{ème}. L'échantillonnage a été aléatoire simple répartis en genre pour 150 élèves. Un échantillon de 150 participants permet d'atteindre une puissance statistique suffisante ($\geq 0,80$) pour détecter des effets modérés (Cohen, Manion et Morrison, 2002). Dans les contextes éducatifs, cette taille est jugée optimale pour des analyses par sous – groupes (ex. filles vs. garçons, survivant(e)s de VBG vs. non – exposé(e)s). L'approche qualitative, exploitée sur 3 autres lycées (lycée de Djamboutou Garoua dans l'Arrondissement de

Garoua 1^{er}, lycée classique et moderne, et lycée technique de Marouaré dans l'Arrondissement de Garoua 2^{ème}), a été élaboré par choix raisonné sur 6 élèves et 6 CO, équitablement répartis en genre. En termes d'atteinte des objectifs, Guest, Bunce et Johnson (2006) ont constaté que 12 entretiens suffisent à atteindre une saturation thématique dans les recherches qualitatives.

Instruments de Collecte des Données

Nos instruments de collecte de données sont le questionnaire fermé pour l'étude quantitative et la grille d'entretien pour l'étude qualitative. Ce questionnaire a 4 parties. La section 1 sur l'identification du répondant ressort le genre, l'année de naissance et le niveau d'étude de l'élève. La section 2 jauge la prévalence des VGMS et les accompagnement(s) reçu(s). Les sections 3 et 4 mesurent, selon des échelles de Likert à 5 niveaux, l'utilité de l'autonomisation identitaire et, l'influence du counselling sensible au genre sur son renforcement respectivement. Quant à la grille d'entretien, à la suite de sa partie préliminaire qui recueille des informations sur l'identité de l'interviewé(e) et en présente l'objet, ces 3 thèmes ont abordé la prévalence des VBG et les modèles d'accompagnement préconisé, l'utilité de l'autonomie identitaire, l'efficacité du counselling sensible au genre pour le renforcement de l'autonomie identitaire, face aux VGMS.

Procédure d'Analyse des Résultats

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 23.0. La statistique descriptive a résumé et exploré les données recueillies. Nous avons utilisé des mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode) et de dispersion (écart – type, variance, maximum, minimum) pour décrire la distribution des participants. La statistique inférentielle a offert la possibilité de tester l'hypothèse posée dans l'enquête. Pour mesurer l'influence du counselling sensible au genre sur l'autonomie identitaire, nous avons transformé par les moyennes, les items de la VI en une variable quantitative continue. Ensuite, nous avons utilisé une régression logistique ordinaire (modèle logit ordonné). Des tableaux nous aident à visualiser les résultats. En extrayant des significations des entretiens, l'analyse thématique de contenu va nous permettre de mettre en lumière les nuances complexes des expériences individuelles de chaque CO. Elle va améliorer notre compréhension plus riche et plus nuancée du phénomène étudié. Sur les opinions collectées, il s'agit pour nous de suivre les étapes suivantes : retranscrire, coder, classer puis inférer.

Considérations Éthiques

La recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux. Les élèves ont été choisis de façon raisonnée. Leur sélection s'est fondée sur leur

disponibilité, leur implication et leur consentement libre et éclairé. Le sujet étant sensible, la confidentialité des réponses a été garantie. L'anonymat des participants a également été respecté. Cette démarche visait à favoriser une expression libre et respectueuse de leur vécu.

Résultats

Cette section présente les résultats issus de l'approche mixte utilisée dans l'étude. Les analyses quantitatives et qualitatives sont intégrées pour répondre à chacun des 3 objectifs spécifiques, correspondant aux hypothèses H1 (La prise en compte des vécus différenciés selon le genre favorise la reconstruction de soi), H2 (Le renforcement de l'autonomie décisionnelle développe l'agentivité) et H3 (La réflexion critique sur les normes de genre transforme les perceptions genrées).

Premier Objectif : Reconnaissance des Vécus Différenciés et Reconstruction de Soi

Nous présentons d'une part, le profil des participant(e)s et le contexte de violences subies, et d'autre part l'impact de la reconnaissance des vécus sur la reconstruction du soi. Cette partie s'achève par une synthèse intégrée de l'hypothèse H1.

Profil des Participant(e)s et Contexte de Violences Subies

Le tableau 1 nous donne des caractéristiques démographiques des élèves.

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques des élèves

Variable	Filles (n = 79)	Garçons (n = 71)	Total (n = 150)
Âge moyen (ans)	17,86	18,11	17,97
Écart – type	2,365	2,355	2,360
Âge min/max	12 – 22	12 – 22	12 – 22
Violences psychologiques vécues ou subies (%)	71,1 %	73,0 %	
Violences physiques vécues ou subies (%)	54,3 %	68,7 %	
Violences sexuelles vécues ou subies (%)	50,6 %	43, %	

Le tableau 1 nous indique que l'échantillon quantitatif est constitué de (52,7 %) de filles contre 47,3 % des garçons. Les élèves enquêtés ont un âge moyen de 18 ans. 71,1 % des filles et 73 % des garçons déclarent avoir subi des violences psychologiques ; 54,3 % des filles et 68,7 % des garçons rapportent des violences physiques. Les violences sexuelles concernent davantage les filles (50,6 %).

