

DISPARITES SELON LE SEXE EN MATIERE DE SCOLARISATION CHEZ LES ENFANTS VIVANT AVEC UN HANDICAP AU CAMEROUN

MVODO Victor Stéphane, démographe, MINEPAT

Tel: (00233) 676 230 377 / 696 756 686

victorstephanemvodo@yahoo.com

Résumé:

L'éducation est une composante du développement humain. Pour les femmes, elle permet de réduire les naissances et concourt à renforcer leur participation au développement au côté de l'homme. En dépit de l'importance accordée à l'éducation, plusieurs personnes dans le monde sont sous ou non scolarisées ; c'est le cas des personnes handicapées et notamment des filles. Malgré d'importants efforts engagés en vue de remédier à la situation au Cameroun, nombre d'entre elles sont sous scolarisées et ne finissent même pas un cycle d'éducation complet. En utilisant les données issues de l'EDS-MICS 2011, il est question de montrer à travers deux analyses (descriptives et explicatives) que l'âge et le niveau de vie du ménage font partie des raisons principales qui expliquent la faible scolarisation des filles handicapées par rapport aux garçons handicapés.

Mots clés : éducation, scolarisation, genre, handicap

Abstract:

Education is a component of human development. For women, it helps reduce births and contributes to strengthen their participation in development on man side. In spite of the importance accorded to education, several people in the world are under- or not in school; this is the case of disabled people, especially girls. Despite significant efforts made to address the situation in Cameroon, many of them are under-educated and do not even end up a complete education cycle. Using data from the DHS-MICS 2011, it comes to show through two analyzes (descriptive and explanatory) that age and the living standards of the household are among the main reasons explaining the low enrollment of handicapped girls compared to handicapped boys.

Key words: education, school enrollment, gender, handicap

INTRODUCTION :

L'éducation est une composante essentielle du développement humain et toute avancée en direction de cet objectif se répercute fortement sur la réalisation des autres OMD. L'éducation primaire est le point de départ de l'acquisition de bonnes aptitudes au calcul, à la lecture et à l'écriture, qui jouent un rôle critique dans le développement des compétences scientifiques et logiques (Onu, 2012). L'éducation secondaire est essentielle au bien-être et au développement des jeunes. Lorsque l'enseignement secondaire existe, l'enseignement primaire tend à être de meilleure qualité et à toucher davantage d'enfants (Unicef, 2011). L'éducation est donc un moteur de croissance économique conditionnant la modification des comportements sociaux et des modes de production, est source de productivité et de compétitivité. Elle rend les populations moins vulnérables et favorise leur participation au développement, l'exercice de la citoyenneté et la bonne gouvernance. Elle est un droit fondamental de la personne humaine inscrit dans la déclaration universelle des droits de l'homme comme dans la convention sur les droits de l'enfant. L'éducation permet de lutter contre la perpétuation de la discrimination entre les sexes. L'éducation a enfin, des effets positifs incontestables sur l'environnement et la gestion des

ressources naturelles, la démographie, l'hygiène et l'état sanitaire. Elle est une condition du développement durable.

Pour les filles et les femmes, parvenir à un niveau élevé d'éducation a une incidence positive sur leurs perspectives d'emploi et de rémunération, ainsi que sur leur capacité à contribuer au développement de la société. On considère généralement que le fait de ne pas assurer l'égalité dans l'éducation entre les sexes peut diminuer les avantages potentiels que l'enseignement des hommes peut avoir sur le bien-être social (Bih et Acka, 2003). En effet, les femmes instruites ont généralement moins d'enfants et des familles mieux portantes que celles qui ne disposent pas d'un bon niveau d'éducation. Par conséquent, l'instruction des femmes contribue à l'amélioration de la santé infantile et maternelle, des taux d'immunisation, de la nutrition familiale et des performances scolaires de la génération suivante (Banque Mondiale, 2011a). En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait entre autres par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini (Lange, 1998, p. 10). Malgré l'importance accordée à l'école, de nombreuses disparités entre sexe et entre régions subsistent dans le monde et au Cameroun notamment. Au 21^{ème} siècle, 110 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire restent privés de toute chance d'être scolarisés ; plus de 60 % d'entre eux sont des filles. Un enfant sur quatre ne termine pas le cycle primaire (un sur deux en Afrique, quatre sur cinq au Niger), près d'un milliard d'adultes sont analphabètes (Banque Mondiale, 2011a). Au Cameroun en 2011, le taux net de fréquentation scolaire au niveau du primaire est de 83,3 % chez les garçons et de 79,0 % chez les filles. Le taux d'alphabétisation chez les 15-24 ans est de 86,1 % chez les garçons et de 77,5% chez les filles avec des fortes disparités selon les régions, le milieu de résidence et même le niveau de vie. Les ratios filles/garçons dans le primaire et dans le supérieur sont respectivement de 0,9 et de 0,8 (INS, 2011). La scolarisation a progressé effectivement dans le pays mais à un rythme qui ne permettra pas d'atteindre la scolarisation universelle en 2015 comme la communauté internationale s'y était engagée à Dakar et à New York. Le développement passe par universaliser l'accès à l'éducation (notamment primaire) et de réaliser la parité entre garçons et filles à tous les niveaux d'enseignement même si selon Lange (1998, p.7), pendant longtemps, la faible scolarisation des filles fut considérée comme l'une des caractéristiques – plus ou moins « naturelle » – des sociétés non occidentalisées. C'est ce qui pourrait expliquer les faibles progrès enregistrés jusqu'ici en termes d'universalité de l'éducation et de la parité. Les niveaux de scolarisation du Cameroun sont remarquables et enviables au regard des niveaux de scolarisation des autres pays de l'Afrique subsaharienne. Mais comme le dit Kobiané (2007), les bons scores en termes de scolarisation cachent souvent des disparités importantes entre les régions, entre les couches socioéconomiques et même entre les couches sociales. Malgré une volonté politique affichée visant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système scolaire, les données du recensement général de la population (2005) au Cameroun ont permis de constater que les taux nets de scolarisation des jeunes handicapés sont de 69,9% pour l'ensemble, 77,3% pour les garçons et 77,2% pour les filles en milieu urbain contre 66,4% pour les garçons et 63,7% pour les filles en milieu rural. Les taux de scolarisation de ces enfants sont en dessous de la moyenne d'ensemble avec bien sûr des disparités entre les sexes. Plus encore seuls 48% d'entre eux finissent leur cycle primaire et 20,7% leur cycle secondaire (INS, 2007). Le handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont

créées par l'environnement social. Ainsi la solution au problème exige-t-elle que des mesures soient prises dans le domaine des politiques sociales, et c'est à l'ensemble de la société qu'il revient d'apporter les changements environnementaux nécessaires pour permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale.

De nombreuses études ont présenté les facteurs de la sous scolarisation des filles en mettant en exergue notamment les pesanteurs socioculturelles, le niveau d'instruction des parents et particulièrement des chefs de ménage (ainsi que son sexe), le niveau de vie des ménages et la composition de ceux-ci (notamment du nombre d'enfants de moins de 5 ans présent dans le ménage) (Kakimosiko, 2013 ; Achy, 2008 ; Kobiané, 2006 ; Lange, 2006 ; Beaud, 2004). D'autres études se sont penchées sur les facteurs de la sous scolarisation des personnes handicapées (Kobiané, 2010 ; Mbom, 2012), mais peu se sont intéressées à la scolarisation différentielle selon le sexe dans cette sous-catégorie de la population et c'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude. C'est pourquoi, nous nous demandons : *quels sont les facteurs explicatifs de la scolarisation différentielle selon le sexe chez les enfants handicapés ?* Les autorités camerounaises sont plus préoccupées à scolariser les enfants handicapés de manière général sans trop se préoccuper des questions de genre, or lorsqu'on sait que la non prise en compte du genre dans les processus de développement peut constituer un frein, il devient important de s'y attarder. L'importance de la prise en compte des rapports entre l'homme et la femme est qu'il permet un développement humain durable où toutes les composantes, du moins les plus défavorisées, sont prises en compte et participent à la prise de décision pour aboutir à la transformation des relations sociales équilibrées et égalitaires pour le mieux-être de toutes les couches de la société (Onu, 2012). Cette étude a donc pour objectif de contribuer à une meilleure connaissance des facteurs qui sont à l'origine des inégalités entre filles et garçons handicapés en matière de scolarisation. De façon spécifique, il est question de :

- ♣ De déterminer les niveaux de fréquentation scolaire des filles et garçons handicapés selon le type de handicap
- ♣ Identifier les facteurs de différenciation entre filles et garçons handicapés en matière de scolarisation.

Dans ce travail, nous faisons deux hypothèses. La première est qu'il n'y a pas de différence significatives, en matière de scolarisation, entre filles et garçons handicapés âgés de 6-14 ans mais que ces différences deviennent importantes dans la tranche 15-24 ans. La deuxième hypothèse que nous faisons est que plus le niveau de vie du ménage augmente, plus les différences entre filles et garçons handicapés, en matière de scolarisation, s'amoindrissent. La suite du texte est structurée en trois parties. La première partie traite des questions conceptuelles. La deuxième partie présente le cadre théorique en mettant en exergue les différentes approches de la scolarisation ou de la sous scolarisation différentielle selon le sexe. La troisième partie quant à elle, nous livre les résultats. Cette partie s'intéresse à l'analyse descriptive et explicative. Elle présente l'analyse différentielle selon le sexe de la fréquentation scolaire des enfants handicapés selon les variables indépendantes. Il est également question d'identifier les facteurs explicatifs de la fréquentation scolaire différentielle selon le sexe de l'enfant handicapé et leur hiérarchie selon leur pouvoir explicatif.

1. Précisions conceptuelles

L'éducation : c'est l'action de développer les facultés morales, culturelles, physiques, scientifiques et intellectuelles au niveau de l'individu mais aussi elle est la connaissance et la pratique des usages (politesse, bonne conduite, bonnes manières,...) de la société toute entière (Mogni, 2004). Pour avoir une bonne éducation, l'un des moyens les plus répandus est de fréquenter un établissement scolaire c'est-à-dire d'être scolarisé. La scolarisation est le fait pour un enfant d'être régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement reconnu par l'Etat. La scolarisation dépendra non seulement de l'admission de l'enfant à l'école, mais aussi de son maintien dans ce système structuré et formel d'éducation. On peut donc parler de fréquentation scolaire. La non scolarisation traduit le fait pour une personne d'âge scolaire de n'être pas inscrit et de ne pas fréquenter un établissement scolaire. La scolarisation différentielle selon le sexe est définie ici comme la différence de niveau de fréquentation scolaire entre les garçons et les filles d'âge scolaire. Cette différence de niveau de fréquentation scolaire est perceptible à travers les taux nets de scolarisation chez les garçons et les taux nets de scolarisation chez les filles ; le rapport entre les deux taux permet de mesurer la différence entre les deux sexes.

