

## VÉCU SUBJECTIF DE LA TRANSE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTES DU LYCÉE CLASSIQUE DE NGAOUNDÉRÉ (CAMEROUN)

Denise Nadine NDEH, *Faculté des Sciences de l'Éducation ; Université de Yaoundé 1,*  
[ndehdenise79@gmail.com](mailto:ndehdenise79@gmail.com)

Josué NGNOMBOUOWO TENKUÉ, *Université de Yaoundé 1,* [josue.ngnombouowo@fse-uy1.cm](mailto:josue.ngnombouowo@fse-uy1.cm);

Vandelin MGBWA, *Université de Yaoundé I,* [mgbwvandelin@yahoo.fr](mailto:mgbwvandelin@yahoo.fr)

Pierre FONKOUA, *Université de Yaoundé 1,* [pfonkoua2001@yahoo.fr](mailto:pfonkoua2001@yahoo.fr)

**Résumé :** La présente contribution explore l'expérience subjective de la transe scolaire chez les adolescentes. Phénomène très récurrent dans les établissements scolaires au Cameroun, le vécu subjectif de la transe scolaire n'a cependant pas encore fait l'objet d'une étude. Le phénomène a été exploré à l'aide d'un devis qualitatif. Quatre adolescentes ayant fait l'expérience de la transe ont participé à l'étude. Les entretiens semi-directifs avec cette population ont permis de recueillir les données, qui ont par la suite été soumises à une analyse qualitative interprétative. Les résultats montrent que les adolescentes ayant fait l'expérience de transe scolaire vivent cela comme une inquiétante étrangeté, comme un gêne. Elles apparaissent aux yeux des camarades comme des extraterrestres, des sorcières cherchant qui manger ; ce qui révèle la prégnance des représentations mystiques dans la médiation de toutes les interactions. Ce faisant, leur environnement scolaire devient pour elles un espace plus hostile à l'épanouissement. Les recommandations pragmatiques, formulées à partir des résultats de l'étude, orientent l'accompagnement de ces adolescentes après-coup.

**Mots-clés :** *Transe scolaire, adolescence, vécu subjectif, adaptation scolaire.*

### Subjective experience of school trance among adolescent girls at lycée classique de Ngaoundéré (Cameroon)

**Abstract:** This study explores the subjective experience of school trance among adolescent girls in Cameroonian schools, a frequent yet understudied phenomenon. Using a qualitative approach, four adolescents who experienced school trance participated in semi-structured interviews. Interpretative analysis of the data reveals that these adolescents perceive their experience as an unsettling strangeness or discomfort. In the eyes of their peers, they are seen as "aliens" or "witches" seeking to harm, highlighting the strong influence of mystical representations in social interactions. This stigmatization creates a hostile school environment that hinders their personal development. Practical recommendations are offered to better support these adolescents following their trance experience.

**Keywords :** School trance, adolescence, subjective experience, school adaptation.

### Introduction

L'adolescence constitue une étape particulière dans le processus de développement, étape riche en changements, souvent féconde. La spécificité du fonctionnement psychique du jeune sujet confronté aux modifications physiologiques de la puberté et aux aléas du processus de séparation fait l'objet de beaucoup de recherches. La traversée de l'adolescence est, on le sait, une période décisive du développement, dans la mesure où elle se situe dans un entre-deux essentiel pour le devenir de l'individu ; il doit en effet construire son passé d'enfant et y renoncer pour commencer sa vie d'adulte : l'adolescence représente le moment de l'après-coup, une seconde chance en quelque sorte puisque la possibilité de changement reste entièrement ouverte (N. Bakemhe, N. Tenkué & Mgbwa, 2026, p. 171). Du fait d'un préconscient insuffisamment fonctionnel, ou encore d'un défaut d'intériorisation des interdits, séquelle d'un échec du travail de la latence, la réactivation œdipienne entraîne une excitation qui ne peut être suffisamment contenue par le travail psychique.