Le tableau 2 récapitule les caractéristiques des participant(e)s à l'entretien.

Tableau 2 : Caractéristiques des participant(e)s à l'entretien

Groupe	Pseudonyme	Genre	Âge (si précisé)	Niveau d'étude	Nombre d'année d'expérience (CO)	Diplôme au recrutement (CO)
Élève	Nathalie	F	13 ans	Première année		
	Rabiatou	F	19 ans	Seconde technique		
	Yasmine	F	19 ans	Terminale EG	/	/
	Albert	M	16 ans	Quatrième		
	Idrissou	M	18 ans	Première EG		
	Avomo	M	22 ans	Terminale technique		
CO	Pauline	F			13 ans	Licence en Sociologie
	Ahmed	M			13 ans	Licence en Sociologie
	Bouba	M	/	/	6 ans	Licence en Droit
	Marinette	F			13 ans	Licence en Droit
	Hadja	F			10 ans	Licence en Droit
	Adamou	M			13 ans	Licence en Droit

F : Féminin ; M : Masculin ; EG : Enseignement Général

Source : Ébongué

Le récapitulatif des participant(e)s à l'entretien (Tableau 2) indique que l'échantillon comprend 6 élèves (3 filles, 3 garçons) et 6 Conseillers d'orientation (CO) (3 femmes, 3 hommes). Ils présentent des parcours variés. L'âge des élèves varie de 13 à 22 ans. Cette diversité illustre la pluralité des vécus scolaires et sociaux, et renforce la nécessité d'un counselling différencié selon le genre et le contexte.

La matrice des codes suivante (Tableau 3) nous fournit les opinions des interviewés sur les violences subies et les modalités d'accompagnement.

Tableau 3 : Violences subies et modalités d'accompagnement

Interviewé (e)	Type(s) de VBG subie(s)	Milieu	Agresseur(s)	Accompagnement reçu	Durée	Contenu / Attente
Nathalie	Moqueries, intimidations, attouchements	École	Élèves	Non	nspp	Dialogue constructif
Rabiatou	Déni de ressources, mariage forcé	Domicile parental	Tierces personnes	Oui (parents, affaires sociales)	Temps nécessaire	Soutien moral et financier
Yasmine	Harcèlement sexuel, insultes	École	Élèves, enseignants	Non	Temps nécessaire	Soutien moral
Albert	Intimidations, isolement	École	Élèves	Oui (camarades)	Temps nécessaire	Se sortir de la difficulté
Idrissou	Moqueries, discriminations	École	Élèves	Non	nspp	Considération personnelle
Avomo	Moqueries, insultes	École	Enseignants	Non (malgré contact avec CO)	Année scolaire	Dialogue constructif,

Pauline	Harcèlement, tentative de viol	École	Élèves	Oui (CO)	Temps nécessaire	soutien émotionnel Aide au développement personnel
Marinette	Harcèlement sexuel, bastonnades	École	Élèves, enseignants, tierces personnes	Oui (CO)	Temps nécessaire	Amélioration de la situation
Hadja	Bagarres, insultes	École	Élèves	Oui (CO, surveillant)	Temps nécessaire	Application du règlement
Ahmed	Menaces de mort, harcèlement sexuel	École	Élèves, enseignants	Oui (CO)	1 mois à année scolaire	Savoirs – vivre et faire
Bouba	Tentative de viol, mariage forcé	Domicile parental	Élèves, parents	Oui (administration scolaire)	Année scolaire	Amélioration de la situation
Adamou	Harcèlement sexuel, moqueries	École, domicile	Élèves, parents, tiers	Oui (CO, parents, affaires sociales)	Temps nécessaire	Amélioration de la situation

Source : Ébongué

Une analyse du tableau 3 permet de ressortir 3 thématiques : la prévalence des VBG et leur cadre d'occurrence, les modèles d'accompagnement (diversité et disparités), la durée et le contenu des accompagnements. De la première thématique, nous découvrons que les violences psychologiques sont omniprésentes dans le corpus, et souvent associées à des violences sexuelles ou physiques. Le cadre scolaire apparaît comme un espace central d'exposition aux violences (intimidation, harcèlement sexuel, insultes). Les agresseurs sont principalement des pairs, mais aussi des figures d'autorité comme des enseignants. Ahmed (CO, 13 ans d'expérience) rapporte : « *J'ai aussi eu surtout à faire aux menaces proférées à leurs camarades par une bande d'élèves de 17, 18, 19 ans qui se sont lancés dans le trafic de drogue alors ils menaçaient tous ceux qui oseraient les dénoncer de les faire la peau au quartier...* ». Ce témoignage souligne l'escalade possible de la violence et l'environnement coercitif dans lequel les élèves évoluent, accentuant leur vulnérabilité et complexifiant l'accompagnement.