Handicap : le mot handicap, emprunté en 1827 vient de l'expression anglaise venant de l'Irlande « *hand in cap* » signifiant « *main dans le chapeau* ». L'expression s'est ensuite transformée en un mot puis appliquée au domaine sportif. Il était utilisé pour désigner le poids ou la distance supplémentaire destiné aux meilleurs chevaux dans un souci d'égalité des chances (Jodelet D, 1984). Historiquement, le handicap se définit par opposition à la maladie, le patient était malade tant que son problème pouvait être pris en charge médicalement, il était réputé handicapé une fois devenu incurable (Grim O.R., Herrou C., Korf-Sausse S., Stiker H.J.,2001). Ce terme remplace dans la langue courante française les termes d'infirme, d'invalidé ou d'inadapté. La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (OMS, 2011), définit le handicap « *comme un terme générique désignant les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation. Il renvoie aux aspects négatifs de l'interaction entre un individu atteint d'un problème de santé (comme l'infirmité motrice cérébrale, le syndrome de Down, la dépression) et les facteurs personnels et environnementaux (comme les attitudes négatives, l'inaccessibilité des transports et des bâtiments publics et des soutiens sociaux limités)* ». Dans ce travail, nous définissons **enfant handicapé ou enfant vivant avec un handicap** comme une personne âgée entre 6 et 24 ans dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, de la maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école s'en trouvent compromises. Nous prenons donc en compte comme la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et la promotion des personnes handicapées en son article 3 les catégories suivantes :

- ♣ *les handicapés physiques* qui comprennent les handicapés moteurs et les handicapés sensoriels ;
- ♣ *les handicapés mentaux* (débiles, autistes, mongoliens etc.) ;
- ♣ *les polyhandicapés* c'est-à-dire les personnes portant plusieurs handicaps (physiques et/ou mentaux)

2. Cadre théorique

Les questions de scolarisation sont liées à l'offre et à la demande scolaire. L'offre tient compte de la politique en matière de scolarisation notamment la capacité d'accueil des

établissements scolaires, leur nombre, la quantité et la qualité des enseignants et des enseignements. La demande d'éducation quant à elle fait référence comme le souligne Marc Pilon et al (2001) au « *produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels) que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation* ». Si de plus en plus de travaux étudient la question de la scolarisation différentielle selon le sexe, cela n'était pas le cas il y a quelques années. L'accès inéquitable des filles et des femmes à l'éducation y était généralement traité sous plusieurs aspects tels l'accès à l'école (en terme de fréquentation), l'itinéraire scolaire (type d'établissement-public ou privé, filières d'enseignement), la performance scolaire (redoublement, échec/réussite aux examens), la poursuite de la scolarité (abandons scolaires) (Lange, 1998, Bih et Acka, 2003).

2.1. Les approches explicatives de l'éducation

Les théories de l'éducation peuvent être classées selon deux critères principaux que sont la perspective et la discipline d'origine (Bergonnier, 2013). Selon la perspective, nous avons les théories du conflit et les théories de consensus.

La perspective du conflit postule que l'école reproduit continuellement les inégalités entre classes. Les décisions de scolarisation incombant aux parents, c'est ainsi qu'on peut observer une différence selon l'origine sociale. Bourdieu (1966) cité par Montandon et Sapru (1999) a relevé trois grands modèles d'éducation, le laxisme des classes supérieures, le libéralisme des classes populaires et le rigorisme des classes moyennes. Les enfants issus de familles riches sont avantagés dans leur cursus scolaire. Ils bénéficient du meilleur niveau d'éducation de leurs parents, une plus grande motivation pour la réussite scolaire dans le contexte familial, qui se traduit par une attention plus grande accordée au travail scolaire à la maison, le recours fréquent aux leçons particulières, qui augmente encore le temps passé à étudier, l'accès à des ressources culturelles variées telles que des bibliothèques, des encyclopédies ou Internet. En clair, plus les conditions sociales dans lesquelles vivent les familles sont favorables, plus elles sont « *person-oriented* », plus l'expression verbale est élaborée et plus les parents attachent de l'importance au développement de l'autonomie et de la créativité de l'enfant (Montandon et Sapru, 1999). Ce n'est pas le mérite, l'aptitude intellectuelle des élèves qui déterminent leur chance d'accès aux différents niveaux du système éducatif, mais plutôt leur origine sociale, la fortune et/ou le pouvoir social de leurs ascendants. Les parents tentent ainsi de préparer au mieux leur succession à la tête de l'administration ou de l'appareil d'État au moyen de cette école à laquelle ils doivent leur place sociale et leur pouvoir économique actuels (Yaro, 1995). C'est pourquoi ils n'hésitent pas à dépenser des sommes importantes pour leurs enfants, de sorte qu'ils aient toutes les chances de réussite de leur côté. À l'opposé, les catégories sociales les plus modestes, ou ayant des revenus limités, ne peuvent qu'offrir des conditions scolaires incomplètes ou médiocres, et seulement à une partie de leur progéniture, qu'ils ont préalablement choisi de scolariser. Les parents des classes populaires, n'ont pas de plan éducatif calculé d'avance, auraient tendance à satisfaire les caprices de leurs enfants, à consacrer peu de temps à leur expliquer les raisons de leurs exigences, à les punir en se souciant peu de l'intention derrière leurs actes (Montandon et Sapru, 1999). C'est ce qui arriverait aux enfants vivant avec un handicap.

La perspective du consensus quant à elle met l'accent sur le mérite individuel et suppose une égalité de chances au niveau communautaire et sociale. Les règles d'entrée et de réussite à l'école s'appliquent pour tous les enfants. Ce sont les qualités individuelles de l'enfant qui sont déterminantes ici pour sa réussite dans le système scolaire et non son origine sociale (Bergonnier,

2013). Les enfants ayant un handicap pourront ainsi s'affirmer dans ce système que s'ils font montre de leur qualité intrinsèque.

Selon la discipline d'origine, nous avons les théories économiques et les théories culturelles. La théorie du capital humain est le fondement des théories économiques de l'éducation. Elle considère l'éducation comme un investissement. A ce titre, les décisions à ce sujet dépendront d'un calcul économique et d'une évaluation des coûts et bénéfices (Schultz (1961) et Becker G.S. (1964, 1975). Les coûts considérés incluent aussi bien les coûts directs (pension, fournitures scolaires), les coûts indirects (transport) que les coûts d'opportunité (temps et revenus sacrifiés pendant la période de scolarisation). Les bénéfices considérés incluent le premium sur l'emploi et le salaire, c'est-à-dire, dans quelle mesure l'éducation ou les diplômes obtenus augmentent-ils les chances d'emploi, le niveau du salaire ou les chances de promotion ?

Concernant les théories culturelles, elles mettent l'accent sur les contraintes sociales, culturelles, et légales qui contrarient les choix basés sur des considérations économiques (Martin, 1972). Malgré le fait que les contraintes économiques soient déterminantes, les contraintes sociales et culturelles pourraient donner une direction autre dans le choix de scolarisation. Chez les enfants ayant un handicap, la représentation sociale du handicap pourrait également intervenir non seulement dans la considération sociale (Jodelet, 1984) et aussi dans la décision de scolarisation. Ainsi, un parent très éduqué pourrait se sentir contraint à envoyer son enfant à l'école, même s'il n'a pas l'impression que l'école paie. Egalement, un parent ayant une fille très douée pourrait néanmoins en privilégier le garçon si la coutume met plus l'accent sur l'éducation de ce dernier.

2.2. Facteurs explicatifs de la scolarisation

2.2.1. La demande scolaire

2.2.1.1. Approche sociodémographique

La littérature présente des corrélations significatives entre la scolarisation des enfants et les caractéristiques sociodémographiques du ménage.

Le sexe du chef de ménage

Certaines études soulignent que ce sont les chefs de ménage de sexe masculin qui scolarisent plus les enfants que leurs homologues féminins (Kobiané, 2014 ; Kobiané, 2001 ; Mabika M. C. et Tsala D. Z., 1999). D'autres par contre soulignent que ce sont plutôt les chefs de ménage de sexe féminin qui scolarisent mieux leurs enfants (Kobiané, 2014 ; Achy A., 2008 ; Wakam, 2002). Remarquons que les résultats dépendent des aires géographiques considérées et des périodes données. Ainsi Kobiané (2014) a montré qu'au Bénin (EDS 1996), en Côte d'Ivoire (EDS 2012), en Guinée (EDS 1999) les femmes chefs de ménage scolarisent plus les enfants que les hommes chefs de ménage. Tandis qu'au Niger (EDS 1998), au Bénin (EDS 2006) et en Guinée (EDS 2005), les enfants résidant dans des ménages dirigés par des femmes ont moins de chance de fréquenter l'école que ceux dans des ménages dirigés par des hommes. On peut dire qu'au fil du temps, l'école ait pris une place importante au point où au fil du temps nous avons connu des modifications dans les comportements. En ce qui concerne les enfants handicapés, Mbom (2012) arrive à la conclusion que les taux de non fréquentation scolaire des enfants handicapés sont plus élevés dans les ménages dirigés par les hommes que ceux dirigés par des femmes.

L'âge du chef de ménage

Mbom (2012) explique que l'âge du chef de ménage est significativement associé à la non fréquentation scolaire des enfants handicapés. Il souligne des taux de non fréquentation des enfants handicapés qui diminuent lorsque les chefs de ménage ont entre 30-59 ans. Cette tendance montre que les chefs de ménage moins âgés et les plus âgés sont moins intéressés à la scolarisation des enfants handicapés par rapport aux 30-59 ans. L'auteur explique ce résultat par le fait dans le contexte camerounais en particulier et africain en général, les moins de trente ans et les soixante ans et plus, sont à la recherche d'un emploi et/ou à la charge de leur famille, ne possédant ainsi aucun pouvoir économique à même d'assurer leur investissement à la scolarisation leurs enfants handicapés.

