

cas de l'opération, les frais élevés
deux mois. La famille était pauvre
Sous l'impulsion du Ministère de
e et la radio entreprirent une
En une semaine, tout fut fait

Étude sur les enfants non scolarisés

CAMEROUN



pendant deux mois. La famille
avait mourir. Sous l'impulsion de
tion, la presse et la radio entrepri
de solidarité. En une semaine, to



République du Cameroun
Paix • Travail • Patrie
Ministère de l'Éducation de Base

unicef 

pour chaque enfant

cas de l'opération, les frais élevés
eux mois. La famille était pauvre
Sous l'impulsion du Ministère de
e et la radio entreprirent une
En une semaine, tout fut réglé,
offrirent un billet. Des centaines de
agent pour les frais de clinique, le
l'enfant gratuitement. Le père fut

Étude sur les enfants non scolarisés

CAMEROUN



Émission et révision

Révision	Date	Auteur	Vérificateur	Approbateur	Description
1	08/03/18	Equipe CE	M. Nicolai	S. Kube Barth	Draft 1 rapport final OOSC
2	27/04/18	Equipe CE	M. Nicolai	S. Kube Barth	Draft 2 rapport final OOSC
3	28/05/18	Equipe CE	M. Nicolai	S. Kube Barth	Rapport final OOSC

Référence de document:

Information class: **Standard**

This document is issued for the party which commissioned it and for specific purposes connected with the above-captioned project only. It should not be relied upon by any other party or used for any other purpose.

We accept no responsibility for the consequences of this document being relied upon by any other party, or being used for any other purpose, or containing any error or omission which is due to an error or omission in data supplied to us by other parties.

This document contains confidential information and proprietary intellectual property. It should not be shown to other parties without consent from us and from the party which commissioned it.



République du Cameroun
Paix • Travail • Patrie
Ministère de l'Éducation de Base

unicef 
pour chaque enfant

TABLE DES MATIÈRES

Liste des graphiques, cartes et schémas	5
Abréviations	7
Remerciements	9
Préface	10
Résumé exécutif	13
Chapitre 1 – Introduction	19
1.1 L'initiative OOSC.....	19
1.2 Le profil socio-économique du Cameroun.....	20
1.3 Le système éducatif camerounais.....	21
1.4 Méthodologie, sources et qualité des données.....	22
Chapitre 2 – Profils des enfants exclus.....	29
2.1 Qualité des données quantitatives et ajustement des données.....	29
2.2 Profils des enfants de la Dimension 1	32
2.3 Profils des enfants de la Dimension 2	39
2.4 Profils des enfants de la Dimension 3	45
2.5 Récapitulatif des trois dimensions D1, D2 et D3.....	49
2.6 Les profils des enfants à risque des Dimensions 4 et 5.....	52
2.7 Récapitulatif des cinq dimensions.....	55
2.8 Facteurs de non-scolarisation – Analyses multivariées	56
2.9 Résumé analytique.....	60
Chapitre 3 – Barrières et goulots d'étranglement.....	63
3.1 Les obstacles économiques liés à la demande.....	64
3.2 La problématique de la qualité de l'offre éducative et de l'insertion des sortants.....	77
3.3 Les obstacles socioculturels liés à la demande.....	83
3.4 Goulots d'étranglement en termes politiques, de gouvernance et de capacités financières.....	98
3.5 Barrières pour les politiques basées sur les faits.....	104
Chapitre 4 – Conclusions.....	109
4.1 Lever les barrières liées à la demande.....	109
4.2 Lever les barrières liées à la qualité de l'offre éducative.....	110
4.3 Lever les barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources.....	111
4.4 Expériences internationales et leçons apprises	112
4.5 Recommandations	119
Bibliographie.....	127
Annexes	131

LISTE DES GRAPHIQUES, CARTES ET SCHÉMAS

Graphique 1 : Pyramide des âges, Cameroun 2015 (BUCREP).....	29
Graphique 2 : Pyramide des âges, Cameroun 2015 (UNPD).....	29
Graphique 3 : Population camerounaise âgée de 0 à 24 ans en 2015 – Répartition par âge selon les données du BUCREP et de l'UNPD.....	30
Graphique 4 : Population scolarisée et population scolarisable (en 2015).....	30
Graphique 5 : Structure comparée de la répartition par âge des enfants scolarisés au primaire.....	31
Graphique 6 : Structure de la répartition par âge des enfants scolarisés au primaire selon les données administratives et la moyenne de MICS 5 et ECAM 4.....	32
Graphique 7 : Nombre d'élèves inscrits à l'enseignement maternel (2000-2016).....	33
Graphique 8 : Taux brut de scolarisation à l'enseignement maternel (2000-2016).....	33
Graphique 9 : Taux brut de scolarisation à l'enseignement maternel – Calcul alternatif.....	34
Graphique 10 : Enseignement maternel – Poids du secteur public et proportion du sous-système anglophone selon les régions (2016).....	35
Graphique 11 : Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 5 ans (2014).....	37
Graphique 12 : Proportion d'enfants accédant au primaire et ayant suivi un enseignement préprimaire l'année précédente (comparaison entre 2006 et 2014).....	39
Graphique 13 : Évolution des effectifs inscrits au primaire (2000-2016).....	39
Graphique 14 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire (2000-2016).....	40
Graphique 15 : Structure de l'offre éducative au primaire par région (2016).....	40
Graphique 16 : Enseignement primaire – Proportion de filles et poids du sous-système anglophone par région (2016).....	41
Graphique 17 : Taux net d'admission à l'école primaire (2015).....	42
Graphique 18 : Taux net de scolarisation ajusté au primaire (6-11 ans) par région et milieu de résidence (comparaison entre 2006 et 2014).....	44
Graphique 19 : Répartition du taux net de scolarisation ajusté au primaire (6-11 ans) selon le sexe, l'âge, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse (comparaison entre 2006 et 2014).....	44
Graphique 20 : Évolution des effectifs inscrits au premier cycle du secondaire (2003-2016).....	46
Graphique 21 : Taux brut de scolarisation au premier cycle du secondaire (2003-2016).....	46
Graphique 22 : Taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 (comparaison entre 2006 et 2014).....	48
Graphique 23 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Filles).....	50
Graphique 24 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Garçons).....	50
Graphique 25 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Ensemble filles et garçons).....	51
Graphique 26 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Filles (en 2015).....	51
Graphique 27 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Garçons (en 2015).....	51
Graphique 28 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Ensemble filles et garçons (en 2015).....	52
Graphique 29 : Taux moyen de redoublement par cycle.....	52
Graphique 30 : Taux moyen d'abandon par cycle.....	53
Graphique 31 : Taux de redoublement par année d'études.....	53
Graphique 32 : Taux d'abandon par année d'études.....	54
Graphique 33 : Répartition des élèves des cinq premières années d'études du primaire selon leur exposition à la D4 (en 2015).....	54
Graphique 34 : Répartition des élèves des trois premières années du Secondaire 1 selon leur exposition à la D5 (en 2015).....	55

LISTE DES GRAPHIQUES, CARTES ET SCHÉMAS

Graphique 35 : Les cinq dimensions (en 2015 – Filles)	55
Graphique 36 : Les cinq dimensions (en 2015 – Garçons).....	56
Graphique 37 : Les cinq dimensions (en 2015 – Ensemble filles et garçons).....	56
Graphique 38 : Moyenne des frais totaux payés par an à l'établissement (en francs CFA) dans le public par région*.....	66
Graphique 39 : Financement de l'éducation en % du PIB (Cameroun).....	66
Graphique 40 : Moyenne des frais totaux payés par an à l'établissement (en francs CFA) dans le public par quintile de richesse*.....	69
Carte 1 : Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 5 ans (en 2015).....	38
Carte 2 : Répartition du taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire (en 2015).....	45
Carte 3 : Répartition du taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 (en 2015).....	49
Carte 4 : Taux de pauvreté par région.....	68
Schéma 1 : Les différents facteurs de décrochage ou d'exclusion scolaire et leurs interactions.....	64
Schéma 2 : Typologie des différents mécanismes de décrochage scolaire liés à l'activité économique des enfants.....	75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau des données qualitatives collectées par région.....	25
Tableau 2 : Nombre de répondants à l'enquête qualitative par catégorie et par sexe.....	26
Tableau 3 : Répartition des effectifs des filles et des garçons inscrits à l'enseignement maternel selon les régions et le niveau de la section.....	34
Tableau 4 : Données et indicateurs de la Dimension 1 (2015).....	36
Tableau 5 : Enseignement primaire – Répartition des effectifs par sous-système, par sexe et par région (2016).....	41
Tableau 6 : Données et indicateurs de la Dimension 2 (2016).....	43
Tableau 7 : Données et indicateurs de la Dimension 3 (en 2016).....	47
Tableau 8 : Proportion d'enfants scolarisés par région, sexe et tranche d'âge (MICS).....	57
Tableau 9 : Résultats de la régression logistique sur la probabilité d'être scolarisé – Classe d'âge 6–11 ans.....	59
Tableau 10 : Pourcentage d'enfants selon leur implication dans des activités économiques durant la semaine précédant l'enquête, selon les groupes d'âge, MICS 5 Cameroun, 2015.....	74
Tableau 11 : Raisons de la non-scolarisation (cessation ou interruption scolaire).....	78
Tableau 12 : Structures proposant un soutien matériel.....	84
Tableau 13 : Initiatives des collectivités territoriales décentralisées.....	101
Tableau 14 : Initiatives d'autorités traditionnelles, religieuses ou communautaires.....	102
Tableau 15 : Barrières liées à la demande.....	104
Tableau 16 : Barrières liées à la qualité de l'offre.....	105
Tableau 17 : Barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources.....	106
Tableau 18 : Stratégies pour lever les barrières liées à la demande.....	109
Tableau 19 : Stratégies pour lever les barrières liées à la qualité de l'offre éducative.....	110
Tableau 20 : Stratégies pour lever les barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources.....	111