Par la seconde thématique, on identifie plusieurs modalités d'accompagnement : individuel (CO, parents), collectif (administration, pairs), ou communautaire (affaires sociales). Certains élèves comme Nathalie ou Idrissou déclarent ne pas avoir été accompagnés, ce qui met en évidence les inégalités d'accès ou la méfiance envers les structures d'aide. Un verbatim est explicatif de cette situation. Idrissou, élève de Première EG, affirme : « *Si tu poses même le genre de problème là, on va encore plus se moquer de toi.* »

Donc vaudrait mieux gérer dans ton coin ». Cette parole illustre une forme d'auto – exclusion due à la stigmatisation sociale, limitant les effets potentiels du counselling sur l'agentivité. Enfin, on remarque que l'accompagnement s'étale souvent sur toute l'année scolaire ou selon les besoins. Les contenus attendus vont au – delà de l'écoute : développement personnel, acquisition de compétences sociales, amélioration de la situation, justice scolaire. Hadja (CO) indique: « *Ce que moi j'attends c'est qu'on applique le règlement intérieur pour servir d'exemples aux autres... même s'il faut qu'on suive un élève qui violente ses camarades jusqu'à l'exclusion, ça ne me dérange pas* ». Ce propos montre une perspective plus disciplinaire que thérapeutique, utile pour la sécurité collective mais pouvant minimiser les besoins identitaires des victimes.

En définitive, l'analyse des entretiens du tableau 3 montre un lien inégal entre l'exposition aux violences de genre et l'efficacité des accompagnements proposés. Un counselling sensible au genre peut contribuer à la reconstruction identitaire, à condition d'être personnalisé et soutenu par des partenaires institutionnels ou communautaires. Les élèves ayant des expériences variées, le Conseiller d'orientation doit dépasser le simple soutien émotionnel pour devenir un acteur de résilience et d'empowerment. Il doit tenir compte des dimensions genrées des violences subies. Ces violences sont fréquentes en milieu scolaire, sous forme de moqueries, harcèlement ou agressions sexuelles. Pourtant, les dispositifs d'aide restent souvent inaccessibles ou insuffisants.

Impact de la Reconnaissance des Vécus sur la Reconstruction de Soi

Le tableau 4 nous donne les indices d'autonomisation identitaire.

Tableau 4 : Indices d'autonomisation identitaire

Dimension	Moyenne (1 – 5)	Écart – type	% jugée « Utile »
Reconstruction de soi	4,12	0,89	87,5 %
Agentivité	3,98	0,92	83,2 %
Perceptions genrées	4,05	0,85	85,7 %

Les résultats du tableau 4 montre que la reconstruction de soi est la dimension la mieux évaluée (moyenne = 4,12/5) ; 87,5 % des élèves trouvent cette dimension utile. De plus, sa corrélation est significative avec la prise en compte des vécus différenciés ($\rho = 0,801$; $p < 0,001$). Le coefficient de régression est également significatif ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$).

Le tableau 5 fournit la matrice des opinions sur les liens entre prise en compte des vécus différenciés et reconstruction de soi.

Tableau 5 : Prise en compte des vécus différenciés et reconstruction de soi

Code	Exemple/Acteurs	Verbatim ou Indice
Reconnaissance vécue	Yasmine, Rabiadou	Harcèlement sexuel, mariage forcé
Expression libérée	Pauline, Marinette	« J'ai informé la hiérarchie mais ça n'a rien changé » (Pauline)
Accompagnement ciblé	Ahmed, Adamou	« Apprendre des savoirs – vivre », « se fixer des objectifs réalistes »

Source : Ébongué

L'analyse des opinions qui nous permettent d'élaborer le tableau 5 montre que la reconnaissance des expériences différenciées selon le genre renforce la confiance. Elle permet aux élèves de reconstruire leur rapport à soi, en se sentant écoutés. Les élèves victimes de violences genrées (notamment les filles comme Yasmine et Rabiadou) expriment des attentes spécifiques liées au soutien émotionnel, à la reconnaissance de leur expérience, et à un besoin de sécurité. L'approche sensible au genre, même si elle n'est pas toujours formalisée, est perceptible chez certains CO, notamment Pauline : « *Le counselling [...] joue un rôle important dans l'accompagnement des élèves dans la construction de leur identité en leur apportant des conseils et des outils pour mieux se connaître et se comprendre* ». L'hypothèse est partiellement confirmée : lorsque le vécu genré est pris en compte (ex. Rabiadou, Adamou), il favorise des processus de reconstruction personnelle. Toutefois, l'absence d'un cadre explicitement genré dans certains cas limite la portée de cette reconstruction identitaire. Néanmoins, l'analyse qualitative confirme que les élèves qui se sentent écoutés et reconnus dans leur expérience montrent des signes de reconstruction identitaire.

Synthèse Intégrée pour la Première Hypothèse H1

La synthèse intégrée des analyses précédentes montre que, pour l'approche quantitative, il existe une forte corrélation ($p = 0,801$) et un effet en régression confirmé entre la prise en compte des vécus différenciés et la reconnaissance de soi. L'approche qualitative ressort les témoignages de reconnaissance et d'accompagnement ciblé. Nous déduisons que l'hypothèse H1 est confirmée mais, son effet est dépendant d'un cadre genré explicite.

Deuxième Objectif : Autonomie Décisionnelle et Développement de l'Agentivité

Nous observons l'utilité perçue du counseling, les relations entre autonomie décisionnelle et agentivité puis, élaborons une synthèse intégrée pour la seconde hypothèse H2.

Utilité Perçue du Counseling et Agentivité

Le tableau 6 nous donne l'utilité perçue du counselling genré.