Elle fait naître chez ces sujets une remise en cause narcissique et des angoisses intolérables, qui dérivent vers l'angoisse de séparation et l'angoisse d'intrusion, en rapport avec une crainte d'effondrement (Winnicott, 1971, P ; 20) ou encore avec la peur d'être aliéné, soumis à un objet omnipotent. L'un des phénomènes généralement observés chez l'adolescente est la transe scolaire. Ce phénomène constitue un objet scientifique paradoxal : fréquemment observé, institutionnellement redouté, il demeure théoriquement sous-saisi. La transe est majoritairement traitée, dans les pratiques scolaires, comme une perturbation à neutraliser plutôt que comme un indicateur de détresse psychosociale à analyser. Cette mise à l'écart épistémique est d'autant plus significative qu'elle se double, sur le plan institutionnel, d'une mise à l'écart physique des élèves concernées. En effet, la circulaire MINESEC n°05/08 du 31 janvier 2008 dispose que l'école est un « espace réservé, protégé et inviolable » dont il est « de la responsabilité collective de [la] sauvegarder » ; la note n°69/08/MINESEC/SG/DESG/SDGE du 18 avril 2008 prescrit quant à elle la mise en congé de longue durée de tout élève présentant des « phénomènes paranormaux » récurrents.

Au Cameroun, les décennies 2010-2020 marquent une prise de conscience institutionnelle progressive des transes. Le phénomène de transe est de plus en plus récurrent en milieu scolaire au Cameroun, interpellant directement les représentants de l'autorité en milieu scolaire (enseignant et personnel administratif). Dans la région de l'Adamaoua, plateau central du Cameroun la transe revêt une dimension particulièrement complexe. Cette région constitue un observatoire privilégié des tensions entre modernité institutionnelle et persistances culturelles (Manuela, 2020). Fréquent dans les établissements secondaires de l'Adamaoua, le Lycée Classique et Moderne de Ngaoundéré a enregistré plus de vingt cas par an certaines années selon les statistiques internes de l'établissement (Assemblée générale, 2015). La transe se réduit-elle à un phénomène paranormal ?

Plusieurs travaux se sont intéressés à la transe en milieu scolaire. Ce le cas de Martino (1999, p. 42) sur le tarentisme, bien que menés hors du contexte scolaire africain, constituent une référence théorique majeure pour penser la transe comme une réponse culturelle et psychique à une situation de crise. Selon lui, la transe ne saurait être réduite à un trouble individuel, mais qu'elle s'inscrit dans un système symbolique visant à restaurer une présence au monde menacée. Il déclare : « la crise de possession intervient lorsque les cadres ordinaires de l'existence ne parviennent plus à contenir l'angoisse et la désorganisation subjective » (p. 42). Cette lecture ouvre la voie à une compréhension de la transe comme modalité de régulation face à une rupture, perspective qui sera reprise dans des contextes scolaires marqués par des vulnérabilités adolescentes.

Dans le contexte africain, plusieurs études empiriques ont spécifiquement abordé la transe en milieu scolaire. Mgbwa (2014, p. 87), à partir d'enquêtes menées dans des établissements secondaires d'Afrique centrale, met en évidence la fréquence de manifestations de transe chez des adolescentes confrontées à des situations de stress scolaire intense, de conflits familiaux et de précarité relationnelle. Il observe que « les crises de transe surviennent majoritairement dans des contextes où les élèves expriment une impossibilité à verbaliser leur souffrance dans l'espace scolaire ». Cette analyse souligne le rôle du vécu subjectif et des tensions psychosociales, tout en montrant que l'école constitue un lieu privilégié d'expression de ces crises.

Les travaux de Mehengou et Moubeb (2016, p. 113), menés en contexte scolaire camerounais, apportent un éclairage complémentaire en insistant sur les mécanismes de stigmatisation qui entourent les élèves en situation de transe. À partir d'entretiens avec des enseignants, des élèves et des familles, les auteurs montrent que la transe est majoritairement interprétée à travers une lecture profane et mystique, associée à des représentations de possession ou de danger social. Ils notent que « l'élève en transe devient rapidement un objet de peur collective, ce qui justifie son isolement temporaire ou durable ». Cette stigmatisation contribue à fragiliser le lien scolaire et à compromettre l'adaptation éducative des adolescentes concernées.