ABRÉVIATIONS

AGR	Activité génératrice de revenus
AME	Association des mères d'élèves
APEE	Association de parents d'élèves et d'enseignants
BIT	Bureau international du Travail
BUCREP	Bureau central des recensements et des études de population
C2S	Child to School
CAF	Centre d'alphabétisation fonctionnelle
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAS	Centre d'action sociale
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEP	Certificat d'études primaires
CNPS	Caisse nationale de prévoyance sociale
CPFF	Centre de promotion de la femme et de la famille
CTD	Collectivité territoriale décentralisée
DRAS	Direction régionale de l'action sociale
DSCE	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
DSSEF	Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation
EBMSP	Enfant vulnérable ayant besoin de mesures spéciales de protection
EBNF	Éducation de base non formelle
ECAM	Enquête camerounaise auprès des ménages
EDS	Enquête démographique et de santé
EGRA	Early Grade Reading Assessment
ENIEG	École normale d'instituteurs de l'enseignement général
EPT	Éducation pour tous
FSLC	First School Leaving Certificate
GCE A-level	General Certificate of Education Advanced Level
GCE O-level	General Certificate of Education Ordinary Level
IFORD	Institut de formation et de recherche démographiques
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
INS	Institut national de la statistique
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
MINAS	Ministère des Affaires sociales

ABRÉVIATIONS

MINEDUB	Ministère de l'Éducation de base
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle
MINESEC	Ministère des Enseignements secondaires
MINJEC	Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation civique
MINPROFF	Ministère de la Promotion de la femme et de la famille
OCB	Organisation à base communautaire
ODD	Objectifs de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
OOSCI	Out-of-School Children Initiative (Initiative en faveur des enfants non scolarisés)
OSC	Organisation de la société civile
OSP	Œuvre sociale privée
PAEQUE	Programme d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation au Cameroun
PAN-EPT	Plan d'action national de l'éducation pour tous
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDI	Personnes déplacées internes
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PTF	Partenaire technique et financier
RCA	République centrafricaine
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SIL	Section d'initiation au langage
SIM-ENF	Système d'information pour le management de l'éducation non formelle
TBS	Taux brut de scolarisation
TNSA	Taux net de scolarisation ajusté
UNHCR	Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
UNPD	Division de population des Nations unies
WASH	Water, Sanitation and Hygiene

REMERCIEMENTS

Cette étude sur les enfants et adolescents non scolarisés au Cameroun a été réalisée grâce à l'appui technique et financier de l'UNICEF à l'aide des ressources mises à disposition par les donateurs clés du secteur de l'éducation, notamment néerlandais. De nombreuses autres institutions et personnes-ressources y ont également contribué.

Cambridge Education, institution de recherche internationale, a mobilisé une équipe pluridisciplinaire de chercheurs, composée de M. Pierre Varly, Mme Héléne Bessières, MM. Hafedh Zaafrane, Honoré Mimche, Abraham Wabo et Josué Monda, pour conduire cette étude. Cette équipe a bénéficié de l'appui de l'Institut de formation et de recherche démographiques (IFORD) pendant la phase de collecte des données qualitatives sur terrain et pour la construction du site Web dédié.

Nous exprimons notre reconnaissance à l'ensemble de l'équipe technique nationale composée des représentants de l'UNESCO, de la Banque mondiale, de l'Institut national de la statistique, du Bureau central des recensements et des études de population (BUCREP), du CEFAN et de Plan International Cameroun. À travers le ministère de l'Éducation de base, principal bénéficiaire de cette étude, nous remercions de manière spécifique MM. Owotsogo Onguene Ambroise, Njika Joseph Fobah, Tchoung Claude et Mme Bihina Philomène pour leurs conseils techniques prodigués tout au long de l'étude.

Nos remerciements s'adressent également à MM. Jacques Boyer et Arsène Azandossessi pour leur leadership, Mmes Béatrice Wakimunu-Lélias, Brigitte Matchinda, Liliane Njock, Brigitte Helali, MM. Serge Zanga, Biikook Konlan, tous du Bureau de l'UNICEF au Cameroun, pour leurs contributions et le pilotage de l'étude; à MM. Nicolas Reuge et Jean-Luc Yameogo du Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre pour leurs orientations stratégiques ayant facilité l'alignement de la présente étude aux exigences de l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés.

Enfin, à l'ensemble des partenaires techniques et financiers, membres du Local Education Group, aux acteurs des niveaux central (services centraux des ministères en charge de l'éducation, des affaires sociales, de la promotion de la femme et de la famille, de la santé, de l'économie, du plan et de l'aménagement du territoire, de l'administration territoriale et de la décentralisation) et régional (délégations régionales de l'éducation de base et des enseignements secondaires), aux participants aux consultations et à l'enquête qualitative aux niveaux central et régional qui ont permis de réunir les données nécessaires, aux divers répondants des *focus groups*, aux assistants de recherche, enquêteurs et superviseurs déployés sur le terrain. Que chacun trouve dans ce rapport le fruit des efforts consentis pour mener à bien cette étude.



PRÉFACE

Dans le cadre de l'agenda global 2030, le gouvernement camerounais s'est engagé à œuvrer pour l'atteinte des Objectifs de développement durable (ODD) en vue de consolider les acquis et mener à terme les chantiers inachevés de l'agenda du Millénaire (2000–2015) et de l'Éducation pour tous (EPT, Jomtien 1990–2000 et Dakar 2000–2015). L'ODD4 engage la communauté de l'éducation à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Sans laisser un seul enfant pour compte, il préconise ainsi la participation à l'éducation, jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (12 ans de scolarité, dont 9 obligatoires), de tous les enfants dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Avec l'aide de ses partenaires, le gouvernement camerounais a développé son *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSEF)* pour la période 2013–2020 et met en œuvre une série de mesures pour assurer la scolarisation de tous les enfants. Il s'agit, notamment, de la mise à disposition des écoles du paquet éducatif essentiel, de la gratuité des frais de scolarité dans les écoles primaires, d'interventions ciblées dans les zones d'éducation prioritaires telles que la promotion de la scolarisation des filles, la contractualisation des « maîtres des parents » et, plus récemment, de la distribution gratuite de manuels scolaires (lecture et mathématiques) aux élèves du niveau 1 (SIL et CP) et d'autres matériels didactiques. Ces interventions ont contribué à améliorer les taux bruts de scolarisation au cours de la dernière décennie. Par conséquent, une diminution du nombre d'enfants non scolarisés est observée, notamment chez les populations les plus vulnérables, telles que les filles et les enfants issus des ménages les plus pauvres, en particulier dans les régions septentrionales (Nord, Extrême-Nord, Adamaoua).

Malgré la mise en œuvre de ces mesures incitatives, une proportion non négligeable d'enfants, tant du primaire que du secondaire, reste en dehors ou à risque de sortir de l'école. Les raisons qui expliquent ces évolutions contrastées sont multiples. Elles tiennent aussi bien à la faible demande d'éducation de la part des familles et communautés qu'à l'offre insuffisante des services d'éducation et leur incapacité à répondre aux besoins de la société.