Tableau 6 : Utilité perçue du counselling

Dimension	Plutôt utile (%)	Très utile (%)	Total (%)
Pris en compte des vécus différenciés	36,2	45,7	81,9
Renforcement de l'autonomie décisionnelle	40,1	42,4	82,5
Réflexion critique sur les normes	37,2	44,4	81,6

Nous déduisons du tableau 6 que plus de 80 % des élèves jugent utiles les dimensions du counselling, notamment le renforcement de l'autonomie décisionnelle (82,5 %).

En rappel, selon le tableau 4, l'agentivité est légèrement moins marquée avec une moyenne de 3,98/5 mais, reste élevée avec 83,2 % d'utilité perçue.

Relations entre Autonomie Décisionnelle et Agentivité

Les tableaux 7 et 8 nous donnent respectivement les corrélations entre counselling et autonomisation, et la régression multiple (prédiction de l'autonomisation).

Tableau 7 : Matrice de corrélation (Spearman)

Variable	1	2	3	4
1. Prise en compte des vécus	1,000	0,782**	0,754**	0,801**
2. Autonomie décisionnelle	-	1,000	0,820**	0,776**
3. Réflexion critique	-	-	1,000	0,794**
4. Autonomisation globale	-	-	-	1,000

Nous déduisons de l'analyse du tableau 7 que toutes les corrélations sont positives, fortes et significatives ($p > 0,75$, $p < 0,001$). Nous notons également que chaque dimension du counseling sensible au genre est associée de manière significative à l'autonomisation identitaire. La corrélation la plus forte est entre autonomie décisionnelle et agentivité ($p = 0,82$). Elle suggère une relation particulièrement robuste.

Tableau 8 : Modèle de régression linéaire

Prédiction	β	p	R² ajusté
Prise en compte des vécus	0,31	< 0,001	0,64
Autonomie décisionnelle	0,42	< 0,001	
Réflexion critique	0,38	< 0,001	

D'après les indications du tableau 8, le modèle de régression est globalement significatif et robuste : il explique 64 % de la variance de l'autonomisation identitaire (R^2 ajusté = 0,64). Tous les prédicteurs sont statistiquement significatifs ($p < 0,001$). L'autonomie décisionnelle est le prédicteur le plus fort ($\beta = 0,42$), suivi de la réflexion critique ($\beta = 0,38$), puis de la prise en compte des vécus ($\beta = 0,31$).

En résumé (tableaux 7 et 8), il existe une forte corrélation entre l'autonomie décisionnelle et l'agentivité ($\rho = 0,820$; $p < 0,001$). L'autonomie décisionnelle est un prédicteur principal de l'autonomisation ($\beta = 0,42$; R^2 ajusté = 0,64).

Sur le plan des données de l'entretien, le tableau 9 est une matrice pour observer les liens entre l'autonomie décisionnelle et l'agentivité

Tableau 9 : Autonomie décisionnelle et agentivité

Code	Exemple / Acteurs	Verbatim ou Indice
Autoévaluation	Marinette, Hadja	« Aider à prendre des décisions », « mieux comprendre ses forces/faiblesses »
Objectifs personnels	Adamou, Pauline	« Se fixer des objectifs réalistes »
Séparation sociale	Avomo	« Me séparer des gens qui se moquaient de moi »

Source : Ébongué

Les informations codées dans le tableau 9 montre que les entretiens d'aide contribuent à l'agentivité. Ils permettent aux élèves de reprendre le contrôle sur leurs décisions personnelles et relationnelles. Plusieurs élèves accompagnés par les CO témoignent d'un renforcement de leur pouvoir d'agir, à travers la prise de décision et la gestion de conflits : « Adamou dit avoir appris à se fixer des objectifs et à surmonter les obstacles. Marinette (CO) insiste sur le rôle du counselling pour l'auto – évaluation et la prise de décision autonome. Ahmed valorise le développement des compétences de savoir – être et savoir – faire, illustrant un changement comportemental ». En revanche, l'agentivité peut être bloquée par des facteurs externes, comme le montre le cas d'Idrissou, qui préfère « gérer dans son coin » de peur d'être moqué. Les entretiens révèlent que les élèves accompagnés développent une meilleure capacité à faire des choix et à se projeter.

Synthèse Intégrée pour la Seconde Hypothèse H2

La synthèse intégrée des analyses pour l'atteinte du deuxième objectif montre que, pour l'approche quantitative, il existe une forte corrélation ($\rho = 0,820$) entre l'autonomie décisionnelle et l'agentivité. Cette autonomie en est même un prédicteur principal ($\beta = 0,42$). Les opinions des interviewé(e)s apportent des témoignages de développement de l'autoévaluation et de la prise de décision. En conclusion, l'hypothèse H2 est fortement confirmée, avec néanmoins quelques freins sociaux à l'instar de la stigmatisation.

Troisième Objectif : Réflexion Critique sur les Normes de Genre et Transformation des Perceptions

Nous observons l'efficacité perçue de la réflexion critique et les limites de l'impact critique dans les pratiques. Nous terminons par une synthèse intégrée pour la troisième hypothèse H3.

Efficacité Perçue de la Réflexion Critique

L'analyse présentée par le tableau 6 montre que 81,6 des élèves jugent la réflexion critique sur les normes utile ; 44,4 % la trouve même « très utile ». Le tableau 4 (Indices d'autonomisation identitaire) montre une moyenne pour les « perceptions genrées » = 4,05 avec 85,7 % d'utilité. En rappel des tableaux 7 et 8, il existe effet robuste de la réflexion critique sur les perceptions genrées (Corrélation ($\rho = 0,794$), régression ($\beta = 0,38$)).