Dans la même perspective, Ngamaleu (2017, p. 34) analyse la transe scolaire comme un phénomène relevant de la psychologie de sens commun, c'est-à-dire d'un ensemble de croyances et d'interprétations partagées qui orientent les pratiques institutionnelles. Dans son étude menée au

Cameroun, il montre que « les explications profanes dominent largement les discours des acteurs scolaires, reléguant les approches psychologiques et éducatives au second plan ». Cette domination de la lecture profane a des conséquences directes sur la prise en charge des élèves, souvent orientée vers l'externalisation du problème (recours aux leaders religieux, exclusions temporaires) plutôt que vers un accompagnement scolaire structuré.

En examinant ces différents travaux, la transe apparaît comme un indicateur de vulnérabilité psychosociale plutôt que comme une anomalie ponctuelle et les adolescentes concernées sont souvent exposées à des environnements marqués par l'insécurité affective, la précarité matérielle ou la pression scolaire, dans lesquels les ressources de soutien sont limitées. La transe agit alors comme une modalité d'expression extrême d'une souffrance qui n'a pas trouvé d'espace de symbolisation antérieur. En ce sens, la transe fonctionne comme un révélateur des tensions latentes qui traversent l'espace scolaire et familial, et non comme leur cause première. La stigmatisation apparaît comme un effet transversal, fortement documenté par la littérature. Les adolescentes en situation de transe sont fréquemment réduites à l'événement de crise, ce qui entraîne des mécanismes d'exclusion symbolique, voire matérielle. Cependant, très peu de travaux se sont intéressés sur le vécu de ce phénomène chez les adolescentes, y compris son impact sur leur adaptation scolaire. D'où la question de recherche suivante : « Comment les adolescentes camerounaises ayant fait l'objet de transe scolaire vivent-elles cette expérience ? » En d'autres termes, « Quelle est l'expérience subjective de la transe scolaire par les adolescentes camerounaises ? » L'objectif étant de comprendre l'expérience subjective de la transe scolaire chez les adolescentes camerounaises.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Type d'étude

L'étude repose sur un devis qualitatif. La recherche qualitative est pertinente dans ce cas, car elle accorde une place prépondérante au vécu des adolescentes ayant vécu des transes scolaires. L'approche méthodologique mobilisée est la phénoménologique transcendantale de Husserl (O'Reilly & Cara, 2014, p. 35). Cette approche offre une compréhension et une description en profondeur de l'environnement inclusif de ces enfants, de même qu'elle rend possible l'émergence d'une signification pure et universelle de l'expérience étudiée (Loughery & Woodgate, 2019).

### 1.2. Population de l'étude

Les participants à cette étude étaient quatre (04) adolescentes ayant fait l'expérience de transe scolaire du Lycée Classique de Ngaoundéré. Le choix de cette école a été motivé par son nombre élevé de cas de transe enregistré. Ce Lycée, établissement de plus de 2500 élèves, cumule plusieurs caractéristiques pertinentes pour l'objet de recherche : prévalence élevée de situations de transe (plus de vingt cas), forte hétérogénéité socioculturelle et confessionnelle de la population scolaire, convention avec le Ministère des Affaires Sociales (MINAS) pour l'accueil d'élèves dans le besoin éducatif particulier, et présence d'un service de conseil en orientation. La ville de Ngaoundéré, carrefour de l'Adamaoua à la croisée des traditions foubé, gbaya et dii, constitue un observatoire privilégié des tensions entre modernité institutionnelle et persistance symboliques. Les caractéristiques des quatre adolescentes sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Tableau des caractéristiques des participantes

Variable	Aicha	Aissatou	Mireille	Housenatou
Âge	18 ans	16 ans	15 ans	19 ans
Classe	Seconde	4ème	3ème	1ère
Redoublements	3 fois	3 fois	0 fois	2 fois
Durée transe	6 ans	2 ans	5 ans	6 ans