Le besoin d'une connaissance plus approfondie de l'ampleur et des causes de la non-scolarisation se fait sentir avec acuité. Aucune solution politique ou technique durable ne pouvait être envisagée en l'absence de preuves. La présente étude arrive ainsi fort à propos.

Élaborée dans le cadre de la coopération Cameroun-UNICEF, cette étude sur les enfants et adolescents hors de l'école, objet du présent rapport, entend contribuer à une meilleure compréhension de l'ampleur et de l'étendue du phénomène au Cameroun. Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'**Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés**.

À partir des données administratives et de celles des enquêtes de ménages, le rapport produit des indicateurs convergents qui fournissent une photographie précise de la situation aussi bien au niveau national que dans les dix régions du pays. Une enquête qualitative complémentaire, menée dans l'ensemble des régions, complète ces informations sur les profils et les causes du phénomène de non-scolarisation. Le rapport s'achève par une proposition de pistes de solutions et de recommandations opérationnelles qui sont autant de leviers d'action devant permettre l'insertion ou la réinsertion scolaire des enfants non scolarisés ou à risque de privation de leur droit fondamental à l'éducation.

Le rapport est complété par un site Web (<http://iford-cm.org/AllInSchoolCam/>) qui sera continuellement mis à jour et qui servira à la prise de décisions et à l'information à l'ensemble de la communauté éducative.

Jacques Boyer
Représentant de l'UNICEF

Mme Youssof née Hadidja Alim
Ministre de l'Éducation de Base



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

La problématique des enfants déscolarisés dans le monde

L'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ont lancé en 2010 une Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés ou *Out-of-School Children Initiative* (OOSCI), en vue d'améliorer le système d'information statistique et d'analyser et d'examiner les facteurs d'exclusion de l'école.

Selon les données de l'ISU, en 2016, environ 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes à travers le monde ne sont pas scolarisés, soit un sur cinq en âge de l'être. Dans le primaire, le taux d'enfants non scolarisés n'a presque pas changé au cours des dix dernières années : 9 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire (de 6 à 11 ans environ), soit 63 millions, ne sont pas scolarisés. Par ailleurs, 61 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (de 12 à 14 ans environ) et 139 millions de jeunes du deuxième cycle du secondaire – un sur trois – ne sont pas inscrits à l'école¹.

Quelques faits et données sur le Cameroun

Au Cameroun, les dépenses d'éducation représentent 13,8 %² des dépenses du gouvernement en 2013, soit 3 % du PIB, un chiffre bien inférieur aux standards définis par le Partenariat mondial pour l'éducation (6 % du PIB ou 20 % des dépenses courantes). Les ménages assument une part croissante de la dépense d'éducation (2 % du PIB en 2012) quand la part des administrations tend à décroître, du moins entre 2004 et 2012.

Le taux de croissance démographique est de 2,6 % en 2016, un chiffre que l'on retrouve dans de nombreux pays d'Afrique. La population est de 23,4 millions d'habitants, dont près de 10 millions sont âgés de moins de 15 ans selon la Division de population des Nations unies (UNPD). Conformément à la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, le système éducatif camerounais est subdivisé en deux sous-systèmes hérités de la colonisation franco-anglaise : le sous-système anglophone et le sous-système francophone.

Méthodologie

L'initiative OOSCI a pour objet d'identifier la proportion et le nombre d'enfants qui se trouvent en dehors du système scolaire (enfants non scolarisés et déscolarisés) mais qui sont en âge de poursuivre une éducation préscolaire (Dimension 1), un enseignement primaire (Dimension 2) et un enseignement du premier cycle secondaire (Dimension 3). Outre cet aspect, cette initiative a pour ambition d'estimer le risque de décrochage scolaire des enfants à risque pour les niveaux d'enseignement primaire (Dimension 4) et du premier cycle secondaire (Dimension 5).

L'équipe a mobilisé des techniques quantitatives, sur la base de la méthodologie standard OOSCI, et a réalisé une enquête qualitative couvrant les dix régions du Cameroun.

Quelle est la proportion d'enfants non scolarisés ?

Si l'on considère l'ensemble des enfants concernés par l'enseignement préscolaire (au sens officiel, c'est-à-dire la tranche d'âge des 4-5 ans), sur un total de 1,4 million d'enfants, environ 64 % sont scolarisés ;

¹ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>

² Portail EdStats de la Banque mondiale, consulté le 12 février 2018.

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

504 000 enfants ne sont donc pas scolarisés, ce qui correspond à un taux de non-scolarisation de 36 %. La comparaison des résultats des deux dernières enquêtes MICS (2006 et 2014) permet de relever les progrès réalisés ces dernières années en matière d'amélioration de l'accès à l'enseignement préscolaire. En 2006, la proportion d'enfants accédant au primaire et ayant suivi un enseignement préscolaire l'année précédente était de 18,5 %. Cette proportion a presque doublé en moins de 10 ans, atteignant 33 % en 2014. Au sens de la Dimension 1 (enfants âgés de 5 ans), en 2016, le nombre d'enfants non scolarisés est estimé, selon les données administratives, à environ 196 000 enfants; cela correspond à un taux d'exclusion scolaire pour cette dimension de 28,2 %. Les résultats obtenus à partir de l'enquête ECAM aboutissent à des chiffres comparables : le nombre d'enfants âgés de 5 ans non scolarisés est de 229 000 et le taux d'exclusion de 33 %.

Pour la Dimension 2, les résultats montrent que le taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants en âge de fréquenter l'école primaire atteint 85,8 % en 2016, selon les données administratives, soit 532 347 enfants en dehors de l'école. Cela correspond à un taux d'exclusion de 14,2 % pour les enfants âgés de 6 à 11 ans. Ce taux est plus élevé pour les filles (16,7 %) que pour les garçons (11,7 %). Les enquêtes de ménages aboutissent à des résultats comparables. Au niveau national, le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire est passé de 79,6 % en 2006 à 85,4 % en 2014. La progression a davantage profité aux filles, aux enfants âgés de 6 ans, aux ménages les plus pauvres et à ceux dont la mère n'a aucun niveau d'instruction.

Concernant la Dimension 3, les résultats montrent que le taux global net ajusté de scolarisation³ au premier cycle du secondaire (ou Secondaire 1) atteint 82,9 % en 2016. Cela correspond à un taux d'exclusion scolaire de 17,1 % pour les enfants âgés de 12 à 15 ans. Le taux d'exclusion scolaire est nettement plus élevé pour les filles (26,6 %) que pour les garçons (7,8 %). La Dimension 3 concerne ainsi une population de 366 053 enfants (282 427 filles et 83 626 garçons) âgés de 12 à 15 ans et qui sont non scolarisés. La comparaison de la situation de 2014 avec celle prévalant en 2006 montre une certaine baisse apparente de la scolarisation des enfants âgés de 12 à 15 ans dont le taux global net ajusté de scolarisation est passé de 82,7 % à 81,1 %.

Le calcul des trois dimensions (D1, D2 et D3) à partir des données administratives de 2016 aboutit à un taux d'exclusion scolaire de 16,6 % pour l'ensemble des enfants âgés de 5 à 15 ans⁴ (effectif estimé à 6,6 millions), soit une population totale de 1,094 million d'enfants non scolarisés, composée de 668 450 filles (taux de non-scolarisation de 20,4 %) et de 425 690 garçons (taux de non-scolarisation de 12,8 %).

Quels sont les risques de décrochage ?

Le risque d'abandonner le cycle primaire avant d'atteindre la sixième année d'études (Dimension 4) est estimé, selon les résultats de l'année scolaire 2014, à un taux de 24 %. Il est légèrement plus élevé chez les garçons (25,0 %) que chez les filles (23,6 %). Ramené aux conditions de 2016, ce risque concerne une population composée de plus de 935 000 élèves (509 000 garçons et 426 000 filles) inscrits dans les cinq premières années d'études et qui risquent d'abandonner le système scolaire avant de parvenir en dernière année d'études du cursus primaire.

Les enfants qui risquent de quitter le premier cycle de l'enseignement secondaire sans atteindre la quatrième année d'études (Dimension 5) sont estimés à plus de 65 000 élèves sur un effectif total de 1,086 million d'inscrits dans les trois premières années du secondaire 1.

L'analyse des risques d'abandon à travers les dimensions 4 et 5 montre qu'environ un million d'élèves risquent de quitter le cursus scolaire sans parvenir aux dernières années du cycle primaire et du premier cycle du secondaire. Ils s'ajouteront potentiellement aux 1,25 million d'enfants âgés de 5 à 15 ans et qui se trouvent déjà en dehors de l'école.

Où sont les enfants non scolarisés ?