Limites de l'Impact Critique dans les Pratiques

Dans cette partie, nous proposons 2 tableaux descriptifs (tableau 10 et tableau 11). Le tableau 10 présente les dimensions d'un counselling sensible au genre, identifiées à travers des codes émergents issus des discours des Conseillers d'orientation (CO) et des élèves. Quant au tableau 11, il se focalise sur des indices de critique explicite ou implicite des normes de genre dans les discours des CO et élèves, à travers des cas concrets.

Tableau 10 : Pratiques de counselling genré : Approche émergente mais fragmentée

Dimension du counselling	Codes émergents	Acteurs concernés	Verbatim représentatif
1. Prise en compte des vécus genrés	Reconnaissance des violences spécifiques	CO, élèves	« Le dernier cas que j'ai eu était le harcèlement d'un élève garçon... » (Pauline)
	Différences de traitement selon le genre	CO	« Mariage forcé », « harcèlement sexuel », « moqueries »
	Contextualisation des violences	CO, élèves	
2. Renforcement de l'autonomie décisionnelle	Prise de décision	CO, élèves	« Le counselling... aide à se fixer des objectifs réalistes » (Adamou)
	Soutien à l'auto – évaluation	CO	« Aider à prendre des décisions par eux-mêmes » (Marinette)
3. Réflexion critique sur les normes de genre	Contestation des rôles imposés	Élèves, CO	« Elle ne veut rien entendre... il est calé dans sa logique » (Pauline)
	Dé – normalisation du harcèlement	Élèves, CO	« Il faut qu'on applique le règlement intérieur » (Hadjia)

Source : Ébongué

Le tableau 10 montre une volonté claire d'intégrer la dimension genrée dans la relation d'aide, notamment par la prise en compte des violences spécifiques et le soutien à l'autonomie. Cependant, l'impact critique, entendu comme la remise en question des normes sociales oppressives, reste limité et inégal selon les dimensions. La réflexion sur les normes de genre révèle une intention de contester les rôles imposés, mais cette approche demeure peu systématique. Elle apparaît surtout de façon réactive, notamment dans les cas de harcèlement, et non comme une démarche proactive. Elle n'est pas encore intégrée comme orientation centrale dans les pratiques de counselling.

Tableau 11 : Critique des normes genrées : Réflexion timide et contextuelle

Code	Exemple / Acteurs	Verbatim ou Indice
Remise en cause des rôles	Hadja, Pauline	« Appliquer le règlement... pour servir d'exemples »
Refus de soumission	Yasmine, Rabiattou	Résistance aux pressions masculines, aux mariages forcés
Collaboration souhaitée	Hadja	« Il faut travailler avec les ONG... elles ont plus de moyens »

Source : Ébongué

Le tableau 11 met en évidence des tentatives de remise en question des normes sexistes, comme la domination masculine ou la soumission féminine. Ces tentatives restent partielles et peu institutionnalisées ; cet aspect limite l'impact critique. Les Conseillers d'orientation, comme Hadja ou Pauline, appliquent le règlement pour faire exemple, dans une logique disciplinaire plutôt que réflexive, sans interroger explicitement les rapports de genre. Certains élèves résistent aux normes, notamment face aux mariages forcés, mais leur action reste isolée et peu soutenue par l'institution. L'appel à collaborer avec les ONG témoigne d'une conscience des limites internes. Il révèle que les établissements scolaires ne disposent pas des moyens nécessaires pour porter une critique structurée et efficace des normes de genre.

En définitive, malgré des efforts individuels et quelques intuitions critiques, les tableaux 10 et 11 montrent que l'impact du counselling sur les normes de genre reste limité. Cette limite s'explique par le manque de formation spécifique des acteurs, l'absence de dispositifs institutionnels solides, la crainte de transgresser des normes culturelles sensibles, et une approche centrée sur l'individu plutôt que sur les rapports sociaux.

Synthèse Intégrée pour la Troisième Hypothèse H3

La synthèse intégrée des analyses pour l'atteinte du troisième objectif montre que, pour l'approche quantitative, il existe une forte corrélation ($\rho = 0,794$; $\beta = 0,38$) entre la réflexion critique sur les normes de genre et les perceptions genrées. Du point de vue des avis des participant(e)s, la réflexion critique est peu présente et apparaît dans des discours indirects. Il ressort que la troisième hypothèse H3 est confirmée en théorie mais, peu validée dans la pratique.

Conclusion Générale des Résultats

Le tableau 12 fournit un récapitulatif d'une triangulation des données.