Le niveau d'instruction des parents ou du chef de ménage

De nombreuses études ont montré la relation positive entre le niveau d'instruction du chef de ménage et la scolarisation. (Kobiané, 2014, Kakimosiko, 2013, Mbom, 2012, Achy, 2008). Kobiané (2014) a montré que le niveau d'instruction du chef de ménage est une variable discriminante en termes de chances de fréquentation scolaire chez les 6-11 ans. Il observe qu'au Cameroun, les enfants dont les parents sont de niveau secondaire ou plus ont 8 fois plus de chances de fréquenter l'école que les enfants dont les parents sont sans niveau d'instruction. Selon Achy Amour (2008), il existe des disparités de scolarisation entre filles et garçons selon le niveau d'instruction du chef de ménage en Côte d'Ivoire. C'est le même résultat auquel est parvenu Kakimosiko N. (2013) en République Démocratique du Congo. Ce résultat laisse penser que plus le niveau d'instruction du chef de ménage est élevé, plus celui-ci scolarise ses enfants notamment ses filles. Relativisons tout de même ce résultat. En effet, les parents qui investissent dans l'école sont souvent, mais non nécessairement, ceux qui possèdent un certain niveau scolaire (parfois juste quelques années de primaire). L'intérêt des parents pour la question scolaire peut être aussi suscité par des tiers : un membre de la famille, d'autres enfants, un voisin, un personnage connu et respecté parfois un étranger dont on idéalise le mode vie. On pourrait objecter que cet intérêt est d'ordre purement économique mais il est aussi d'ordre social et correspond aux rêves et regrets des parents par rapport à leur propre enfance. La motivation de l'enfant est elle aussi un des moteurs possibles de cette motivation des parents à investir dans l'école (Beaud, 2004). C'est pourquoi la motivation des enfants vivant avec un handicap notamment des filles pourrait favoriser leur scolarisation. Si le statut social des parents dans la communauté influence fortement une stratégie scolaire d'investissement, le désir d'acquérir un statut social supérieur peut aussi devenir un facteur d'investissement scolaire. Si dans le premier cas il s'agit de confirmer une position sociale, dans le second cas il s'agit parfois, pour la famille, de se défaire du poids d'un héritage social rigidifié dans la communauté et de tenter de s'affirmer socialement. Les mères, peu ou pas scolarisées motivent et soutiennent moralement leurs enfants par une attention concrète, voire un contrôle parfois « serré » des tâches scolaires dans le foyer. Elles vont jusqu'à augmenter leur propre charge quotidienne de travail au foyer pour permettre aux enfants de disposer de plus de temps pour étudier. Les parents qui se trouvent non compétents pour accompagner la scolarité de leurs enfants vont souvent s'en remettre à un tiers pour aider l'enfant (Beaud, 2004).

Taille du ménage

Yaro (1995 : p688) a montré comment au Burkina Faso et notamment à Ouagadougou les ménages qui ont un nombre moyen d'enfants de 3 à 5 les scolarisent plus fréquemment, à l'opposé des ménages comportant plus de huit enfants qui présentent un nombre relativement

important d'enfants non scolarisés. C'est aussi ce type de «familles nombreuses» qui justifient la non-scolarisation de certains enfants par les problèmes financiers ou par le manque de place à l'école. Il est fort possible que les ménages ayant un nombre élevé d'enfants éprouvent de grandes difficultés à les placer tous, dans des établissements scolaires gouvernementaux ou privés laïcs. Cet auteur conclut en disant que lorsque les parents ont un grand nombre d'enfants, c'est la scolarisation des filles qui s'en trouve sacrifiée. Achy (2008) va dans le même sens en estimant que les taux de scolarisation baissent lorsque le nombre d'enfants de bas âge augmente dans le ménage. Pour le cas spécifique des enfants handicapés, Mbom (2012) a estimé que le taux de non fréquentation scolaire diminue avec l'augmentation de la taille du ménage. Cette diminution est à noter aussi bien pour les ménages de petite taille que pour les ménages de grande taille.

Lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage

Kobiané (2014) a montré que dans de nombreux pays d'Afrique francophones que plus la distance entre l'enfant et le chef de ménage en termes de parenté est élevée moins l'enfant a des chances de fréquenter l'école. Il montre ainsi que l'évolution entre ces inégalités entre enfants selon le lien qui les lie au chef de ménage n'est pas uniforme dans tous les pays : dans certains pays (Burkina Faso, Niger, Sénégal, Tchad, Bénin, Congo, Côte-d'Ivoire et République Centrafricaine) ; les différences de scolarisation sont en baisse depuis le début des années 90 jusqu'à nos. Dans d'autres par contre comme le Mali, le Cameroun, le Gabon, la Guinée, la RDC et le Togo, ces différences sont à la hausse.

Le travail des enfants

De nombreuses études ont montré aussi bien en milieu urbain que rural, la participation des enfants aux tâches ménages et au travail productif (petit commerce, artisanat, travaux champêtres,...) reste importante, ce qui contribue à limiter leur chance d'aller à l'école ou à perturber leur scolarité (Yaro, 1995 ; Zoungrana et Marcoux, 1999; Diarra et Lange, 2000 ; Kobiané, 2010). Les filles que ce soit en milieu urbain que rural sont plus impliquées dans les tâches extrascolaires que les garçons. De plus, les proportions de filles qui participent à ces activités augmentent avec le niveau scolaire alors que la tendance inverse s'observe pour les garçons (Zoungrana et Marcoux, 1999:553). Dans de nombreux ménages du Cameroun, la quasi-totalité des travaux ménagers concerne les filles et ce dès leur plus jeune âge. Leurs tâches vont de la préparation des repas, l'entretien et le nettoyage des lieux. En effet, les résultats de l'enquête camerounaise auprès des ménages de 2007 montrent que les filles de 5 ans et plus y consacrent en moyenne 17,2 heures par semaine tandis que les garçons n'y consacrent que 9 heures. C'est ce que Kobiané (2007) appelle « la division des rôles ». D'après le PNUD (1995), dans les pays du Sud, trois quarts du temps de travail des femmes est consacré à des activités non rémunérées, à l'inverse deux tiers du temps de travail des hommes est destiné à des activités rémunérées. Les femmes sont donc confrontées à des inégalités de ressources et de gestion du temps. En général, le nettoyage des ustensiles ou de la maison, la lessive et la recherche de l'eau sont également plus exercés par les femmes que par les hommes. Selon Zoungrana et Marcoux, (1999) le simple accès à l'eau courante à domicile permettrait d'augmenter de 25% les probabilités de fréquentation scolaire des enfants en milieu urbain malien. Relevons toutefois que dans un ménage, les filles plus âgées sont défavorisées par rapport à celles plus jeunes (Marcoux 1993, p. 238) c'est-à-dire dans un ménage les filles âgées de plus de 15 ans auront moins de chances de fréquenter l'école que leurs jeunes sœurs car les travaux domestiques revenant à l'aînée. Il faut aussi noter que de

nombreuses femmes se plaisent dans ce rôle. Elles sont la plupart du temps des instigatrices en perpétuant de telles pratiques prétextant des raisons culturelles (Kamdem, 2006 ; Beaud, 2004).

Type de handicap

Avant d'évoquer le type de handicap, il faut noter la présence de ce handicap sur l'enfant constitue déjà en soi un problème pour son épanouissement scolaire. Goffman (1968) a développé la théorie du stigmaté dans laquelle l'infirmité est conçue comme un marquage – parmi d'autres – du corps et/ou de l'esprit et confère à son porteur une identité sociale virtuelle encombrante et mortifère dont une des conséquences est l'évitement du stigmatisé par la communauté. Mbom (2012) a montré que le type de handicap était significativement associé à la non fréquentation scolaire des enfants handicapés. Selon lui, ce sont les enfants porteurs de handicap sensoriel qui connaissent les plus faibles taux de non fréquentation scolaire par rapport aux enfants porteurs de handicap mental qui en enregistrent les plus élevés. Il affirme également que ces tendances différentielles de niveau de non fréquentation scolaire des enfants handicapés selon le type de handicap justifient l'idée de l'existence de certains types de handicaps dits «*lourds*», qui augmenteraient le risque pour un enfant handicapé de ne pas fréquenter l'école contrairement aux handicaps «*légers*»: il s'agirait entre autre du handicap mental qui constituerait un handicap «*lourd*» (Kobiané, 2010). Au Burkina Faso, Kobiané (2010) estime qu'en termes de fréquentation scolaire, les enfants sourds-muets sont ceux qui présentent les plus faibles taux alors les enfants vivant avec un handicap des membres inférieurs sont ceux qui présentent les plus forts taux de fréquentation scolaire.

2.2.1.2. Approches socioculturelles

Cette approche est fondée sur l'idée que la société et les individus se font de l'école. A cela s'ajoute les différents rôles sociaux que doivent jouer les femmes dans la société. Cette approche socioculturelle concerne les éléments traditionnels, quelles sont les pratiques ancestrales en ce qui concerne le statut de la femme dans la société, les différents infléchissements dues à la colonisation et l'apport des différentes religions (christianisme et islam).

L'ethnie

De nombreuses études ont montré l'importance de la variable ethnique dans les processus de scolarisation différentielle (Martin, 1972; Kobiané, 1998 ; Bonini, 1998 ; Mimche, 2004). Beaud (2004) a montré que pour nombre de familles amérindiennes, l'école, ses savoirs et ses maîtres sont perçus comme une forme d'oppression culturelle post-colonialiste. Les savoirs des «*Blancs*», des Occidentaux qui y sont enseignés font peu de place aux savoirs traditionnels; pire, l'école présente souvent ces savoirs comme des archaïsmes caractéristiques des peuples primitifs. L'enseignant lui-même est bien souvent considéré comme un espion à la solde d'un Etat centralisateur. Cet auteur explique que des suspicions existent dans certaines ethnies provoquant souvent un repli sur le mode de vie traditionnel, imperméable aux enseignants d'origine urbaine. Certaines familles se demandent donc bien pourquoi leurs enfants perdraient leur temps à étudier alors que le travail de la terre ou le gardiennage des animaux demande des bras et permet lui de vivre. Ces mêmes parents craignent aussi que l'école ne favorise le départ des enfants vers la ville, ce qui pourrait avoir pour conséquence la rupture de la solidarité intergénérationnelle et familiale qui sous-entend que celui qui a réussi pourra à son tour aider ses cadets et ses parents (Beaud, 2004). L'école occidentale écarterait donc les enfants notamment les filles d'un certain conformisme établi par la société (Mimche, 2004).

Toutefois, on a observé au fil des années des infléchissements. Les sociétés et les groupes ethniques qui jadis étaient traditionnalistes et fermes quant à la culture occidentale ont appris à être plus souples dans certains domaines notamment la scolarisation des jeunes filles. Les différentes positions ont ainsi pu évoluer parce que l'école s'impose partout ou du moins s'est imposée, les populations sont confrontées à tout moment à l'administration dont le ou les représentants sont les produits de cette école. Si les années qui ont suivies les indépendances en Afrique, l'école était considérée comme un ascenseur social parce qu'elle procurait de meilleurs emplois et de meilleures rémunérations, à partir du début des années 1980 avec la crise économique jusqu'au début des années 2000, certains peuples notamment ceux du sahel la jugeaient totalement inutile (Lange, 2006). Kamdem (2006) explique que dans la société Bamiléké, les principales attentes pour les leaders traditionnels vis-à-vis de la jeune fille sont le mariage et la procréation mais de plus en plus les femmes de cette ethnie pensent que « *la sous scolarisation des filles est déplorable car elle favorise la prostitution et la marginalisation des filles* ». C'est ainsi que dans certaines sociétés comme au Burkina Faso par exemple, les filles vont à l'école jusqu'au niveau primaire où elles acquièrent un certain capital social qui favorisera le mariage à « un bon parti » car une trop longue scolarisation pour les femmes laisse présager une trop grande autonomie, préjudiciable au mariage (Baux, 2004).