S'agissant de la Dimension 1 (éducation préscolaire), la répartition par milieu de résidence et par région montre des disparités significatives (le TNSA des enfants de 5 ans est de 55,8 % en milieu rural contre 87 % en milieu urbain) et les régions à prédominance urbaine présentent des taux de scolarisation dépassant largement ceux des régions rurales (notamment dans le nord du pays). Les régions du Nord, de l'Extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est concentrent la majorité des enfants non scolarisés.

Au niveau de la Dimension 2 (primaire), le pourcentage d'enfants non scolarisés est important dans quatre régions : le Nord (25,6 %), l'Extrême-Nord (35 %), l'Adamaoua (19,1 %) et l'Est (13,3 %). Il est également plus prononcé en milieu rural (21 %) qu'en milieu urbain (6,2 %). Dans les autres régions, plus de 95 % des enfants de 6 à 11 ans sont scolarisés. Pour la Dimension 3, les enfants non scolarisés au cycle secondaire (12-15 ans) se concentrent dans les mêmes régions.

Qui sont-ils ?

L'essentiel de l'offre d'enseignement maternel est privé, le poids du secteur public est limité à 38,5 %. Les données ne montrent pas de différences significatives selon le sexe. La répartition par milieu de résidence et par région révèle en revanche des disparités significatives (le TNSA des enfants de 5 ans est de 55,8 % en milieu rural contre 87 % en milieu urbain) et les régions à prédominance urbaine présentent des taux de scolarisation dépassant largement ceux des régions rurales.

En 2014, les filles des ménages les plus pauvres ont une probabilité de 59,4 % d'être scolarisées au cycle primaire selon l'enquête MICS 2014 et 67,4 % selon l'enquête ECAM 2014. En revanche, les filles des ménages les plus riches ont une probabilité de 99,1 % de l'être selon l'enquête MICS et 96,9 % selon l'enquête ECAM. Le problème de la scolarisation des filles est avant tout celui des jeunes filles pauvres et vivant en milieu rural. En effet, 81,6 % des filles pauvres en milieu urbain sont scolarisées contre seulement 57,8 % en milieu rural selon l'enquête MICS 2014.

Être une fille, handicapé, orphelin, vivant en milieu rural ou ayant un chef de ménage musulman sont des facteurs associés à une plus grande probabilité d'être non scolarisé. Le niveau d'éducation de la mère est un des facteurs les plus discriminants. Lorsque la mère détient un diplôme d'enseignement supérieur, les enfants sont quasiment assurés d'être scolarisés. L'influence régionale est très importante au primaire, mais n'est pas toujours significative au secondaire. En termes de disparités, les statistiques désagrégées montrent que les difficultés se cumulent pour certaines populations. Les populations autochtones, les enfants confiés ou travailleurs domestiques, les réfugiés et dans une moindre mesure les déplacés internes sont plus susceptibles de ne pas fréquenter l'école.

³ L'appellation de taux global net ajusté est retenue afin de le distinguer du taux net ajusté qui ne comporte pas au numérateur les élèves inscrits au primaire.

⁴ La tranche d'âge considérée dans la méthodologie OOSCI standard.

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Pourquoi sont-ils en dehors de l'école ?

Les risques d'exclusion scolaire (non-scolarisation ou déscolarisation précoce) relèvent de multiples combinaisons de facteurs sociaux, culturels, économiques et institutionnels, mobilisant différents types d'acteurs (parents, communauté, personnel éducatif, encadrants sociaux, enfants eux-mêmes) qui s'imbriquent pour produire ce phénomène.

On observe ainsi que les mêmes facteurs jouent aussi bien un rôle dans la non-scolarisation que dans le décrochage.

En effet, un seul facteur suffit rarement, à lui seul, à expliquer la non-scolarisation ou la déscolarisation précoce. C'est l'accumulation d'obstacles conjugués, aussi bien au niveau de l'offre que de la demande d'éducation, qui explique que l'exclusion scolaire touche majoritairement les groupes les plus défavorisés.

Ainsi, les enfants provenant de milieux défavorisés, ayant accédé tardivement à l'école, rencontrant des difficultés précoces dans les apprentissages scolaires, ayant un statut familial particulier (orphelin) ou présentant un handicap, etc., sont les plus à risque d'exposition au phénomène d'exclusion scolaire.

Si la diversité des cas et des parcours n'est pas à sous-estimer et plaide pour l'organisation de réponses ad hoc à l'échelon communautaire, certains facteurs clés apparaissent comme des leviers sur lesquels agir.

Sur le plan socio-économique, le coût de la scolarité n'est pas toujours accessible à tous les ménages, en dépit de la suppression des frais exigibles dans le primaire public, car les frais d'APEE, les frais d'examens (certificat d'études primaires et concours d'entrée en 6^e), l'achat des manuels et fournitures scolaires et, en milieu urbain, les uniformes scolaires – qui sont dans la pratique quasiment obligatoires – restent à la charge des familles. Dans le préscolaire, le coût moyen d'inscription se situe autour de 7 000 francs CFA. Les coûts du secondaire, encore plus importants, peuvent difficilement être assumés par l'ensemble des ménages, notamment en milieu rural.

Cette problématique des frais directs et indirects de scolarisation a des conséquences importantes. D'une part, elle a souvent pour corollaire la nécessité pour les enfants de s'engager dans des activités productives dont l'exercice peut facilement nuire à leur scolarité (continuité de la fréquentation, choix d'opportunité). D'autre part, elle sert de base à des stratégies éducatives différenciées qui renforcent les dynamiques discriminatoires de certaines pratiques socioculturelles.

En effet, sur le plan socioculturel, les normes de genre doivent être considérées si l'on veut comprendre les discriminations dont sont particulièrement victimes les filles (mariages précoces).

Au niveau de l'offre éducative, l'étude montre que la qualité de l'environnement d'enseignement-apprentissage (en particulier les méthodes pédagogiques et disciplinaires) et des infrastructures, notamment sanitaires, joue un rôle non négligeable dans le décrochage scolaire (souvent d'ailleurs à l'initiative des enfants eux-mêmes).

La capacité de l'offre éducative à s'adapter aux attentes sociales (notamment en termes d'insertion professionnelle des sortants), à des modes d'organisation communautaire spécifiques, difficilement compatibles avec le modèle de scolarisation formel existant (population autochtone nomade, par exemple) ou aux besoins spécifiques de populations vulnérables (enfants à besoins éducatifs spéciaux), joue un rôle important dans le phénomène.





CHAPITRE 1 INTRODUCTION

1.1 L'initiative OOSC

Malgré des améliorations spectaculaires au cours de la dernière décennie, les progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel ont stagné. Selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), en 2016, environ 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes à travers le monde ne sont pas scolarisés, soit un sur cinq en âge de l'être. Dans le primaire, le taux d'enfants non scolarisés n'a presque pas changé au cours des dix dernières années : 9 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire (de 6 à 11 ans environ), soit 63 millions, ne sont pas scolarisés. Par ailleurs, 61 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (de 12 à 14 ans environ) et 139 millions de jeunes du deuxième cycle du secondaire – un sur trois – ne sont pas inscrits à l'école⁵. Les enfants issus de familles pauvres, vivant en zones rurales ou issus de minorités ethniques, les enfants handicapés et ceux qui doivent travailler pour aider leurs familles font face au plus grand risque d'être privés de leur droit à éducation.

Un tiers des enfants non scolarisés à l'âge de fréquenter l'école primaire vivent en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, la région comportant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés. 11 millions d'enfants ne sont pas scolarisés dans l'est et le sud de l'Afrique et 10 millions d'enfants en Asie du Sud. La moitié des enfants non scolarisés vivent dans un pays touché par un conflit. Mais l'exclusion de l'éducation n'est pas seulement une préoccupation pour les pays ou régions du Sud. Les pays à revenus moyens et élevés éprouvent également des problèmes tels que l'absentéisme chronique des étudiants et des niveaux élevés d'abandon. L'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, un partenariat entre l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), a été lancée en 2010 pour réduire de manière significative et durable le nombre d'enfants qui se situent en dehors de l'école.

L'Initiative en faveur des enfants non scolarisés (OOSCI) vise à soutenir les pays dans leurs études et analyses sur les enfants et adolescents non scolarisés ou à risque de déscolarisation en utilisant des méthodes statistiques innovantes pour développer les profils complets des enfants exclus, reliant ces profils aux barrières qui mènent à l'exclusion, et identifier, promouvoir et mettre en œuvre des politiques judicieuses contre l'exclusion, le plus souvent dans une perspective multisectorielle.