### 1.3. Procédure

La collecte des données a mobilisé un dispositif triangulaire (Yin, 2014, p. 82) articulant : des entretiens individuels semi-directifs organisés autour de quatre thèmes, complétés par des observations de terrain et l'analyse de documents institutionnels (notes administratives, rapports

internes, statistiques). Les entretiens ont été conduits entre janvier et février 2023 (après pré-test en janvier 2021) avec une durée variant de 40 à 60 minutes. Les données ont été enregistrées avec consentement éclairé, retranscrites intégralement et analysées par analyse de contenu thématique (Bardin, 2011), selon une démarche situationnelle, phénoménologique et structurale.

## 2. Résultats

### 2.1. *Le vécu de la transe*

Le registre imaginaire correspond aux représentations que les adolescentes construisent de l'espace scolaire et de leur propre place en son sein. L'analyse révèle, pour trois des quatre participantes, un effondrement de l'école comme espace de construction du moi. Aicha formule cette transformation avec précision :

*Je me sens étrangère, gênée dans mon établissement dans la mesure où mon entourage : mes camarades, enseignants et l'administration portent un regard différent sur moi par rapport aux autres élèves. Je me sens mise à part, écartée du reste du monde, je fais peur aux autres.*

Les métaphores convoquées - « extraterrestre », « sorcière cherchant qui manger » - révèlent la prégnance des représentations mystiques dans la médiation de toutes les interactions. Cette assignation identitaire produit un paradoxe : la participation scolaire la plus banale (lever la main pour répondre à une question) devient impossible, l'enseignant refusant de donner la parole à l'élève stigmatisée, « même si je suis la seule dans la classe à vouloir répondre. »

Aissatou adopte un registre analytique collectif - « nous » - pour décrire une critique systémique : « L'école n'apparaît pas comme un espace de construction du moi dans la mesure où [...] elle n'intègre pas la structure de la personnalité de chaque individu. » Mireille va plus loin dans la désillusion : « L'école devient pour nous un espace plus hostile à l'épanouissement [...] tout le monde nous fuit, on a même peur de nous. Même nos enseignants préfèrent qu'on ne s'asseye pas à côté des autres. » Seule Housenatou maintient un idéal normatif de l'école comme espace de valorisation, mais cet idéal est constamment contredit par les expériences concrètes qu'elle décrit.

L'absence de médiation post-crise est décrite par Aicha avec une précision phénoménologique saisissante :

*Quand je fais une crise, tout le monde s'agite. On me transporte, on appelle des gens, on me met à l'écart. Après, personne ne vient vraiment m'expliquer ce qui s'est passé ou me demander comment je me sens. On parle autour de moi, mais rarement avec moi.*

L'exclusion des espaces valorisants est documentée par Aissatou : « Pendant ces journées [portes ouvertes] nous qui faisons la maladie on ne peut rien présenter. Les enseignants ne nous introduisent pas dans les groupes des élèves [...] parce qu'ils ont peur. » Cette peur explicitement nommée par les enseignants constitue une projection de leur propre angoisse non métabolisée sur les élèves concernées. La ségrégation pédagogique institutionnalisée est dénoncée par Mireille : « Il y a mon professeur de... quand il fait les groupes d'exposés il dit que les malades soient ensemble comme ça même s'ils ne remettent pas le devoir, on va les comprendre. » Cette pratique, présentée comme bienveillante, constitue une attaque structurelle contre les conditions mêmes de l'apprentissage ; en anticipant l'échec, l'institution le produit.

À l'inverse, Housenatou signale l'existence d'une hétérogénéité institutionnelle : « certains enseignants me mettent parfois en quarantaine estimant que s'ils m'associent, je peux encore tomber en transe », mais d'autres lui accordent une reconnaissance conditionnelle par la performance scolaire, ressource narcissique qu'elle mobilise activement.