Tableau 12 : Croisement des dimensions du counselling et de l'autonomisation identitaire

Dimensions du counseling sensible au genre (VI)	Dimensions de l'autonomisation identitaire (VD)		
	Reconstruction du soi	Agentivité	Perceptions genrées
Prise en compte des vécus différenciés selon le genre	✓ (fort impact)	○ (impact indirect)	○ (impact indirect)

Renforcement de l'autonomie décisionnelle	☐ (impact secondaire)	✓✓ (impact majeur)	☐ (impact indirect)
Réflexion critique sur les normes de genre	☐ (impact indirect)	☐ (impact modéré)	✓ (impact théorique fort, mais faible en pratique)

Légende : ✓ = effet confirmé ; ✓✓ = effet très fort ; ☐ = effet faible ou indirect
Source : Ébongué

L'analyse croisée (tableau 12) des données quantitatives et qualitatives confirme l'impact positif du counselling sensible au genre sur l'autonomisation identitaire des élèves victimes de violences genrées. Trois leviers principaux se dégagent. La prise en compte des vécus différenciés aide à reconstruire une image de soi positive (H1). Le renforcement de l'autonomie décisionnelle est utile pour développer le pouvoir d'agir (H2). La réflexion critique sur les normes de genre, bien que présente dans les discours, reste peu ancrée dans les pratiques (H3).

Discussion

Les résultats montrent que les hypothèses de départ sont confirmées. Un counselling genré aide les élèves à mieux construire leur identité, en particulier des survivant(e)s de violences liées au genre. Prendre en compte les expériences différentes selon le genre, favoriser l'autonomie dans les décisions et encourager une réflexion sur les normes de genre sont des aspects importants. Ces éléments sont liés à une meilleure reconstruction de soi, une plus grande capacité d'action et une perception plus critique des rôles genrés. Les entretiens qualitatifs complètent ces résultats. Ils révèlent que les élèves ayant reçu un accompagnement personnalisé et attentif aux questions de genre ont pu affirmer leur identité plus clairement. Ils sont parfois capables de rejeter les attentes sociales traditionnelles. Ces observations démontrent l'importance d'un counselling qui intègre une approche sensible aux enjeux de genre. Une telle démarche éthique semble efficace pour soutenir l'autonomisation des élèves. Cette étude plaide en faveur d'une généralisation de ces pratiques dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Cette généralisation doit s'intégrer dans un cadre explicitement genré et une réflexion critique sur les normes néfastes, afin d'élargir cette reconstruction identitaire.

Nos résultats trouvent un solide appui dans les données issues de recherches récentes. En effet, les travaux de l'Université du Québec (2024) et de Santos (2023) confirment que la prise en compte des vécus différenciés lors des transitions éducatives favorise la reconstruction de soi et la réussite scolaire. Cette reconnaissance des expériences subjectives est incontournable dans un cadre de counselling. Elle soutient la construction identitaire dans des contextes de changement, ce que confirment les effets observés dans notre investigation. Par ailleurs, l'agentivité, qui est corrélée à l'autonomie décisionnelle dans les résultats, est aussi au cœur des travaux du Fond des

Nations Unies pour la Population (UNFPA, 2022 – 2025) et de Morin, Therriault et Bader (2019). Ces recherches insistent sur l'importance d'un accompagnement éducatif et institutionnel structurant pour garantir l'exercice effectif de cette capacité. Le counselling sensible au genre, en promouvant l'autonomie et la réflexion critique, semble donc aligné avec les recommandations de ces études. En outre, les dynamiques de genre abordées résonnent fortement avec les conclusions de l'UNFPA (2022) et de l'UNICEF (2022), selon lesquelles les normes sociales et de genre, bien que souvent invisibles, perpétuent les inégalités de pouvoir. Elles influencent profondément les perceptions genrées. L'approche transformatrice prônée par ces institutions se retrouve dans le cadre éthique du counselling évoqué. Cette écoute active permet aux élèves d'amorcer des parcours identitaires parfois en rupture avec les injonctions sociales. Ainsi, la convergence des données promeut la pertinence d'un counselling éducatif critique, structuré et sensible aux rapports de genre

Cette recherche valide empiriquement les fondements théoriques du counseling sensible au genre. Ses résultats s'alignent avec les travaux de Connell (2017) sur la socialisation différenciée, ceux de Butler (2002) sur la déconstruction des normes de genre, et l'approche intersectionnelle de Crenshaw (2021). Elle confirme également la pertinence de la théorie des capacités de Vialan (2012) et Monnet (2007) en démontrant que le renforcement de l'agentivité favorise l'autonomisation identitaire. Sur le plan pratique, les résultats suggèrent que les établissements scolaires devraient intégrer ce type de counseling dans leurs dispositifs d'accompagnement. Ces structures peuvent s'inspirer des 3 dimensions clés identifiées : l'approche réflexive sur les stéréotypes (Butler, 2002), la reconnaissance des expériences différenciées (Crenshaw, 2021), et le développement de l'autonomie décisionnelle (Vialan, 2012). Une formation des personnels éducatifs à ces approches permettrait une meilleure prise en charge des survivant(e)s de violences, notamment dans des contextes marqués par des normes de genre rigides (Connell, 2017). Par ailleurs, des ateliers de déconstruction des stéréotypes et des espaces d'échange sécurisés pourraient être mis en place, en tenant compte des réalités locales (mariages précoces, pauvreté, etc.). Enfin, ces résultats plaident pour l'institutionnalisation de politiques éducatives sensibles au genre, combinant accompagnement individuel et sensibilisation communautaire.