L'étude nationale OOSCI examine la question des enfants non scolarisés. Environ deux douzaines des pays de sept régions ont décidé de réaliser une étude OOSCI en 2014. Les études nationales permettent d'identifier les obstacles qui empêchent les enfants d'entrer à l'école ou qui les inciteraient à abandonner avant d'avoir terminé un cursus complet d'éducation de base. Elles révèlent également des lacunes dans les données et la recherche, informent sur les politiques visant à réduire l'exclusion du système éducatif et constituent la base des activités de suivi. Les études OOSCI visent à stimuler des changements de politique et permettent aux gouvernements de cibler leurs stratégies. En utilisant une approche systématique pour identifier les enfants non scolarisés et analyser les problèmes associés, les études peuvent guider les réformes du secteur de l'éducation qui aideront à amener tous les enfants vers l'école.

⁵ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>

CHAPITRE 1 > INTRODUCTION

1.2 Le profil socio-économique du Cameroun

Le revenu par habitant est de 1 032,65 USD en 2016. La croissance s'est ralentie, elle est passée de 5,9 % en 2014 à 3,9 % en 2017, d'après la Banque mondiale⁶. L'encours de la dette publique s'élève à 17,6 % du PIB en 2014. Les prix n'ont en général augmenté que de 2,7 % en moyenne par an sur la période 2008-2014⁷.

Les dépenses courantes d'éducation représentent 13,8 %⁸ des dépenses du gouvernement en 2013, soit 3 % du PIB, un chiffre bien inférieur aux standards définis par le Partenariat mondial pour l'éducation (6 % du PIB et 20 % des dépenses courantes). Le taux de croissance démographique est de 2,6 % en 2016, un chiffre que l'on retrouve dans de nombreux pays d'Afrique. La population est de 23 millions d'habitants, dont 10 millions d'enfants de moins de 15 ans selon le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). Le taux de croissance démographique est supérieur à celui des dépenses du gouvernement. De plus, la demande est aussi alimentée par un solde migratoire positif du fait des nombreux déplacés dans les régions frontalières. Il y a donc lieu d'augmenter les dépenses d'éducation, ne serait-ce que pour étendre l'offre scolaire et parvenir à couvrir toute la population en âge d'aller à l'école, mais aussi compte tenu de l'accroissement démographique.

Le pourcentage de la population qui vit sous le seuil national de pauvreté (1,7 USD par jour) est de 37,5 % en 2014 (enquête ECAM 4). Le nombre de pauvres a augmenté, passant d'environ 7,1 millions en 2007 à 8,1 millions en 2014, ce qui tient à la croissance démographique, alors que l'incidence de la pauvreté a légèrement reculé ces dernières années, passant de 39,9 % en 2007 à 37,5 % en 2014. L'objectif est d'atteindre 28,7 % en 2020, selon le *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi* (DSCE). Pour cela, un taux de croissance économique de 5,5 % par an, en moyenne, est nécessaire. Les auteurs des premiers résultats de l'enquête ECAM notent que « *faute de ciblage approprié, les pauvres semblent n'avoir pas le plus bénéficié des mesures de protection sociale prises (subventions de produits alimentaires)* ».

La situation des pauvres s'est détériorée entre 2007 et 2014, au regard de la profondeur de la pauvreté, en particulier en milieu rural. Les 775 milliards de francs CFA à transférer aux pauvres pour les sortir de la pauvreté en 2014 représentent 23 % du budget de l'État et 5 % du PIB en 2014. Le milieu rural, où habite près de 60 % de la population totale, concentre 90 % des personnes vivant au-dessous du seuil de pauvreté.

L'analyse du profil de pauvreté et des tendances permet de dégager quatre groupes de régions d'enquête :

- les deux métropoles que sont Douala et Yaoundé où la pauvreté est marginale et a peu varié ;
- l'Est, le Littoral (sans Douala), le Centre (sans Yaoundé), le Sud-Ouest, l'Ouest et l'Adamaoua qui enregistrent une baisse sensible de la pauvreté (de 5 points ou plus) ;
- le Nord, le Nord-Ouest et le Sud où le taux de pauvreté est en augmentation modérée (de moins de 5 points) ;
- l'Extrême-Nord qui se démarque du reste du pays avec une nette augmentation du taux de pauvreté (de 5 points ou plus).

L'indice de Gini, qui permet de mesurer les inégalités entre différents groupes, est passé de 0,39 en 2007 à 0,44 en 2014, ce qui veut dire que les inégalités se sont accrues, davantage creusées. 42,3 % des montants à transférer aux pauvres le seraient dans l'Extrême-Nord, 20,8 % dans le Nord, 14,3 % dans le Nord-Ouest et 94,7 % en milieu rural (ECAM 4).

La pauvreté est un phénomène essentiellement rural, concentré dans certaines régions, et qui baisse en milieu urbain.

1.3 Le système éducatif camerounais

Conformément à la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, le système éducatif camerounais est subdivisé en deux sous-systèmes hérités de la colonisation franco-anglaise : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Il est composé de plusieurs niveaux d'enseignement : le préscolaire ou enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement post-primaire, l'enseignement secondaire (général et technique) et l'enseignement supérieur. Compte tenu des multiples stratégies de scolarisation développées par les ménages, les âges de scolarisation sont parfois variables, notamment dans les deux premiers niveaux. En revanche, le préscolaire dure deux années, même si dans un certain nombre de cas, cette durée peut aller jusqu'à trois ans, en particulier dans le secteur privé.

Depuis l'harmonisation de 2006, l'enseignement primaire dure six ans et se trouve sanctionné par l'obtention du CEP (certificat d'études primaires) dans le système francophone, et du FSLC (*First School Leaving Certificate*) dans le système anglophone. Si la durée totale de l'enseignement secondaire général est la même dans les deux sous-systèmes (sept ans), la structure des deux cycles diffère avec :

- cinq années d'études pour le premier cycle puis deux années pour le second dans le sous-système anglophone ;
- quatre années pour le premier cycle puis trois années pour le second dans le sous-système francophone.

L'enseignement technique, quant à lui, se compose de deux cycles, respectivement de quatre et trois années d'études. Il est sanctionné par le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) pour le premier cycle, et par le baccalauréat technique pour le second. L'enseignement post-primaire récupère une partie des élèves sortant du primaire pour une formation de deux années et leur offre une possibilité d'accès à l'enseignement technique. Le premier cycle secondaire général francophone est sanctionné par le BEPC et par le *General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O-level)* dans le sous-système anglophone. Le second cycle est sanctionné par le baccalauréat dans le système francophone et par le *General Certificate of Education Advanced Level (GCE A-level)* dans son homologue anglophone. Une particularité du second cycle secondaire au Cameroun pour le sous-système francophone est le maintien, en classe de première, de l'examen probatoire, qui conditionne l'accès à la classe terminale du secondaire ; la suppression du probatoire est envisagée dans le projet de stratégie sectorielle de 2012.

Dans chaque sous-système et chaque niveau d'enseignement, on observe que parallèlement au secteur public, resté dominant au cours des premières années ayant suivi les indépendances, le secteur privé, combinant l'enseignement confessionnel et l'enseignement laïc, s'est considérablement développé et se concentre principalement dans les centres urbains où il exerce un important attrait sur la demande éducative familiale en quête d'une meilleure qualité, face aux faiblesses et dysfonctionnements d'établissements publics de plus en plus décriés.

⁶ Site consulté le 12 février 2018.

⁷ Enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM) 4.

⁸ Portail EdStats de la Banque mondiale, consulté le 12 février 2018.

CHAPITRE 1 > INTRODUCTION

Malgré les efforts consentis depuis l'accès à l'indépendance, le système éducatif est encore confronté à des problèmes de couverture scolaire dont les effets sur la demande éducative se traduisent par le décrochage et l'exclusion scolaire de certains enfants. Le phénomène n'est pas uniforme à travers les régions et couches sociales. En milieu urbain, les écoles primaires publiques sont presque toutes soumises à la scolarisation à mi-temps (ou double flux) pour répondre à une demande sans cesse croissante d'éducation. En milieu rural, on rencontre de nombreuses écoles à cycle incomplet qui n'offrent que certains niveaux en fonction de la demande ou de la disponibilité du personnel enseignant.

Ainsi, l'accès n'est pas encore assuré à tous les enfants en âge de fréquenter l'école. Les abandons et les redoublements nombreux constituent un sujet de préoccupation. C'est pourquoi, conformément aux recommandations de Jomtien et de Dakar, le gouvernement a défini un Plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN-EPT). Il a en outre amorcé la gratuité de l'enseignement primaire public en supprimant les frais exigibles depuis 2001.