S'il y a eu des infléchissements de certains groupes ethniques en ce qui concerne la scolarisation, les positions des autres par contre n'ont pas été modifiées depuis l'arrivée de l'école par la colonisation (Lange, 2006). C'est ainsi que certaines ethnies ont toujours accordé de l'importance à l'école quel que soit le sexe de l'enfant. Cela est aussi dû à des facteurs historiques, car comme nous l'avons déjà mentionné, l'école occidentale est arrivée en Afrique avec la colonisation. Les peuples vivant à proximité des côtes étaient donc les premiers à subir l'influence des colons et par conséquent étaient moins réticents que les peuples de l'arrière-pays à l'influence coloniale. Kamdem (2006) poursuit en montrant que chez les Beti du Cameroun, bien que l'instruction n'étant pas mentionnée comme principale attente des parents vis-à-vis de leurs filles, elle – l'instruction – fait partie des actions que ceux-ci (les Beti) voudraient que le gouvernement entreprenne pour améliorer la situation des femmes. Mais l'ethnie ne devrait pas être prise en compte de manière isolée dans l'explication des inégalités en matière de scolarisation entre les sexes mais aussi entre les régions. Les recherches existantes révèlent très clairement que l'analyse des inégalités scolaires selon l'ethnie nécessite de prendre en compte dans l'interprétation les autres facteurs que sont l'histoire de l'implantation de l'école, étroitement liée à celle de la colonisation et des religions « importées » en Afrique (l'islam et les missions catholiques et protestantes); les types de production agricole (agriculture de subsistance ou de rente, pastoralisme) qui renvoient à la question des besoins en main-d'œuvre familiale et infantine ; la distance au pouvoir politique (le degré d'accès au contrôle des moyens étatiques) (Kobiané, 2008). Et de plus avec l'urbanisation de plus en plus poussée, les considérations culturelles et ethniques ont une importance que dans les milieux ruraux, dans les milieux urbains c'est celles de classes sociales qui font désormais plus sens.

La religion

L'EDS-MICS Cameroun 2011 montre les différences de scolarisation entre les régions du Cameroun. Les régions septentrionales de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême Nord présentent des taux de scolarisation inférieurs par rapport au reste du pays. Il se trouve que ces régions et ses ressortissants constituent la frange la plus islamisée du pays. Les individus ayant pour islam comme religion représentent un peu plus de 20% de la population totale (INS, 2011). Des études

menées en Afrique au sud du Sahara ont montré l'impact négatif de l'islam sur la scolarisation en générale et particulièrement celle des filles (Pilon, 1995 ; Yaro, 1995 ; Yaro, 2001, Bih et Acka, 2003). Dans une étude sur la côte d'ivoire, Achy Amour (2008) utilisant les données de la MICS (2006), aboutit à la conclusion selon laquelle les chefs de ménage de confession religieuse non musulmane scolarisent plus leurs enfants que leurs homologues musulmans. Chez les enfants de 6-14 ans, les taux de fréquentation scolaire sont plus élevés chez les non musulmans que chez les musulmans. Ce résultat est le même quant à la fréquentation scolaire des enfants de 15-24 ans. La radicalisation de certaines sectes islamiques opérant dans certaines parties du monde notamment au Nord du Nigéria et du Cameroun concernant l'éducation à l'occidentale ne vient pas arranger les choses. En effet, des individus se réclamant adeptes de l'islam commettent souvent des exactions (enlèvements, assassinats etc.) contre les filles qui se rendent à l'école occidentale.

2.2.1.3. Approche genre

Le genre s'inscrit dans une approche constructiviste qui implique un rejet du déterminisme biologique. Il fait référence dans ses principes non pas aux différences naturelles mais à la différenciation sociale des sexes. Les rôles féminins ou masculins ne sont pas seulement définis par le caractère biologique du sexe mais sont le résultat des conditions de production et de reproduction propres à chaque société. De plus, les catégories hommes ou femmes ne sont pas homogènes, elles sont traversées par de nombreuses différences notamment celles de classe sociale, d'«ethnie» et d'âge. Les relations de genre sont dynamiques et non pas fixes, elles sont variables et peuvent se transformer, évoluer, s'inscrire dans le changement social (Saussey M. et al, 2010). Dans cette notion de genre, deux courants s'opposent. Le premier courant est conservatif dans le sens où la différence sociale et culturelle entre les hommes et les femmes est vue comme étant biologique, naturelle et par conséquent invariable. Selon une évolution au 20^{ème} siècle de cette approche, les différences de comportement entre les genres résultent des différences biologiques innées entre filles et garçons. En conséquence, les hommes sont physiquement plus forts, moins souples, ont des capacités spatiales, numériques et mécaniques plus importantes et ont tendance à voir le monde en termes d'objets, d'idées et de théories. A en croire cette approche, le garçon ayant un handicap surmonterait donc plus facilement son handicap que la fille. Les femmes, pour leur part, acquièrent une maturité physique et psychologique plus tôt que les hommes, ont des fonctions d'affiliation et nourricières plus développées, des compétences verbales supérieures et plus précoces et voient le monde sous un angle personnel, esthétique et moral (Eurydice, 2010). Dans cette approche conservatrice des différences de genre, l'éducation est perçue comme un moyen de socialiser et d'éduquer les garçons et les filles dans leur «rôle naturel» d'homme (soutien de famille, axé sur le travail, chef de famille) et de femme (nourricière, soignante, axée sur la famille).

La deuxième courant, progressiste, considère que le rôle social des hommes et des femmes est largement façonné par des influences d'ordre historique, culturel et sociétal, et qu'il est donc appelé à évoluer en permanence au fur et à mesure que la société change elle aussi. Dans cette perspective, les femmes ont occupé différentes positions (généralement subordonnées) par le passé parce que les sociétés occidentales et autres étaient patriarcales, autrement dit, les hommes ont autorité sur les femmes et sont donc en mesure d'interpréter lesdites différences biologiques de manières stéréotypées (Eurydice, 2010). Dans cette approche, on s'efforce de comprendre la différence entre les genres ou les sexes comme un phénomène culturel, découlant d'idées qui ont prévalu pendant une période donnée, ou dans une culture donnée. L'éducation est considérée ici

comme un instrument permettant de sensibiliser à l'impact de certaines différences fondées sur le sexe à des périodes données, d'encourager une plus grande égalité entre les sexes, et de remettre en question les hypothèses dualistes et stéréotypées.

C'est vers la fin des années 1980 que les études démographiques commencent à s'intéresser à l'approche genre ou à la prise en compte des rapports de genre dans l'explication des phénomènes démographiques (Kamdem, 2006). Ces approches ont connu diverses évolutions.

2.2.1.4. Approche économique

L'opinion selon laquelle les filles ont les mêmes chances d'accès à l'éducation que les garçons se fonde sur des facteurs d'ordre économique et financier. En effet, on peut noter que les capacités financières des parents agissent comme un facteur de différenciation dans l'accès égal des garçons et des filles à l'éducation. Lorsque les parents ont des moyens financiers suffisants, ils tendent à scolariser tous les enfants, sans considération de genre (Bih et Acka, 2003). Pour mieux voir l'effet du niveau de vie du ménage entre garçons et filles, intéressons-nous aux travaux d'Achy (2008). Il en ressort que les disparités de scolarisation filles/garçons entre les groupes d'âges 6-14 ans et 15-24 ans diminuent lorsque le niveau de vie du ménage augmente. Toutefois, dans les ménages de niveau de vie faible ou moyen, 2 filles sur 3 garçons du groupe d'âges 6-14 ans sont scolarisées alors que chez les enfants de 15-24 ans c'est 1 fille pour 3 garçons. En effet, avec les conditions de vie de plus en plus difficiles, les filles de 15-24 ans issues de ces ménages pauvres sont beaucoup sollicitées pour les travaux domestiques, les mariages précoces et sans compter les grossesses indésirées. Compte tenu des moyens limités, le ménage va être amené à faire un choix entre envoyer un garçon ou une fille à l'école. L'éducation des garçons est considérée comme un investissement à long terme pour la famille parce que le garçon reste dans la famille, alors que l'éducation de la fille est considérée comme une perte de temps et de ressources, car elle est appelée à se marier et à fonder un foyer ailleurs. La famille paternelle subit alors une perte, alors que, si c'est un garçon, elle a réalisé un investissement (Bih et Acka, 2003 ; Mimche, 2004 ; Kamdem, 2006). Ce problème de pauvreté est néanmoins résolu au Cameroun par la gratuité de l'école primaire depuis 2001, même comme une étude interne de la Banque Mondiale réalisée en 2002 sur l'application de droits de scolarité a montré que dans 97% des pays, des frais illégaux étaient payés en vue de contourner la mesure liée à la gratuité (Banque mondiale, 2002 p. 6). Pour le cas spécifique des enfants handicapés, plus le niveau de vie augmente, mieux les ménages scolarisent leurs enfants, réduisant ainsi la possibilité pour les enfants vivant avec un handicap de ne pas fréquenter (Mbom, 2012 ; Ngo Melha et al, 2011 ; Kobiané, 2010). La situation de pauvreté fait que, certains parents ne peuvent pas couvrir les échéances de frais de scolarité et des frais additionnels indirects liés au handicap de l'enfant. Lorsqu'on sait que le coût de scolarisation des enfants handicapés reste très élevé (Caritas international, 2008), on comprend bien que les ménages de niveau de vie faible aient des difficultés certaines à envoyer leurs progénitures à l'école ; et quand bien même ils le peuvent, ils préféreront les garçons aux filles.