Il convient de souligner plusieurs limites dans cette étude. D'abord, la taille modeste de l'échantillon (150 questionnaires et 12 entretiens) restreint la représentativité des résultats, particulièrement pour les expériences très diversifiées des survivant(e)s de violences. Ensuite, des biais sociaux, tels que la désirabilité sociale (les élèves peuvent donner des réponses conformes aux attentes) ou l'influence des normes culturelles rigides (Connell, 2017), ont pu

fausser les déclarations. La pauvreté, facteur structurel majeur dans la région étudiée, pourrait également biaiser les perceptions de l'autonomisation, les contraintes matérielles primant parfois sur les enjeux identitaires. Par ailleurs, l'absence de suivi longitudinal empêche d'évaluer la durabilité des effets du counseling, notamment face aux pressions sociales persistantes. De plus, l'étude se limite à une seule région du Cameroun, où les dynamiques de genre peuvent différer d'autres contextes, réduisant la portée générale des conclusions. Ces limites appellent des recherches futures élargies. Celles – ci doivent intégrer un suivi temporel et des comparaisons interrégionales pour mieux cerner les mécanismes d'autonomisation dans des environnements contraignants.

Conclusion

Le counselling genre agit comme un mécanisme pour contrer les effets des normes restrictives et des violences genrées. Il participe à la nécessité de déconstruire les stéréotypes systémiques. La validation des vécus différenciés, couplée à une approche réflexive, permet aux élèves de s'affranchir des injonctions sociales, comme le confirment les études de l'Université du Québec (2024) sur les transitions éducatives réussies. L'agentivité renforcée, soulignée par Morin, Therriault et Bader (2019), émerge ici comme un catalyseur d'autonomisation, particulièrement précieux pour les survivant(e)s de violences. Ces éléments plaident pour une intégration systémique du counselling genre – sensible dans les politiques éducatives. Cette intégration pourrait répondre aux inégalités structurelles identifiées par l'OCDE et l'UNESCO.

L'étude révèle le rôle stratégique du counselling sensible au genre comme levier d'autonomisation identitaire dans les contextes scolaires marqués par des inégalités de genre. L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives confirme son impact positif, en mettant en lumière trois leviers principaux. D'abord, la prise en compte des vécus différenciés permet aux élèves victimes de violences genrées de reconstruire une image de soi positive. Elle amorce ainsi un processus de réparation identitaire. Ensuite, le renforcement de l'autonomie décisionnelle contribue au développement du pouvoir d'agir. Il favorise une posture active face aux choix scolaires et personnels. Enfin, si la réflexion critique sur les normes de genre est bien identifiée dans les discours, elle demeure encore peu ancrée dans les pratiques éducatives. Cette absence pratique en limite la portée transformatrice. Ces constats appellent à une refonte des pratiques d'orientation éducative vers des dispositifs plus inclusifs, critiques et contextualisés. Une telle orientation serait cohérente avec les droits des jeunes à une éducation véritablement émancipatrice.

Le counseling genré pourrait inclure la formation des enseignants aux théories féministes et intersectionnelles, afin de déconstruire les stéréotypes genrés dès le plus jeune âge, comme le montrent les études sur la socialisation différenciée. Des programmes adaptés, inspirés des recommandations de l'UNFPA (2022) et de l'UNICEF (2022), peuvent être utilisés pour combiner débats interactifs et études de cas ancrés dans des contextes locaux (ex. : mariages précoces, inégalités professionnelles). Le Politique peut solliciter partenariats institutionnels avec des organisations comme ONU Femmes pour implémenter des politiques anti – discrimination, s'appuyant sur des outils comme le « Social Institutions and Gender Index ». L'utilisation de technologies numériques permet d'étendre l'accès à ces ressources dans les zones rurales, en s'inspirant des plateformes d'apprentissage sensibles au genre du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Une co – construction avec les jeunes, comme le démontrent les approches participatives (ex. : projet POMPY en France, démarche psychosociale pour renforcer le lien entre les pompiers et les jeunes victimes), facilite l'adaptation des interventions aux besoins spécifiques des élèves.

Les recherches futures devraient explorer 3 axes prioritaires pour renforcer l'efficacité du counselling genré. Premièrement, une étude longitudinale permettrait d'évaluer l'évolution de l'autonomisation identitaire sur le long terme. Il s'agit par exemple, de comparer les parcours post – scolaires des élèves accompagnés, comme le suggèrent les lacunes méthodologiques relevées dans les études sur les bloqueurs de puberté. Deuxièmement, il serait utile d'analyser les différences genrées dans les effets du counselling, notamment en comparant l'impact sur les garçons et les filles, afin de déterminer si les bénéfices sont équitablement répartis. Cette piste est d'autant pertinente que les normes de genre affectent différemment les adolescents, comme le révèlent les travaux sur le sexisme ambivalent. Enfin, tester l'efficacité de programmes co – construits avec les jeunes eux – mêmes, inspirés des méthodes de recherche – action participative, pourrait améliorer la pertinence des interventions. Ces études gagneraient à employer des méthodologies mixtes pour capturer la complexité des transformations identitaires. Une attention particulière devrait être portée aux contextes culturels, comme les inégalités persistantes dans les pays en développement, afin d'adapter les outils aux réalités locales. Ces perspectives alignent les futures recherches sur les recommandations internationales pour une éducation inclusive et émancipatrice.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L’auteur n’a obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration pour les participants humains : Cette étude a été approuvée par les participants, les Administrateurs des lycées observés, l’Unité de formation doctorale en Sciences de l’Homme et de la Société de l’Université de Maroua, et les principes de la déclaration d’Helsinki ont été respectés.