Le gouvernement a élaboré le *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation* (DSSEF) pour la période 2013-2020 adossé au *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi* (DSCE). Pour affronter les principaux défis dont font partie les questions liées à la déscolarisation et la non-scolarisation des enfants d'âge scolaire, les réformes envisagées visent trois objectifs majeurs :

- améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation ;
- améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement socio-économique ;
- améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif.

L'alphabétisation et l'éducation de base non formelle constituent des offres alternatives d'éducation et de formation non formelle. L'éducation de base non formelle est développée pour les enfants qui ne sont jamais allés à l'école ou qui en sont sortis prématurément afin de leur permettre de poursuivre leur scolarité – pour ceux qui en ont les aptitudes – ou de solliciter une formation professionnelle dans un domaine d'activité donné. Les activités d'alphabétisation des adultes se déroulent dans les centres d'alphabétisation non formelle, tandis que celles liées à l'éducation de base non formelle des enfants non scolarisés sont dispensées dans les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF).

1.4 Méthodologie, sources et qualité des données

1.4.1 Données quantitatives

L'équipe chargée de l'étude a procédé à une revue de l'ensemble des données disponibles qui a porté sur l'appréciation de la nature et de la qualité de ces données selon la démarche proposée par le cadre méthodologique de l'initiative OOSC tant en ce qui concerne les données administratives que celles des enquêtes réalisées auprès des ménages.

Concernant les données administratives du MINEDUB et du MINESEC, les données statistiques tirées des annuaires statistiques ont été rassemblées et le questionnaire de l'enquête a été examiné. Les données collectées concernent la période allant de 2009 jusqu'à 2016. Ces données sont considérées comme exhaustives, fiables et adoptent un niveau d'agrégation assez développé (sexe, région, année d'études, année d'âge, secteur).

Pour les données démographiques, les besoins de l'étude nécessitent de disposer des données démographiques ventilées par année d'âge et par sexe et éventuellement par région en cas d'élaboration de profils régionaux. Les données disponibles en cette matière sont issues de trois sources :

- données du Bureau central des recensements et des études de population (BUCREP). Le dernier recensement général de la population remonte à 2005. En 2011, le BUCREP a effectué des projections à l'horizon 2015 par région et par tranche d'âge. Ces données sont collectées ainsi que les données par année d'âge pour l'année 2015 ;
- données de la Division de population des Nations unies (UNPD). L'UNPD étudie la dynamique des populations et surveille les tendances et politiques démographiques dans le monde entier. Les estimations et projections démographiques établies par l'UNPD, basées sur la fécondité, la mortalité, les migrations internationales, l'urbanisation et la taille et la structure de la population, sont largement utilisées par différentes entités du système des Nations unies. Les dernières estimations datent de juin 2017 (*World Population Prospects 2017*). Les données portent sur la répartition par sexe et tranche d'âge et couvrent la période 1950-2100 ;
- données du Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR). Les données disponibles au niveau de la base du HCR concernent l'évolution de la population des réfugiés et leur répartition par catégorie de prise en charge HCR et région.

Les données du recensement ont également été utilisées. Il s'agit du troisième Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH), réalisé en 2005. Les documents exploités en relation avec les besoins de l'étude portaient sur : l'état et les structures de la population ; la scolarisation (instruction, alphabétisation) ; la situation sociale et économique des enfants et des jeunes ; la situation socio-économique des personnes vivant avec un handicap ; la mesure et la cartographie de la pauvreté.

Les données des enquêtes de ménages utilisées concernent un recensement et trois catégories d'enquêtes (MICS, EDS et ECAM) :

- enquêtes MICS : les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) disponibles (rapport et base de données) concernent les trois enquêtes : MICS 2 (2000), MICS 3 (2006) et MICS 5 (2014) ;
- enquêtes démographiques et de santé (EDS) : les rapports et bases de données des enquêtes EDS sont disponibles et permettront de dégager des tendances dans le temps. Ils concernent les trois enquêtes : EDS (1998), EDS-MICS (2004) et EDS (2011) ;
- enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM) : l'INS a réalisé depuis 1996 quatre ECAM. Les données de ces enquêtes sont très importantes et leur traitement, en complément du traitement des données des enquêtes MICS, permet de mieux définir les différents profils de l'exclusion scolaire.

Les enquêtes de ménages permettent aussi de désagréger les données concernant la scolarisation, par région, sexe et niveau de vie, d'étudier le phénomène de non-scolarisation selon différentes approches et d'analyser ces raisons sachant que l'enquête ECAM a posé des questions sur les raisons de la non-scolarisation.

CHAPITRE 1 > INTRODUCTION

1.4.2 Données qualitatives

Un travail préparatoire réalisé en atelier, réunissant des représentants des différents ministères partenaires de l'étude et complété par des entretiens menés avec les principaux partenaires de l'éducation au Cameroun (PTF, ONG), a permis de dresser un premier tableau des barrières et goulots d'étranglement. Une revue de la littérature (cadres législatifs et réglementaires, documents de politiques nationales, enquêtes, rapports et études thématiques, études internationales) a été complétée par une collecte de données qualitatives dans les dix régions du Cameroun du 27 novembre au 9 décembre 2017 afin de croiser le regard des différents acteurs sur le phénomène de l'exclusion scolaire.

Cette collecte qualitative de données a porté sur :

- les facteurs qui exposent les enfants à l'interruption de la scolarisation ou à la non-scolarisation;
- la typologie, la pertinence et l'efficacité des mesures destinées à réduire le phénomène dans les zones d'étude;
- la configuration du phénomène s'agissant des enfants socialement vulnérables et victimes de catastrophes naturelles (déplacés internes, Bororos, Bakas, handicapés, etc.);
- les perceptions des enfants, parents et autres acteurs de la communauté éducative à propos des solutions les plus appropriées pour juguler et à terme éradiquer le phénomène. Ainsi, elle a permis de comprendre, à partir des points de vue des répondants ainsi que des niveaux et tendances qui se dégagent des données quantitatives, comment les différents facteurs interagissent pour sortir l'enfant du processus de scolarisation ou l'empêcher d'entrer à l'école. Pour ce faire, elle s'est attachée à analyser :
 - les convergences ou divergences de vues entre les différentes parties prenantes (autorités administratives, traditionnelles ou religieuses, éducateurs, familles, enfants et adolescents) sur le phénomène, l'importance de l'éducation en général et de la scolarisation en particulier,
 - les stratégies utilisées par les familles pour gérer les différentes contraintes à la scolarisation et l'éducation des enfants,
 - le poids des facteurs régulièrement évoqués pour justifier la non-scolarisation des enfants.

L'identification des répondants s'est basée sur la technique dite de la « boule de neige ». À partir de l'entretien d'acteurs clés pré-identifiés, les équipes de recherche identifient des structures et lieux d'enquête où trouver d'autres répondants susceptibles de compléter l'information collectée, qu'il s'agisse de comprendre les pratiques professionnelles/scolaires et les difficultés rencontrées, les expériences vécues par les différentes parties prenantes (y compris les enfants eux-mêmes) ou leurs perceptions des problèmes et des solutions à apporter. Cette technique permet de collecter, dans un temps relativement court, aussi bien des informations reposant sur l'expérience et la compétence d'acteurs dont le terrain d'intervention est étendu que le ressenti des bénéficiaires des actions mises en œuvre.

L'enquête de terrain a permis la réalisation de 159 entretiens (91 entretiens individuels, 65 entretiens collectifs et trois récits d'enfants) sur l'ensemble des régions auprès de 383 répondants, auxquels s'ajoutent les entretiens menés avec l'ensemble des partenaires de l'étude au cours de la mission de préparation réalisée en octobre 2017.

Tableau 1 : Tableau des données qualitatives collectées par région.