2.2.2. L'offre scolaire

Approche historique

L'importance de la prise en compte des facteurs historiques dans l'étude de la scolarisation en Afrique subsaharienne procède du fait qu'en Afrique la scolarisation est intimement liée à la colonisation. En effet, l'introduction des écoles sur le sol africain s'est faite par des missionnaires

chrétiens qui les ont implantées sur les côtes des océans atlantique et indien. Ce n'est que de façon progressive et graduelle que l'école moderne a atteint l'arrière-pays (Wakam et al, 2001 ; Baux, 2004 ; Kobiané, 2010). Le fondement de l'examen des facteurs historiques réside également dans le fait que les pratiques coloniales (former pour les besoins de l'administration) se sont perpétuées après les indépendances (Diarra et al, 2001). La scolarisation en Afrique rime avec colonisation et pénétration des valeurs étrangères. L'action coloniale en matière d'éducation tout comme celle des religieux visait à préparer les cadres auxiliaires de la colonisation (commis, instituteurs, employés de commerce, interprètes, aides médecins) et de ce fait s'adressait à une minorité et cette minorité était principalement constituée des jeunes hommes fils des chefs traditionnels et des élites. On comprend donc que les personnes vivant avec un handicap et les femmes étaient reléguées au second plan sinon pas prises en compte. Toutefois, Kobiané (2010) souligne que l'implantation des écoles répondaient et répondent toujours à des choix d'ordre politiques c'est à dire répondant à des orientations établies soient au niveau national, soient au niveau des élites pour besoin légitimité.

Accessibilité, disponibilité, acceptabilité et adaptabilité de l'école

Plus le milieu est urbanisé, plus on assiste à une forte demande scolaire du fait des exigences de l'économie moderne, entraînant ainsi une concentration des infrastructures éducatives, toutes choses qui contribuent à exclure bon nombre d'enfants des zones rurales du fait scolaire (Kobiané, 2014). En milieu rural, souvent, les enfants notamment les filles doivent parcourir plus de cinq à sept kilomètres à pied pour rejoindre l'école la plus proche notamment en milieu rural. Dans de telles situations, les parents décident souvent de les retirer de l'école. Il se trouve aussi que l'école se limite seulement à six classes dans certains villages. Au-delà, la fille doit quitter son village pour continuer son cycle ailleurs, avec tous les risques que cela peut entraîner (absence de logement, difficulté de nourriture). Cela constitue aussi un facteur d'abandon des études pour les filles. Mais les parents ont appris à s'adapter à ces différentes conditions difficiles et c'est ainsi qu'est né le phénomène de confiage des enfants notamment des filles (Pilon, 2003).

Le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants. Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux (murs en terre battue qui menacent de s'écrouler à la saison des pluies), souvent non fonctionnels pour les études (locaux trop exigus, sans ventilation, fenêtres trop étroites ne permettant pas à la lumière du jour de pénétrer, toits en tôle très bruyants au moment des pluies, ...) (Lange, 1998). La fréquentation scolaire des filles est limitée par les éléments suscités mais aussi par de nombreuses pesanteurs sociales telles que la difficulté d'être une fille – dans un milieu où, par définition, la promiscuité est quotidienne – est accentuée par le manque d'intimité que la vie scolaire engendre. L'absence de latrines fonctionnelles contribue à cette « gêne sociale » (Kaboré et al, 2001). De même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants. L'absence de table-bancs, par exemple, oblige souvent les élèves à adopter des positions préjudiciables à leur santé et source de fatigue (Lange, 2001). La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées en milieu rural, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Bien souvent, l'école n'est pas un lieu sûr pour l'apprentissage, la violence à l'encontre des filles perpétue les inégalités dans le domaine de l'éducation. Au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe, les nombreuses agressions sexuelles commises par des garçons, et parfois par des enseignants, à l'encontre des filles dans le premier cycle du secondaire restent le plus souvent impunies (Colclough, 2004, Wilson, 2004) ; à cela pourraient s'ajouter des railleries et moqueries

que peuvent subir les enfants handicapés notamment les filles du fait de leur situation de handicap dans ces écoles.

Compte tenu de difficultés de mobilité chez les personnes handicapées (notamment moteur, visuel), les questions d'accessibilité sont encore plus criardes (Kobiané, 2010 ; Mbom, 2012). Au Cameroun pour l'année 2001, l'on a enregistré 45% des enfants vivant avec un handicap qui ne vont pas à l'école en milieu urbain contre 59% en milieu rural ; en 2007 par contre, ces taux sont de 42 % en milieu urbain et de 56% en milieu rural. Au Burkina Faso, les différences de scolarisation entre enfants vivant avec handicap et enfants vivant sans handicap sont encore plus fortes en milieu rural. En milieu rural, la proportion des 7-12 ans sans aucun handicap fréquentant l'école est de 37,5 % contre seulement 5,7 % chez les sourds-muets. En milieu urbain, les chiffres sont respectivement de 80,4 % et de 30,6 %. Pour les 13-16 ans, on a respectivement 5,7 et 2,8 comme écarts relatifs entre enfants sans handicap et enfants sourds-muets.

La crise du système et de l'offre scolaire.

Dans la plupart des pays sous-développés et particulièrement au Cameroun, l'offre scolaire est largement inférieure à la demande. Malgré le fait que les dépenses en éducation concentrent l'une des plus grandes poches de dépenses de l'Etat, de nombreux efforts doivent encore être faits notamment dans la formation des enseignants de qualité et la construction des établissements scolaires et l'amélioration de la qualité des enseignements. En effet, malgré le fait que le secteur privé ait contribué significativement à accroître l'offre scolaire par la création des établissements privés laïcs et confessionnels (dans tous les cycles de l'éducation), cette offre se limite principalement en zone urbaine et périurbaine (INS, 2010). De plus l'accès à ces établissements privés se fait au prix d'énormes sacrifices financiers. Un élément discriminant dans la scolarisation concerne les manuels scolaires dans la plupart des cycles et des classes. Ceux-ci présentent souvent la femme sous un mauvais jour c'est-à-dire exerçant des activités la réduisant à des tâches ménagères tandis que l'homme est présenté comme un haut fonctionnaire, un technicien de haut niveau (Brugilles C, 2005). Pour aller plus loin, quelle que soit la façon dont les programmes sont conçus, c'est l'interprétation qu'en donnent les enseignants qui joue un rôle déterminant. Les enseignants peuvent fournir des modèles de rôles, des repères et des encouragements tant pour les filles que pour les garçons, mais ils peuvent aussi les abaisser et les marginaliser, perpétuant ainsi les stéréotypes. En effet, selon de nombreuses études, les enseignants considèrent souvent que les filles sont moins intelligentes que les garçons et sont destinées à des emplois moins bien rémunérés et de plus considèrent souvent les filles comme plus fragiles. Ils seront dans ce cas moins sévères et moins exigeants envers une fille qu'à un garçon (Colclough, 2004). L'autre discrimination se trouve aussi sur le nombre très faible d'enseignants de sexe féminin dans les établissements scolaires, du moins d'un exemple auquel les jeunes filles pourraient s'identifier car il existe une corrélation très forte entre le taux de féminisation du corps enseignant et la proportion des filles à l'école notamment dans les basses classes ; tout comme les proportions de filles inscrites dans les écoles notamment primaires augmentent lorsque c'est une femme qui est à leurs têtes. (Kaboré et al, 2001, p.230). On peut également dire que le nombre de filles vivant avec un handicap sera important à l'école que si elles s'identifient à quelqu'un.

L'école est parfois un facteur contribuant à orienter les enfants vers le travail. Cet effet du système éducatif sur le risque de mise au travail des enfants se situe à plusieurs niveaux : au niveau de son coût, de sa qualité, de sa capacité à répondre aux attentes et aspirations des familles

et de son fonctionnement (Kobiané, 2007). En effet, la mauvaise qualité de l'enseignement amène les jeunes gens à travailler. Toute amélioration en matière d'éducation – qu'elle vienne du changement des écoles existantes, de l'adoption de méthodes pédagogiques souples et créatives, ou d'un ciblage spécifique des jeunes travailleurs – aura un impact positif sur leur maintien à l'école. Dans un contexte général de paupérisation, les coûts élevés d'écolage (frais de scolarité, uniformes et matériel didactique) pèsent énormément sur le budget des familles et des ménages et certains se voient alors contraints de mettre les enfants à l'apprentissage d'un métier surtout ceux n'ayant aucune chance d'aller loin dans les études comme les filles et les personnes vivant avec un handicap. L'incapacité de l'école à s'adapter aux besoins des populations, par exemple en dotant les sortants du système éducatif des compétences et savoirs leur permettant de s'insérer plus facilement dans le système économique, est aussi une raison essentielle du retrait des enfants de l'école (Kobiané, 2007). De plus, les produits de l'école éprouvent des sentiments de supériorité vis-à-vis de leurs frères qui n'y sont pas allés au point où ils refusent d'exercer le métier de leurs parents ou alors des basses besognes ou des métiers considérés comme « dévalorisants » comme l'agriculture ou l'élevage, favorisant ainsi le chômage. Devant une telle situation, les parents ne voient donc pas l'utilité d'envoyer leurs enfants à l'école car elle forme des « déchets scolaires » ni bons pour l'école et encore moins pour l'agriculture (Yaro, 1995). Enfin, le dysfonctionnement de nombreuses écoles, par le manque de personnel enseignant, est aussi un facteur qui peut occasionner le retrait des enfants de l'école et les conduire plus facilement sur le chemin du travail.

Au final, il ressort que les facteurs de la scolarisation différentielle selon le sexe sont complexes. Chaque approche a son mérite et son apport. Donc pour une meilleure compréhension des facteurs explicatifs des disparités entre filles et garçons handicapés en matière de scolarisation, une mise en commun de ces différentes approches est nécessaire. Il est donc important d'avoir une vue globale de la situation.

3. Données, méthodes et principaux résultats

3.1. Données

Les données utilisées dans le cadre de cette étude sont issues de la quatrième Enquête Démographique et de Santé (EDSC-IV), combinée à l'Enquête par Grappe à Indicateurs Multiples (MICS). L'EDS-MICS a été réalisée au Cameroun de Janvier à Août 2011 par l'Institut National de la Statistique (INS), Ministère de l'Économie de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, en collaboration avec le Ministère de la Santé Publique. Afin d'estimer la prévalence des handicaps dans la population du Cameroun, l'EDS-MICS 2011 a inclus, dans la moitié des ménages de l'échantillon, une série de questions pour identifier les membres des ménages atteints d'une infirmité, invalidité ou déficience motrice et/ou sensorielle, et/ou les personnes souffrant de troubles du comportement. Les questions posées ont porté sur l'existence du handicap, sa nature, ses causes et sa sévérité. Il faut préciser que les informations ont été obtenues auprès de l'enquêté répondant à l'interview ménage, généralement le chef de ménage, sans aucun examen médical des personnes identifiées comme atteintes d'un handicap. Si dans certains cas comme, par exemple, l'absence d'une partie du corps, l'identification du handicap est évidente, il n'en est pas toujours de même pour certains types de

handicap. Dans ce dernier cas, les réponses peuvent varier selon la perception de la personne interrogée (par exemple pour identifier les troubles du comportement, ou encore pour déterminer la sévérité et/ou la cause du handicap). Il faut donc garder à l'esprit que les résultats présentés ici sont basés sur des déclarations, en partie subjectives, et non sur des diagnostics médicaux; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Notre population cible est constituée des enfants d'âge scolaire c'est-à-dire ceux âgés de 6-24 ans. Nous l'avons répartis en deux tranches d'âges ceux âgés de 6 à 14 pour le primaire et 15-24 ans pour le secondaire. Nous justifions ce choix par le fait que malgré que la fréquentation scolaire dans le primaire soit de 6-11 ans au Cameroun, des dispenses d'âges sont accordées aux enfants handicapés notamment dans la loi de 2010 (article 31).