Le registre symbolique analyse les capacités de mise en mots de l'expérience. L'impossibilité de verbaliser est décrite par Aicha dans sa double dimension : « Je garde beaucoup de choses en moi. Je n'arrive pas à parler facilement de ce que je ressens à l'école. Quand j'essaie, les mots ne sortent pas comme je veux. J'ai peur qu'on ne me comprenne pas ou qu'on pense que j'exagère. » Cette formulation révèle non seulement une défaillance de la symbolisation secondaire, mais une anticipation de la disqualification qui transforme la défaillance en évitement stratégique.

Mireille, dont le désétayage est cumulatif et maximal, orphelinage, assignation comme « malchance » familiale, exclusion scolaire, exprime une idéation suicidaire explicite : « Je suis la seule

qui tombe chez-nous, tout le monde dit que je suis la malchance [...] je préfère mourir au lieu d'entendre tout ça. » Cette formule condense l'effondrement des capacités d'élaboration face à une accumulation traumatique qui dépasse les ressources psychiques disponibles. Aissatou maintient une capacité symbolique préservée, qu'elle investit dans la revendication institutionnelle : « L'école doit organiser les communications avec les parents, parce que c'est elle qui peut comprendre que nous on n'est pas des sorcières, mais qu'on vit des choses que nous-mêmes on ne comprend même pas. » Cette formulation révèle une distanciation critique par rapport aux représentations mystiques, et une conscience de la nécessité d'une médiation institutionnelle qui n'est pas fournie.

## 2.2. *L'adaptation scolaire des adolescentes*

Un résultat contre-intuitif mais empiriquement robuste émerge de l'analyse. L'école ne se contente pas d'ignorer la souffrance de ces adolescentes, elle contribue activement à la produire. La logique n'est pas celle d'une institution neutre et impuissante, mais d'un appareil qui génère la désadaptation qu'il prétend prévenir. La circularité pathogène prend plusieurs formes documentées dans le corpus. Premièrement, la stigmatisation des pairs est amplifiée par l'attitude des adultes institutionnels. Lorsque des enseignants pratiquent la « quarantaine » (Housenatou) ou la ségrégation dans les groupes d'exposés (Mireille), ils légitiment et institutionnalisent la peur collective, transformant une réaction défensive individuelle en norme institutionnelle. Deuxièmement, l'absence de médiation formelle après la crise, « on parle autour de moi, mais rarement avec moi » (Aïcha), prive l'adolescente d'un espace de réélaboration qui permettrait de désactiver la représentation traumatique. Troisièmement, l'éviction administrative prescrite par la note MINESEC (2008), censée « protéger » l'espace scolaire, retraumatise l'adolescente en confirmant son statut d'être à part.

Mireille incarne le désinvestissement rationnel face au désétayage maximal. Son absentéisme, « *je viens quand je peux, quand je ne peux pas je reste à la maison* », est une réponse logique, non une pathologie individuelle puisque l'école est devenue trop coûteuse psychologiquement. Housenatou déploie une surperformance compensatoire lorsqu'elle transforme la stigmatisation en moteur de réussite académique. Cette stratégie constitue une forme de résilience paradoxale, « malgré mes crises de transe », qui préserve l'estime de soi par la démonstration répétée de compétence. Mais cette adaptation est fragile parce qu'elle repose sur la continuité des résultats et la disponibilité d'enseignants bienveillants capables de valoriser publiquement ses efforts.

## 3. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les adolescentes ayant fait l'expérience de transe scolaire vivent cela comme une inquiétante étrangeté, comme un gêne. Elles apparaissent aux yeux des camarades comme des extraterrestres, des sorcières cherchant qui manger ; ce qui révèle la prégnance des représentations mystiques dans la médiation de toutes les interactions. Ce faisant, leur environnement scolaire devient pour elles un espace plus hostile à l'épanouissement. L'exclusion et la ségrégation sont entre-autre les maux qui caractérisent leur vécu. Dans ce contexte, il est naturel que l'adaptation scolaire prenne un coup. Ces résultats s'inscrivent en droite ligne avec les travaux de Mgbwa (2014, p. 87) sur le caractère cumulatif de la fragilisation préalable aux crises, et avec ceux de Mehengou et Moubeb (2016, p. 113) sur la stigmatisation comme mécanisme central de désadaptation. Ils confirment également la prédominance des représentations profanes documentée par Ngamaleu (2017, p.34), en la précisant que ces représentations ne circulent pas seulement dans le discours des pairs, mais sont activement relayées et institutionnalisées par les pratiques pédagogiques et administratives. La démonstration empirique que c'est la réponse environnementale à la transe qui détermine son impact sur la trajectoire scolaire constitue un résultat scientifiquement signifiant. Il invalide la logique de la note MINESEC de 2008 et ouvre sur des pistes d'intervention radicalement différentes. L'étude s'inscrit également dans la logique de Martino (1999, p. 42) pour qui la transe ne doit pas être réduite à un trouble individuel, mais qu'elle s'inscrit dans un système symbolique visant à restaurer une présence au monde menacée. Pour cet auteur, la crise de possession intervient lorsque les cadres ordinaires de l'existence ne