Région/contexte	Entretiens individuels	Focus groups	Récits d'enfants	Total
Adamaoua	6	8	-	14
Périurbain	2	4	-	6
Urbain	4	4	-	8
Est	9	7	-	16
Périurbain	-	1	-	1
Rural	1	4	-	5
Urbain	8	2	-	10
Extrême-Nord	11	8	-	19
Périurbain	2	3	-	5
Rural	1	3	-	4
Urbain	8	2	-	10
Littoral	9	5	-	14
Périurbain	1	2	-	3
Urbain	8	3	-	11
Nord	4	3	-	7
Rural	-	2	-	2
Urbain	4	1	-	5
Nord-Ouest	8	7	-	15
Urbain	8	7	-	15
Ouest	8	3	-	11
Périurbain	2	1	-	3
Urbain	6	2	-	8
Sud	7	4	-	11
Périurbain	4	1	-	5
Rural	-	2	-	2
Urbain	3	1	-	4
Sud-Ouest	9	6	-	15
Périurbain	3	2	-	5
Rural	-	1	-	1
Urbain	6	3	-	9
Yaoundé	20	14	3	37
Urbain	20	14	3	37
Total général	91	65	3	159

Les entretiens individuels ont été réalisés auprès d'une importante diversité de répondants, à la fois en termes de profil d'enfants et de parents, de structures de rattachement et ministères de tutelle, de secteur d'activité et de niveau d'intervention, permettant de recueillir aussi bien des informations en matière de stratégie d'actions que de pratiques d'acteurs de terrain, au plus près des communautés. Ainsi, l'enquête a été menée avec les enfants (filles et garçons, enfants vivant en famille, enfants vivant hors des familles et notamment dans les centres d'accueil ou dans la rue), les parents (hommes et femmes) et les acteurs institutionnels (les éducateurs spécialisés, les responsables des ONG et centres d'accueil pour enfants, les responsables politiques des ministères en charge de l'encadrement et de l'éducation des enfants, à savoir le MINEDUB, le MINESEC, le MINAS, le MINPROFF, le MINJEC, les responsables des services déconcentrés

CHAPITRE 1 > INTRODUCTION

desdits ministères), les responsables communautaires et les responsables religieux. La plupart de ces acteurs institutionnels ayant participé à l'enquête interviennent soit directement sous la tutelle d'un des ministères partenaires de l'étude (MINEDUB, MINESEC, MINAS, MINPROFF, MINEFOP, MINJEC), soit en partenariat/ dans le champ de compétences d'un ou plusieurs de ces ministères (ONG, œuvres sociales privées – OSP), permettant de prendre en compte la complémentarité et la coordination entre les différents secteurs à différents niveaux d'intervention.

Tableau 2 : Nombre de répondants à l'enquête qualitative par catégorie et par sexe.

Catégorie de répondants	Hommes	Femmes
Acteurs de terrain	15	6
Chefs d'établissement	17	8
CTD	4	1
Enfants avec attaches familiales	72	76
Enfants sans attaches familiales	56	4
Responsables religieux ou communautaires	10	
Parents	30	45
Services déconcentrés	24	7
Services centraux et coordinations nationales	7	1
Total	235	148

Environ 24,5 % des *focus groups* ont pu être réalisés en zone rurale. Cependant, afin d'obtenir le maximum d'information sur ces zones, plus du tiers des entretiens individuels réalisés l'ont été auprès d'acteurs intervenant à l'échelon d'un département, d'une ou de plusieurs régions. Ces entretiens ont été triangulés avec les *focus groups* menés auprès des parents comme des enfants. Par ailleurs, il importe de souligner qu'en raison d'une importante mobilité, aussi bien des familles que des enfants seuls, la zone de collecte indiquée ne correspond pas toujours à l'expérience de la scolarisation vécue par les répondants. La majorité des enfants sans attaches familiales, interrogés en milieu urbain, ont grandi en zone rurale.

Outre les opinions et perceptions des répondants, l'enquête a également permis de collecter des informations sur des initiatives et pratiques intéressantes pour une mise à l'échelle, notamment en ce qui concerne les actions de mobilisation et d'organisation communautaire, l'accompagnement des enfants porteurs de handicaps ou la réinsertion des enfants des rues.

Les informations collectées et leur croisement avec les données quantitatives et les ressources documentaires disponibles ont permis d'effectuer un diagnostic global des principales barrières rencontrées. Des études plus spécifiques pourraient cependant être nécessaires pour mesurer plus finement les effets de certaines barrières et les actions à mener.





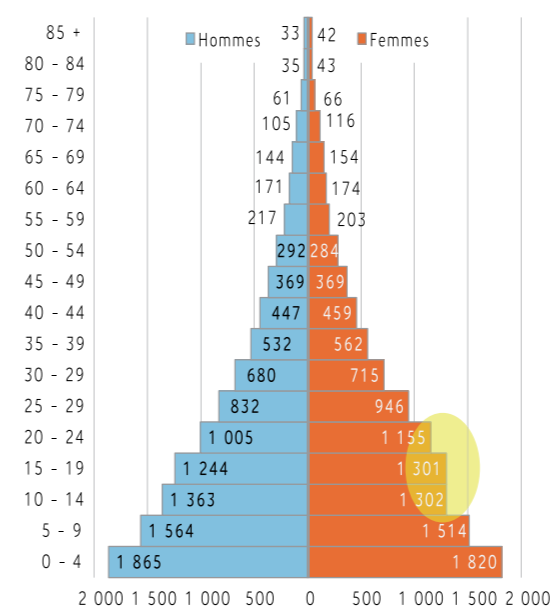
CHAPITRE 2 PROFILS DES ENFANTS EXCLUS

L'initiative OOSC a pour objet d'identifier la proportion et le nombre d'enfants qui se trouvent en dehors du système scolaire (enfants non scolarisés et déscolarisés) mais qui sont en âge de poursuivre une éducation préscolaire (Dimension 1), un enseignement primaire (Dimension 2) et un enseignement du premier cycle secondaire (Dimension 3). Outre cet aspect, cette initiative a pour ambition d'estimer le risque de décrochage scolaire des enfants à risque pour les niveaux d'enseignement primaire (Dimension 4) et du premier cycle secondaire (Dimension 5).

2.1 Qualité des données quantitatives et ajustement des données

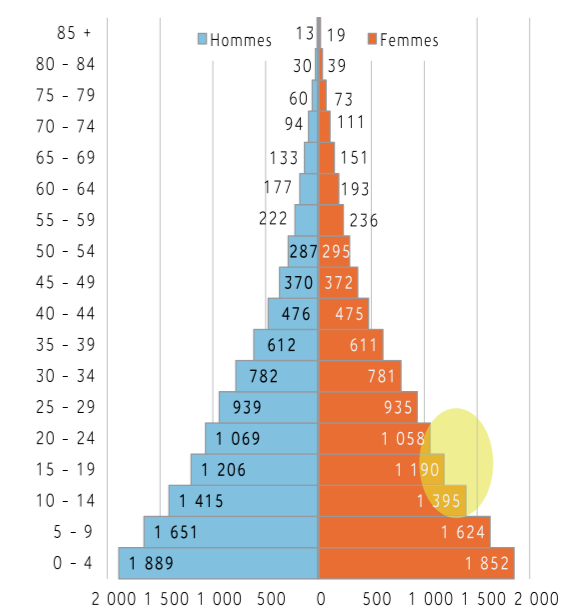
Les données scolaires les plus récentes et disponibles concernent l'année scolaire 2015-2016 (une actualisation sera opérée après la disponibilité des données de l'année scolaire 2016-2017), les besoins en données démographiques concernent ainsi la population de l'année 2015. Selon les projections du BUCREP, la population camerounaise est estimée au 1^{er} juillet 2015 à 22,180 millions d'habitants. Les données de la Division de population des Nations unies (UNPD) estiment la population camerounaise à cette même date à 22,835 millions, soit une différence de l'ordre de 3 %. Les graphiques suivants illustrent les pyramides des âges selon les deux sources qui présentent des allures similaires, sauf en ce qui concerne les femmes des tranches d'âge de 10 à 19 ans.

Graphique 1 : Pyramide des âges, Cameroun 2015 (BUCREP)



Source : d'après les données du BUCREP.

Graphique 2 : Pyramide des âges, Cameroun 2015 (UNPD)

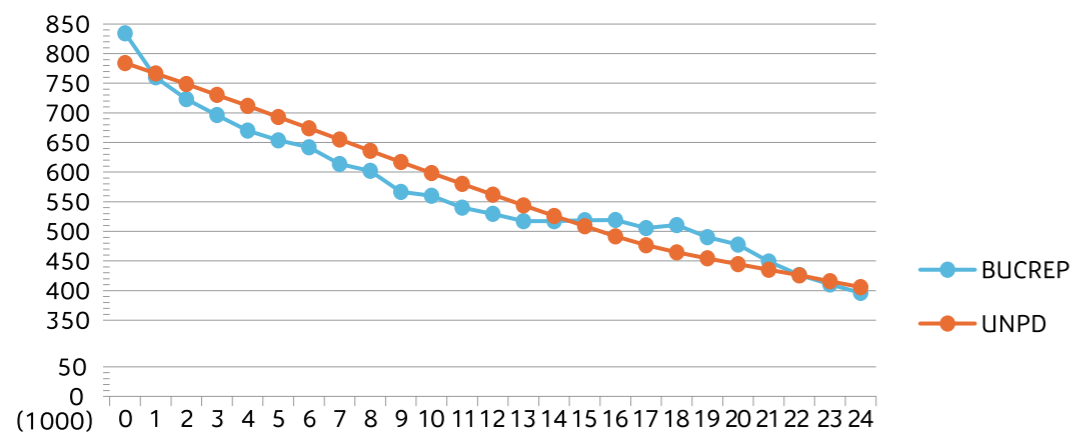


Source : d'après les données de l'UNPD.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Le graphique suivant présente une comparaison de ces deux sources de données concernant la population âgée de 0 à 24 ans.