References:

1. Ateba, A. (2018). *L’intervention éducative en orientation – conseil au Cameroun*. Paris: Broché.
2. Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
3. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
4. Butler, J. (2002). *Gender trouble*. Routledge.
5. CARE Cameroun. (2022). *Rapport annuel sur l’autonomisation des filles dans le Nord*. <https://www.care-cameroon.org>
6. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
7. Connell, R. W. (2017). On hegemonic masculinity and violence: Response to Jefferson and Hall. In *Crime, criminal justice and masculinities* (pp. 57-68). Routledge.
8. Crenshaw, K. W. (2021). Démarginaliser l’intersection de la race et du sexe : Une critique féministe noire du droit antidiscriminatoire, de la théorie féministe et des politiques de l’antiracisme (Sophie Beaulieu, Trad.). *Droit et société*, 108 (2), 465487.
9. Ébongué D. (2025). Violences Genrées en Milieu Scolaire au Cameroun (2015 – 2024) : Une Analyse Documentaire. *European Scientific Journal, ESJ*, 21 (14), 92.
10. Gasper, D. (1997). Sen’s capability approach and Nussbaum’s capabilities ethic. *Journal of International Development*, 9(2), 281-302.
11. Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
12. Mbwassak, R. (2022). Pratique des activités d’orientation-conseil et projet professionnel de l’élève au Cameroun. *Éducation et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65.
13. Ministère de l’Économie, de la Planification et de l’Aménagement du Territoire [MINEPAT]. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l’Éducation et de la Formation (2013–2020)*.

14. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire [MINEPAT]. (2020). *Stratégie Nationale de Développement SND30*.
15. Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille [MINPROFF]. (2024). *Rapport de l'État du Cameroun : Évaluation de la mise en œuvre de la déclaration et du programme d'action de Beijing (2019 – 2024)*. https://www.unwomen.org/sites/default/files/2024-11/b0_report_cameroun_fr.pdf
16. Ministère des Enseignements Secondaires [MINESEC]. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun*.
17. Monnet, E. (2007). La théorie des «capabilités» d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12), 103-120.
18. Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales: apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (51).
19. Petit, V., & Zalk, T. N. (2019). *Aborder et exploiter les normes sociales dans les programmes de changement de comportement*. UNICEF. <https://www.unicef.org/wca/media/7756/file/Tout-le-monde-veut-en-faire-partie.pdf>
20. Plan International (2022). *Nous savons ce qu'il nous faut : consultations sur la conception des programmes avec les adolescents dans la région de l'Extrême-nord du Cameroun*. www.plan-international.org.
21. Plan International. (2014). *Victimes de l'école : Les violences de genre en milieu scolaire, obstacles au droit des filles et des garçons à l'éducation*. http://www.ungei.org/RAPPORT_VGMS_BAT_BD.pdf
22. Santos, A. V. P. E. (2023). Managing student transitions into upper secondary pathways. *OECD Education Working Papers*, (289), 0_1-91.
23. Sutton, R. S., & Barto, A. G. (1999). Reinforcement learning: An introduction. *Robotica*, 17(2), 229–235.
24. UNESCO. (2016). *À l'air libre : Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité/expression de genre*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>
25. UNFPA. (2022 – 2025). *Agentivité, choix et accès : Stratégie pour la promotion de l'égalité des genres et des droits des femmes et des adolescentes*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub->

- [pdf/2023_Gender%20Equality%20Strategy_FRENCH%20v3final_WEB.pdf](#)
26. UNFPA. (2022). *NOTE D'ORIENTATION : Intégration du produit relatif aux normes sociales et de genre dans les documents de programmes de pays*.
[https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Intégration du produit relatif aux normes sociales et de genre dans les documents de programmes de pays FR.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Intégration_du_produit_relatif_aux_normes_sociales_et_de_genre_dans_les_documents_de_programmes_de_pays_FR.pdf)
27. UNFPA. (2020). *Étude sur le mariage des enfants au Cameroun*. UNFPA.
[https://www.unfpa.org/sites/default/files/Annexes CPE Cameroun.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/Annexes_CPE_Cameroun.pdf)
28. UNICEF. (2022). *Note technique sur les normes de genre : Approches transformatrices pour modifier les normes restrictives de genre*.
<https://www.unicef.org/media/104821/file/Gender-norms-technical-note-2020-French.pdf>
29. UNICEF. (2021). *Rapport sur le soutien psychosocial dans les écoles au Cameroun*. UNICEF.
[https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/08/WCAR-CM-Report FR.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/08/WCAR-CM-Report_FR.pdf)
30. UNICEF. (2019). *Mesurer les compétences de vie dans le contexte d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*.
[https://www.unicef.org/mena/media/7026/file/French_4%20Pager_O L.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/7026/file/French_4%20Pager_O_L.pdf%20.pdf)
31. Université du Québec. (2024). *Transitions académiques réussies vers les études supérieures: Vers un continuum de compétences académiques transversales et des pratiques pour les soutenir*.
<https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/547/1/rapport-transitions-academiques-reussies-vers-etudes-superieures-vers-continuum-competences-et-pratiques-2025.pdf>
32. Vialan, D. (2012, 22 octobre). *Martha Nussbaum, Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Lectures. <https://doi.org/10.4000/lectures.9575>