parviennent plus à contenir l'angoisse et la désorganisation subjective. Ce faisant, il apporte une nouvelle grille de lecture de la transe comme modalité de régulation face à une rupture. L'école n'est pas impuissante face à la transe, elle est précisément celle qui, par ses pratiques, détermine si la transe sera un moment de crise récupérable ou le point de bascule d'une désadaptation durable.

### Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'explorer le vécu de la transe scolaire chez les adolescentes camerounaises en situation de transe, dans leur articulation avec les modalités d'adaptation scolaire. Les données récoltées auprès de quatre cas du Lycée Classique et Moderne de Ngaoundéré montrent que ces adolescents sont dans une situation d'inquiétude, de par le feedback négatif que leur renvoie l'environnement scolaire. Cette attitude les exclut des activités importantes et la conséquence en est l'inadaptation scolaire. Trois apports principaux se dégagent : la transe constitue un processus relationnel progressif et non un événement ponctuel, inscrit dans une trajectoire de fragilisation cumulative que l'institution peut enrayer ou amplifier ; la désadaptation scolaire n'est pas l'issue inévitable de la transe, mais le produit d'une interaction entre vulnérabilité adolescente et défaillance institutionnelle de contenance. Ces résultats ouvrent plusieurs pistes de recherche. L'étude se limite à un établissement et à des adolescentes de sexe féminin ; une extension à d'autres sites, niveaux scolaires, et à des adolescents masculins permettrait d'évaluer la robustesse de ces dynamiques. L'après-crise reste insuffisamment documentée dans la littérature et mériterait une étude longitudinale spécifique.

### Références bibliographiques

- BARDIN Laurence, 2011, *L'analyse de contenu*. PUF.
- LOUGHERY Joseph, WOODGATE Roberta, 2019, « Supportive care experiences of rural women living with breast cancer : An interpretive descriptive qualitative study », *Canadian Oncology Nursing Journal*, 29(3), 170.
- MANUELA Marie, 2020, « Phénomène des trances-convertis », *Revue camerounaise des sciences de l'éducation*, 3(4), 37-49.
- DE MARTINO Ernesto, 1999, *La terre du remords*. Gallimard.
- MEHENGOU François, MOUBEB, Jean, 2016, « Stigmatisation et exclusion des élèves en transe dans les établissements camerounais », *Journal of African Studies in Educational Management*, 7(1), 104–122.
- MGBWA Vandelin, 2014, « Transe et stress scolaire chez les adolescentes d'Afrique centrale », *Revue internationale d'éducation*, 67, 80-96.
- NGAMALEU Rodrige, 2017, « La transe scolaire comme objet de la psychologie de sens commun », *Annales de psychologie camerounaise*, 5(1), 28–45.
- NGO BAKEMHE Aurélie Flore Jocelyne, NGNOMBOUOWO TENKUÉ Josué, MGBWA Vandelin, 2026, « Étayage thérapeutique et reconstruction de soi chez les adolescents en situation d'addiction aux substances psychoactives », *Revue internationale GRECE*, 1(3), 170-183.
- WINNICOTT Donald Woods, 1971, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.
- YIN Robert, 2014, *Case study research: Design and methods* (5e éd.). Sage.