3.2. Méthodes d'analyses

Analyse descriptive

Il s'agit de savoir comment les individus se comportent simultanément en fonction de la variable dépendante et les autres variables prises individuellement. Dans notre cas, l'analyse bivariée y afférente permet de dégager le chi-deux qui, d'une part, mesure le degré d'association entre les différentes variables indépendantes et la fréquentation scolaire à un seuil de signification de $\alpha = 10\%$.

Il existe plusieurs mesures des inégalités des sexes selon le domaine concerné. Les progrès accomplis sur la voie de l'égalité des sexes sont évalués chaque année à l'aide de plusieurs indices statistiques, le Gender-related development index (Indice sexospécifique du développement) (GDI) élaboré par les Nations Unies, le Global Gender Gap Index (Indice sur l'inégalité des sexes dans le monde) (GGI) proposé par le Forum économique mondial et le Gender Equity Index (Indice d'équité de genre) (GEI), compilé par Social Watch, un réseau international d'organisations citoyennes (Saussey M. et al, 2010). En outre, la mesure des inégalités sexuelles en matière de fréquentation scolaire se fait par l'indice de parité entre les sexes. Cet indicateur est le rapport entre la valeur correspondant (taux de scolarisation) au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité égal à 1 indique l'égalité garçons-filles; un indice de parité situé entre 0 et 1 traduit une disparité en faveur des garçons; un indice de parité supérieur à 1 indique une disparité en faveur des filles (Unesco, 1997). Nous notons cet indice IPS (F/M) et il se calcule de la manière suivante :

$$IPS = \frac{\text{Taux de scolarisation de la fille}}{\text{Taux de scolarisation du garçon}}$$

Cet indice comporte néanmoins quelques insuffisances dont nous nous en voudrions de ne pas relever. Tout d'abord, on peut observer une certaine parité entre les sexes mais les taux de scolarisation du pays ou de la région se trouvera faible. On pourra penser donc que la différence entre les garçons et les filles a été réduite par le bas (Saussey M. et al, 2010). D'autre part, Social Watch fait remarquer que même si le fossé entre les sexes en matière d'éducation diminue dans de nombreux pays, il est important d'en comprendre les raisons. Ainsi même s'il apparaît qu'un plus grand nombre de fillettes va à l'école dans un pays déterminé, sont-elles entassées dans des petites salles de classe déjà bondées ? Quelle est la situation réelle des écoles ? Est-il dangereux pour elles de s'y rendre ? Les conditions sont-elles sûres et satisfaisantes du point de vue sanitaire ? Reçoivent-elles une alimentation et des soins de santé adéquats pour étudier ? Les manuels scolaires contiennent-ils des stéréotypes sexistes ? Les enseignants ont-ils la formation

suffisante surtout en ce qui concerne les enfants handicapés ? Ces jeunes filles se heurtent-elles à une résistance pour appliquer leurs connaissances dans le domaine privé ? Voilà autant de questions auxquels cet indice de parité des sexes ne répond.

Analyse explicative

Etant donné la nature dichotomique de la variable dépendante (deux modalités: fréquente (0), ne fréquente pas (1)), le modèle de régression logistique binaire est le plus approprié dans le cadre de cette étude. L'équation de la méthode de régression logistique se présente de la manière suivante:

$$P(Y = 1) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n \text{ avec } X_i = \text{variable indépendante, } i = 1, 2, \dots, n$$

β_0 = constante exprimant le niveau moyen pour toutes les variables indépendantes X_i introduites dans le modèle.

β_i = coefficient de régression rattaché aux variables indépendantes.

3.3. Principaux résultats

Analyse descriptive

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les taux de fréquentation scolaire des filles et garçons handicapés selon respectivement l'âge et le niveau de vie.

Disparités entre filles et garçons en matière de fréquentation scolaire selon l'âge des enfants handicapés

Les résultats du tableau 3.1 montrent que les taux de fréquentation scolaire des garçons sont supérieurs à ceux des filles. On peut également noter que ces taux de fréquentation scolaire diminuent aussi bien chez les garçons handicapés que chez les filles handicapées de la tranche d'âge 6-14 ans à la tranche d'âge 15-24 ans. On peut relever néanmoins que la proportion de filles fréquentant l'école dans les tranches d'âge 6-14 ans est moins élevée que dans la tranche d'âge 15-24 ans. En effet, en observant la colonne de l'IPS (F/G), l'on peut relever que cet indicateur est de 0,78 pour les 6-14 ans et de 0,84 pour les 15-24 ans. Comme pour dire que chez les 6-14 ans, on a 78 filles pour 100 garçons qui vont à l'école alors que chez les 15-24 ans, on a 84 filles handicapées pour 100 garçons. Les raisons qui peuvent expliquer la baisse des taux de fréquentation scolaire dans la tranche d'âge 15-24 ans sont de plusieurs ordres. D'abord les échecs scolaires aussi bien chez les garçons que chez les filles ce d'autant plus que ces enfants sont en situation de handicap. En effet, le fait d'être handicapé limite les capacités de l'enfant (déplacement difficile pour accéder à une école, problème de vue, problème d'audition...) à avoir une scolarisation adéquate. Ensuite vient le travail. Les échecs scolaires peuvent conduire les parents à réorienter leurs enfants handicapés (garçons comme filles) à apprendre un métier en vue de soutenir les familles souvent pauvres. Pour les filles, les parents peuvent choisir de les retirer de l'école pour s'occuper des plus jeunes et maintenir les garçons ou alors elles peuvent aller tout simplement en mariage. Pourtant, L'Unicef (2011) explique que, chez les adolescentes qui fréquentent l'enseignement secondaire, les mariages sont six fois moins fréquents et les grossesses trois fois plus rares que chez celles qui n'y accèdent pas. Dans plusieurs cas, les parents abandonnent leurs enfants handicapés, ceux-ci se retrouvent à mendier dans les rues et les carrefours des villes.

Tableau 3. 1. Taux de fréquentation scolaire (%) des filles et des garçons handicapés en 2010-2011 et indice de parité (IPS) selon l'âge.

Age de l'enfant	Sexe de l'enfant		Ensemble	IPS
	Garçons	Filles		
6-14 ans	75,84 (113) ¹	59,09 (65)	68,73 (178)	0,78
15-24 ans	41,90 (44)	35,25 (43)	38,33 (87)	0,84
Ensemble	61,81 (157)	46,55 (108)	54,53 (265)	0,75
Probabilité associée au Chi-deux	0,000	0,000	0,000	

Source : traitement des données de l'EDS-MICS 2011

Disparités entre filles et garçons handicapés en matière de scolarisation selon le niveau de vie du ménage.

L'observation du tableau 3.2 montre que globalement le niveau de vie du ménage est associé significativement à la fréquentation scolaire des enfants handicapés. On peut toutefois remarquer que chez les garçons, cette association n'est pas significative ; c'est dire qu'il n'y a pas de différence statistique entre les niveaux de vie en ce qui concerne la scolarisation des garçons en situation de handicap. Chez les filles par contre, on constate tout de même que les niveaux de fréquentation scolaire sont plus élevés dans les ménages de niveau de vie élevée (62,22%) et les ménages de niveau de vie faible ont les taux les plus faibles (32,65%). L'indice de parité des sexes montre que les inégalités entre filles et garçons sont plus prononcées dans les ménages de niveau de vie faible (0,59) que dans les autres ménages. C'est dans les ménages de niveau de vie élevé qu'on observe une parité entre garçons et filles plus élevée car pour 100 garçons scolarisés, on a 89 filles ; pour les ménages de niveau de vie moyen, on 100 garçons pour 74 filles.

Tableau 3.2. Taux de fréquentation scolaire (%) des filles et des garçons handicapés et indice de parité des sexes par niveau de vie du ménage.

Niveau de vie du ménage	Sexe de l'enfant		Ensemble	IPS
	Garçons	Filles		
vie faible	55,32 (52) ¹	32,65 (32)	43,75 (84)	0,59
vie moyenne	59,70 (40)	44,44 (20)	53,57 (60)	0,74
vie élevée	69,89 (65)	62,22 (56)	66,12 (121)	0,89
Ensemble	61,81 (157)	46,35 (108)	54,41 (265)	0,75
Probabilité associée au Chi-deux	0,112	0,000	0,000	

Source : traitement des données de l'EDS-MICS 2011

Analyse explicative

De nos analyses, on peut retenir que les variables telles que l'âge de l'enfant handicapé, le type de handicap, le niveau de vie du ménage, l'ethnie du chef de ménage, sa religion, son niveau d'instruction, le lien de parenté de l'enfant handicapé avec le chef de ménage, constitue les facteurs explicatifs de la scolarisation différentielle chez les enfants handicapés. Les deux premiers facteurs cités constituent plus de 45 % (47,56%) de la variance expliquée. Le niveau de vie du ménage, l'ethnie du chef de ménage et sa religion viennent bien loin avec chacune un peu

¹ Les valeurs entre parenthèses représentent les effectifs absolus

plus de 5% dans les contributions (respectivement 5,96 ; 5,34 ; 5,05). Le lien de parenté de l'enfant handicapé avec le chef de ménage clôture donc la liste des facteurs explicatifs de la scolarisation différentielle selon le sexe avec moins de 2% (1,74%) dans les contributions. On constate que toutes choses étant égales par ailleurs, les filles handicapées ont pratiquement deux fois moins de chance (1,95) de fréquenter l'école que les garçons handicapés. Si cette fille handicapée est âgée entre 6-14 ans, elle aura 1,65 fois moins de chances de fréquenter l'école que les garçons handicapés du même âge. Le bonheur pour un enfant handicapé (surtout lorsqu'on est une fille) serait de vivre dans un ménage de niveau de vie moyen ou élevé car ceux-ci ont respectivement 49% et 70% plus de chance de fréquenter l'école. Nous avons certaines variables qui creusent de manière significative les risques de non fréquentation scolaire entre les filles handicapées et les garçons handicapés telles que l'âge et le type de handicap. D'autres par contre concourent à la diminution de ce risque tel que le niveau de vie du ménage, l'âge du chef de ménage, son ethnique et sa religion.

L'influence de l'âge de l'enfant

On constate tout d'abord de manière générale que le risque de non fréquentation scolaire est plus élevé chez les filles handicapées de 6-14 ans que celles de 15-24 ans. Mais comme nous l'avons vu plus haut, les taux de fréquentation scolaire sont quand même plus élevés chez les premières que chez les deuxièmes mais que les différences entre filles et garçons handicapés sont plus prononcées chez les 6-14 ans que chez les 15-24 ans. En effet, chez les 6-14ans, on peut voir comment ce risque va de 2,17 à 3,07 tandis que chez les 15-24 ans, ce risque va 1,49 à 1,65. C'est ainsi que chez les 6-14 ans, les filles handicapées courent 3 fois plus de risque de ne pas fréquenter l'école que les garçons handicapés alors chez les 15-24ans, ce risque est de 1,65. Ce résultat peut paraître surprenant et contraste avec celui trouvé par Kakimosiko (2013), qui travaillant sur les enfants valides (sans handicap) au Congo RD, avait trouvé que ces inégalités entre filles et garçons prédominaient plutôt chez les 15-24 ans. Nonobstant le fait que les filles aux âges avancées soient sous pression que ce soit pour des travaux domestiques, la garde des enfants, des harcèlements sexuels, des grossesses, des mariages précoces etc., les filles handicapées de 15-24 ans courent moins de risque que celles de 6-14 ans. On peut donc en conclure que chez les enfants handicapés, le risque de non fréquentation scolaire entre filles et garçons est plus important chez les plus jeunes (6-14 ans) que chez les moins jeunes (15-24 ans).

Tableau 3.3. Rapport de chance de la fréquentation scolaire des enfants handicapés de 6-24 ans par sexe selon leur tranche d'âge.

Age de l'enfant	Effets bruts	Effets nets												
	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
Enfants handicapés de 6-24 ans														
6-14ans														
Filles	2,17***	2,21***	2,30***	2,37***	2,50***	2,47***	2,44***	2,48***	2,89***	2,75***	2,77***	2,95***	2,96***	3,07***
15-24ans														
Filles	1,49	1,54	1,54	1,54	1,55	1,52	1,53	1,54	1,50	1,46	1,49	1,48	1,47	1,65*
<i>Signification : ***= 1% ; **= 5 % et * = 10 %</i>														
<i>Les variables introduites: M1: milieu de résidence ; M2: lieu de résidence ; M3: taille du ménage ; M4 : nombre d'enfants de 5ans et moins ; M5: niveau de vie du ménage; M6: sexe du CM ; M7: âge du CM; M8: Ethnie du CM ; M9: religion du CM ; M10 : Niveau d'instruction du CM ; M11: lien de parenté de l'enfant avec le CM ; M12 : situation d'activité de l'enfant ; M13 : type de handicap.</i>														

Source : traitement des données de l'EDS-MICS 2011

L'influence du niveau de vie du ménage

Une relation positive est notée entre le niveau de vie et la scolarisation des enfants handicapés. Pour ce qui est des inégalités entre les filles et les garçons, elles devraient s'amoin­drir avec l'augmentation du niveau de vie. Autrement dit, elles pourraient être inexistantes dans la classe moyenne et chez les plus nantis. Le tableau 3.4 donne les rapports de chance de fréquentation scolaire des enfants handicapés de 6-24 ans. Il en ressort que les inégalités entre filles et garçons handicapés de 6-24 ans sont plus accentuées dans les ménages de niveau de vie faible et se réduisent effectivement avec l'augmentation du niveau de vie. Ainsi dans les ménages de niveau de vie faible, le risque de ne pas fréquenter l'école pour les filles handicapées par rapport aux garçons va 2,46 à 3,81. On peut également constater que le sexe de l'enfant handicapé n'est pas significatif dans les ménages de niveau de vie moyen et élevée au seuil que nous nous sommes fixés. Cela traduirait l'indifférence dans ces ménages du sexe de l'enfant dans les stratégies de scolarisation.

Tableau 3.4. Rapport de chance de la fréquentation scolaire des enfants handicapés de 6-24 ans par sexe selon le niveau de vie du ménage.

Niveau de vie du ménage	Effets bruts	Effets nets												
		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Enfants handicapés de 6-24 ans														
Vie faible														
Filles	2,46***	2,48***	2,51***	2,72***	2,70***	2,62***	3,16***	3,02***	3,03***	3,06***	3,41***	3,45***	3,81***	3,81***
vie moyenne														
Filles	1,89**	1,89**	1,91**	1,89*	1,89*	1,75	1,57	1,56	1,55	1,33	1,33	1,42	1,31	1,42
Vie élevée														
Filles	1,56	1,55	1,64	1,61	1,56	1,63	1,68	1,69	1,7	1,56	1,56	1,56	1,94	1,92
<i>Signification : *** = 1% ; ** = 5 % et * = 10 %</i>														
<i>Les variables introduites : M1 : milieu de résidence ; M2 : taille du ménage ; M3 : nombre d'enfants de 5ans et moins ; M4 : sexe du chef de ménage ; M5 : âge du chef de ménage ; M6 : ethnie du chef de ménage ; M7 : la religion du CM ; M8 : le niveau d'instruction du CM ; M9 : âge de l'enfant handicapé ; M10 : le lien de parenté avec le CM ; M11 : la situation d'activité de l'enfant handicapé ; M12 : le type de handicap ; M13 : la cause du handicap</i>														

Source : traitement des données de l'EDS-MICS 2011

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le Cameroun est l'un des pays d'Afrique où la scolarisation a réellement progressé au point où on atteint des taux de fréquentation scolaire de 81,3% dont 83,4% pour les garçons et 79,0% pour des filles. On a même atteint des ratios de 100 filles pour 100 garçons dans le secondaire. Ces ratios sont 90 filles pour 100 garçons dans le primaire et de 80 filles pour 100 garçons dans le supérieur (INS, 2011). Ce très haut niveau de scolarisation ne permettra malheureusement pas d'atteindre l'Education Pour Tous et les objectifs N°2 et 3 des objectifs du millénaire pour le développement tel que le pays s'y était engagé. De nombreux efforts doivent encore être faits pour atteindre ces objectifs. Ces niveaux de scolarisation élevés comme le rappelle Kobiané (2007) cachent généralement des disparités importantes entre les régions et même entre les couches sociales. C'était un peu l'objet de notre étude, c'est-à-dire déceler les niveaux de fréquentation scolaire dans la sous population des personnes handicapées âgées de 6-24ans. Notre étude avait pour objectif général de contribuer à une meilleure connaissance des facteurs qui sont à l'origine des inégalités entre filles et garçons handicapés en matière de scolarisation. L'analyse a porté sur les enfants de 6 à 24 ans. Dans ce travail, nous avons fait deux

hypothèses. La première est qu'il n'y a pas de différences significatives, en matière de scolarisation, entre filles et garçons handicapés âgés de 6-14 ans mais que ces différences deviennent importantes dans la tranche 15-24 ans. La deuxième hypothèse que nous faisons est que plus le niveau de vie du ménage augmente, plus les différences entre filles et garçons handicapés, en matière de scolarisation, s'amointrissent. .

Pour tester nos hypothèses, les données de l'EDS-MICS 2011 du Cameroun ont été utilisées. Deux types d'analyse ont été effectués l'analyse bivariée et l'analyse multivariée basée sur la régression logistique a conduit à l'identification des facteurs qui expliquent la scolarisation différentielle selon le sexe. Il ressort de nos résultats qu'il existe des différences significatives entre filles et garçons handicapés que ce soit de la tranche d'âge 6-14 ans et 15-24 ans, rejetant par la même occasion la première hypothèse formulée. En effet, chez les 6-14 ans, on a 78 filles pour 100 garçons qui fréquentent l'école ; la fille handicapée coure trois fois plus de risque de ne pas fréquenter l'école que le garçon handicapé. Tandis que chez les 15-24 ans, on a 84 filles pour 100 garçons qui fréquentent l'école ; le risque de ne pas fréquenter par rapport aux garçons étant de 1,65. Quant au niveau de vie, plus il augmente dans le ménage, plus les taux de fréquentation scolaire des deux sexes augmentent et plus les différences entre filles et garçons se réduisent.

Nous avons remarqué des taux de fréquentation scolaire faibles chez les enfants handicapés de 15-24 ans des deux sexes mais encore beaucoup plus faibles chez les filles, nous suggérons que l'école reste obligatoire jusqu'à 24 ans chez les enfants handicapés des deux sexes, à moins que l'enfant ne veuille apprendre un métier. En effet, il ne s'agit plus seulement de faire en sorte que l'enfant handicapé accède à l'école, il s'agira aussi de s'assurer qu'il y reste, qu'il finisse un ou plusieurs cycles d'études et qu'il s'insère dans la vie professionnelle. Car comme le signale Unicef (2011), le caractère obligatoire de l'enseignement secondaire motive les enfants à aller jusqu'au bout de l'enseignement primaire et permet à davantage d'entre eux d'acquérir les compétences requises pour s'insérer dans l'économie mondiale et donner un coup de fouet à la croissance économique. Nous suggérerions également des moyens soient accordées au Ministère des Affaires Sociales (MINAS) afin qu'il s'assure de l'application effective de la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. Notre sentiment est que les personnes vivant avec un handicap ne connaissent pas leurs droits du moins la plus grande majorité.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHY Amour (2008), *Pauvreté des ménages et disparités selon le sexe en matière de scolarisation : cas de la Côte d'Ivoire*, Mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Démographie (DESSD), IFORD, Yaoundé.
- BANQUE MONDIALE (2002), *User fees in primary education [Les droits appliqués aux usagers dans l'éducation primaire]*. Washington, D.C. (Inédit.)
- BAUX Stéphanie (2004), *Les inégalités face à l'école au Burkina Faso : Analyse comparative des déterminants de la scolarisation en milieu urbain, semi-urbain et rural*, Communication au colloque international « Le droit à l'éducation : Quelle effectivité au Sud et au Nord ? » Ouagadougou, 9-12 mars 2004.
- BEAUD P. (2004), *Education familiale et école rurale dans les Andes du Pérou* ; « Quelles sont les stratégies familiales de scolarisation chez les populations rurales de Andes du Pérou et leur intérêt pour la formation des maîtres » ; Université Paris X – Nanterre

- BECKER. Gary S. 1975, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic research, Columbia University Press, 268 p.
- BERGONNIER D.G (2013), *Traité d'éducation familiale*, DUNOD, 544p.
- BIH E. et ACKA C. (2003), *Etude sur l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation en Côte-d'Ivoire*, Enquête réalisée sur le terrain du 25 mai au 28 juin 2003, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), Coordination Côte-d'Ivoire.
- BOLY III (2008), *Déterminants des disparités régionales en matière de scolarisation des enfants au Burkina Faso*, Mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du Master Professionnel en Démographie ; IFORD, Yaoundé.
- BONINI Nathalie (1998), « Les filles masai et l'école. Une brève rencontre sans grandes conséquences » in : LANGE Marie-France (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Éditions Karthala, pp. 97-119.
- BRUGEILLES C. (2005), *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires* ; CEPED.
- BUCREP (2010), *Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap*, 3^{ème} RGPH, Volume II, Tome 13.
- CARTAS INTERNATIONAL (2008), *Fiche de pays le Cameroun, Projet d'Informations du Pays de Retour et les Groupes vulnérables*.
- COLCLOUGH Christopher (2004), « Comment instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation ? », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, éd. Cecilia BRASLAVSKY ; vol. XXXIV, n° 1, mars 2004
- DEMAIN Olivia (2007), *Vivre le handicap au Cameroun*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master professionnel 2^{ème} année en Déficiences et activités physiques adaptées, Université Marc Bloch de Strasbourg.
- DIARRA et al (2001), « Le Mali, Politiques éducatives et système éducatif actuel », in : Marc PILON (dir), *La demande d'éducation en Afrique, Etat de connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA
- DIARRA S.O. et LANGE M.F. (2000), *Travail et école en milieu rural sahélien*. Communication au colloque international « Repenser l'enfance ». Bondy, 15-18 novembre, 19 p.
- ETONGUE MAYER E. J (2007), *Rapport de l'Etude sur les Droits des personnes handicapées au Cameroun*, Par Union Africaine des Aveugles (UAFA) et l'Association Nationale des Aveugles du Cameroun (ANAC) en partenariat avec la promotion Internationale des Droits des Personnes Handicapées (PIDPH) du Canada et l'Association Suédoise des Personnes Handicapées et Malvoyantes (SRF).
- EURYDICE (2010), *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).
- FOPA Jean Pierre (2010), *Mythes et conceptions sur le handicap en Afrique Centrale*. Communication au Séminaire sous-régional de « Formation et de plaidoyer sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif », Yaoundé, Cameroun, 23 - 25 novembre 2010.
- GOFFMAN E. (1968), *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- GRIM O.R. (2000), *Du monstre à l'enfant, anthropologie et psychanalyse de l'infirmité*, Paris, Editions du CTNERHI/PUF.
- GRIM O.R., HERROU C., KORF-SAUSSE S., STIKER H.J. (2001), *Quelques figures cachées de la monstruosité*, Paris, Editions du CTNERHI/PUF.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2008), *Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun en 2007*, rapport Principal ECAM3.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2010), *Deuxième Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel (EESI2)*, Rapport principal.

- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2010), *Deuxième Enquête sur le suivi des dépenses publiques et la satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun*, Rapport Principal.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2011), *Annuaire statistique du Cameroun 2011*
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2012), *Autonomiser les femmes rurales pour éradiquer la faim et la pauvreté : que révèlent les indicateurs*, Journée internationale de la femme, 27^{ème} édition
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2013), *Annuaire statistique du MINPROFF*
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS) et ICF. INTERNATIONAL. (2012). *Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples du Cameroun 2011*. Calverton, Maryland, USA : INS et ICF International.
- JODELET, D. (1984). « Représentations sociales : phénomène, concepts et théories » in : Moscovici. *Psychologie sociale*, Paris, PUF, PP357-378
- KABORÉ, I. et al (2001), *Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique*.
- KAKIMOSIKO NASENGE – MATADI Jupiter (2013), *Disparités entre filles et garçons en matière de scolarisation en République Démocratique du Congo*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master Professionnel en Démographie, IFORD, Yaoundé, 142p.
- KAMDEM KAMGNO Hélène (2006), *Genre et Fécondité au Cameroun : Etude comparative des Bamileké et des Bèti*, Thèse de doctorat en Démographie, Université de Yaoundé II-Soa, IFORD, 236p. + annexes.
- KOBIANÉ Jean-François (2007), « Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques », in : Thérèse LOCOH (éd.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*. Collection « Les cahiers de l'INED », No. 160, pp. 221-241.
- KOBIANÉ Jean-François (2010), *La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso: Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics*, Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010 «Atteindre les marginalisés». 30p
- KOBIANÉ Jean-François (2014), *Progrès et défis de l'EPT en Afrique sub-saharienne Francophone : Enseignements des enquêtes auprès des ménages*, Les cahiers de l'IFORD N°32.
- KOBIANÉ, J-F et MARCOUX R (2007), *Les déterminants du travail et de la scolarisation des enfants : Les enseignements des enquêtes biographiques du Burkina Faso et du Mali*, Version finale, ILO / IPEC (juin)
- LANGE M.F. (2001), *L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 21 p
- LANGE M.-F. (2006), « Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations » in : Marc Pilon (éds), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu* ; LES COLLECTIONS DU CEPED.
- LANGE, M.-F. (1998), « Introduction », in : M.-F. LANGE (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 7-26.
- MABIKA M. C. et TSALA D. Z., (1999), « Les caractéristiques sociodémographiques des parents et la scolarisation en République Démocratique du Congo », UEPA.
- MARCOUX, R. (1993), *L'école ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Collection de thèses et mémoires sur le Sahel, Université de Montréal–Démographie, Montréal.
- MARTIN Jean-Yves (1972), « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, pp. 337-362.
- MBOM Ignace Edgar (2012), *Déterminants familiaux de la non scolarisation des enfants vivant avec un handicap au Cameroun entre 2001 et 2007*, Mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du Master Professionnel en Démographie, IFORD, Yaoundé, 175p.
- MERCIER, M. (1997), « approches des représentations sociales relatives à l'emploi des personnes handicapées ». In www.fundp.ac.be/médecine/psycho/bib/emplph.htm consulté le 10 juin 2014.

- MIMCHE Honoré (2004), *Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad*. Communication au colloque international « Le droit à l'éducation : Quelle effectivité au Sud et au Nord ? » Ouagadougou, 9-12 mars 2004,
- MINISTERE DE LA CONDITION FEMININE (2005), *Questionnaire sur l'évaluation décennale de la mise en œuvre des plates-formes de Dakar et de Beijing : contribution du Cameroun*
- MINISTERE DE LA PROMOTION DE LA FEMME ET DE LA FAMILLE (2012), *Femmes et Hommes en 2012, une analyse situationnelle de progrès en matière de genre*, avec l'appui de l'Institut National de la Statistique.
- MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES et al (2010), *Rapport du séminaire sous-régional de formation et de plaidoyer sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif*, Yaoundé, Cameroun du 23-25 novembre 2010.
- MOGNI Ali, (2004) *Le handicap de l'éducation pour les économies africaines*, document de travail n°74, Université du littoral Côte d'Opale.
- MONTANDON C. et SAPRU S. (1999), *L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles*, Université de Genève.
- NGO MELHA E. et BENNACER H., 2010, *Étude comparative des politiques éducatives d'inclusion en France et en Afrique subsaharienne*, IRÉDU-CNRS, Pôle AAFE–Esplanade Erasme, Université de Bourgogne Dijon Cedex
- NGOULE Simonne Lyde (2012), *Environnement familial et intégration scolaire des handicapés visuels : étude menée auprès des déficients visuels du lycée d'Ekounou et du collège la Retraite*, Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Conseiller d'Orientation ; ENS, Université de Yaoundé I.
- NOUTCHA Roger (2004), *Des œuvres missionnaires au traitement social du handicap au Cameroun : du protectorat à la République*, thèse de doctorat, Université March Bloch de Strasbourg.
- OLIVER M. (1990), *The politics of disablement*, Londres, Macmillan
- ONU (2012), *Rapport sur les OMD 2012, Évaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement*.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE ET BANQUE MONDIALE (2011), *Rapport Mondial Sur Le Handicap*.
- ORIVEL François (2005), « Les économistes et l'éducation » in : BEILLEROT J et MOSCONI N. (éd.), *Traité des Sciences et des Pratiques de l'Éducation*, Dunod.
- PILON M. (1995), « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *les cahiers des sciences humaines* n°31.
- REPUBLIQUE DU CAMEROUN (2010), *Loi N° 2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées*.
- SAUSSEY M. et al (2010), *Éducation au développement et à la citoyenneté : comment intégrer le Genre dans ses actions ?* Guide pédagogique, F3E
- SIRE DIAKITE Fatoumata (2003), *Les femmes et l'éducation en Afrique*. Communication au colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique » sous la direction de Pierre BAUCHET et Paul GERMAIN. CAHIERS DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES.
- STICKER H.J. (1982), *Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique*, 3e édition, Paris, Dunod, 2005.
- STICKER H.J. (1996), *Handicap, handicapés, Handicap et inadaptation, fragments pour une histoire : notions et acteurs*, Paris, Alter
- STICKER H-J (2009), « Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire » *Les Carnets de la Persagotière* N° 19-2009; Publication de l'Institut public la Persagotière NANTES www.la-persagotiere.fr
- STICKER, H.J. (1998), *Corps infirmes et sociétés*. APF, Paris, Aubier Montaigne, 166p

- UNESCO et FEA/FEWA (1997), *Les mesures des disparités entre les sexes en matière d'éducation* ; Rapport de l'atelier sur les statistiques et indicateurs de l'éducation à l'intention de statisticiennes (Abidjan, 7 - 11 Avril/1997)
- UNICEF (2011), *L'adolescence : l'âge de tous les possibles*, Rapport sur la situation des enfants dans le monde 2011.
- WAKAM Jean (2002), « Relations de genre, structures démographiques des ménages et scolarisation des jeunes au Cameroun », *African Population Studies*, Vol. 17, No. 2, 2002, pp. 1-22
- WAKAM Jean, BANZA NSUNGU Bakwate (2001), « Le Cameroun, Politiques éducatives et système éducatif actuel », in : Marc PILON (dir), *La demande d'éducation en Afrique, Etat de connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA
- WILSON D. (2004), « Droits de l'homme : promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, éd. Cecilia BRASLAVSKY ; vol. XXXIV, n° 1, mars 2004.
- YARO Y. (1995), « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso » *les cahiers des Sciences Humaines*, 3 1 131: 675-696.
- ZAFFRAN, J. (1997) *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'harmattan, 219p
- ZOUNGRANA M.C., et MARCOUX R. (1999), « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako » *The African Population in the 21st Century/La population africaine au 21e siècle*, Volume III, UAPS/UEPA et NPU. Dakar : 536-561.