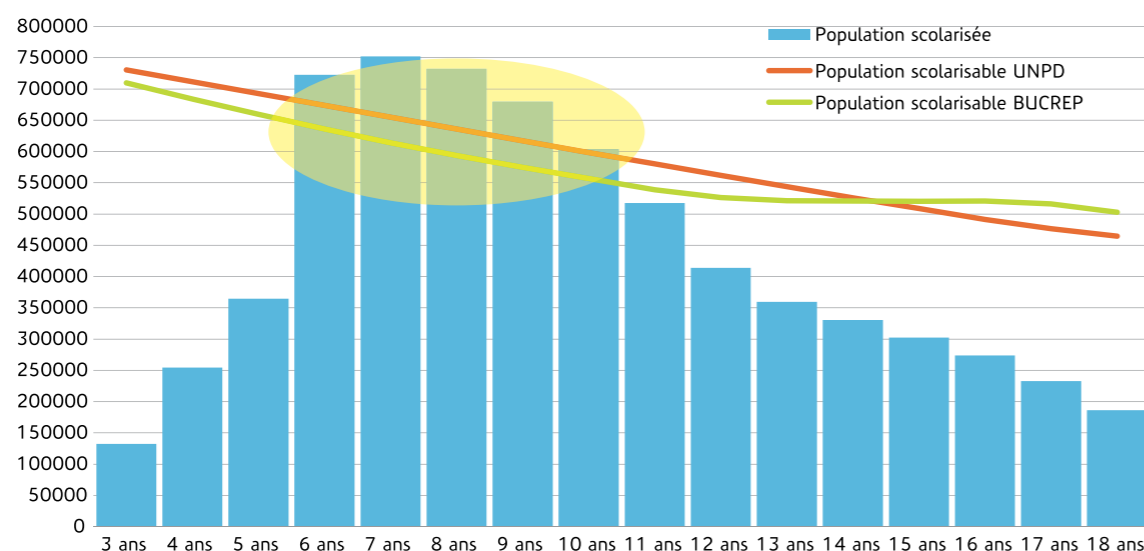
Graphique 3 : Population camerounaise âgée de 0 à 24 ans en 2015 – Répartition par âge selon les données du BUCREP et de l'UNPD.



Source : d'après les données du BUCREP et de l'UNPD.

La confrontation des données démographiques recueillies à partir des différentes sources citées avec les données scolaires aboutit à certaines incohérences et anomalies (population scolarisée dépassant la population scolarisable pour la tranche d'âge des 6-10 ans) qui nécessitent un ajustement de la série démographique ou de la série scolaire à retenir pour les besoins du calcul des différents indicateurs propres aux trois dimensions de l'exclusion scolaire.

Graphique 4 : Population scolarisée et population scolarisable (en 2015).

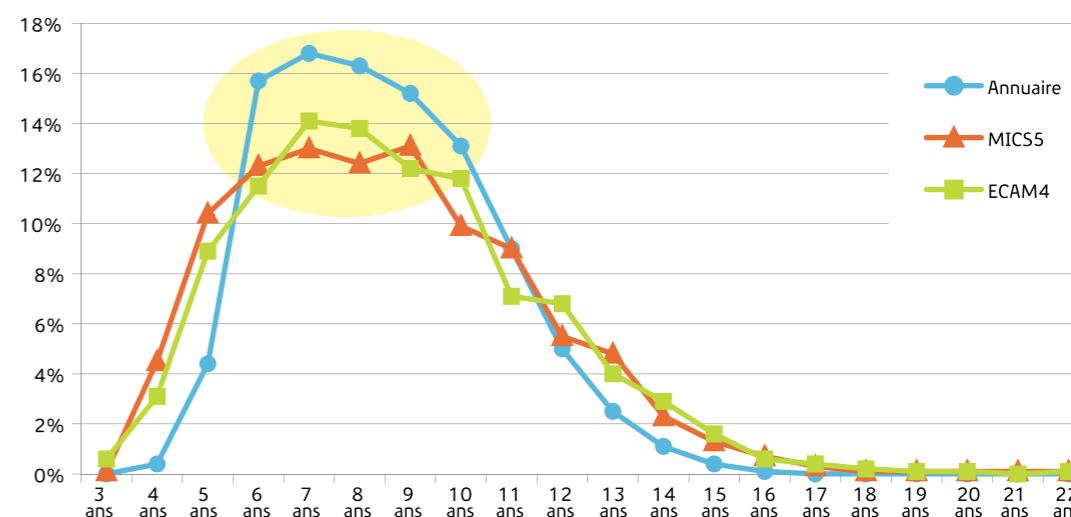


Source : d'après les données du MINEDUB, du MINESEC, du BUCREP et de l'UNPD.

En fait, l'ajustement à effectuer concerne la structure par âge de la population scolarisée telle qu'elle ressort des données administratives. En effet, la comparaison de la structure par âge de la population scolarisée au primaire entre les données de l'annuaire statistique du MINEDUB et celles obtenues à travers les enquêtes de ménages montre une différence significative de structure, notamment en ce qui concerne la tranche d'âge des 6-10 ans qui est précisément la tranche concernée par l'anomalie présentée plus haut.

Le graphique suivant illustre cette différence de structures entre les données de l'annuaire d'une part et celles des enquêtes de ménages (MICS 5 et ECAM 4) d'autre part.

Graphique 5 : Structure comparée de la répartition par âge des enfants scolarisés au primaire.

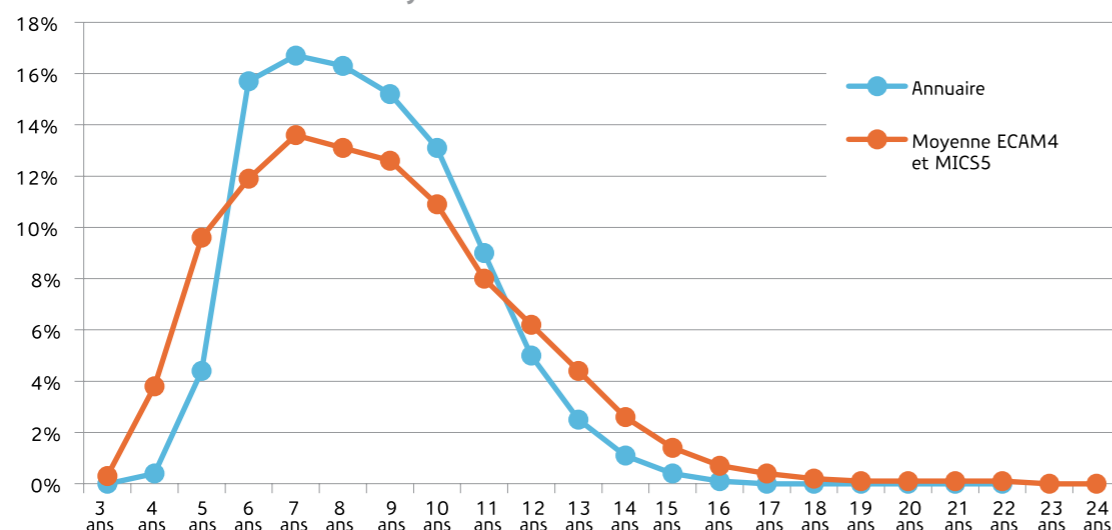


Source : d'après les données du MINEDUB et des enquêtes MICS 5 et ECAM 4.

Ainsi, pour les besoins de la présente étude, il est retenu d'ajuster la structure par âge des filles et des garçons inscrits au primaire selon les données de l'année scolaire 2015-2016 par la moyenne de structure obtenue par les enquêtes MICS 5 et ECAM 4. Le graphique suivant illustre ces deux répartitions.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 6 : Structure de la répartition par âge des enfants scolarisés au primaire selon les données administratives et la moyenne de MICS 5 et ECAM 4.



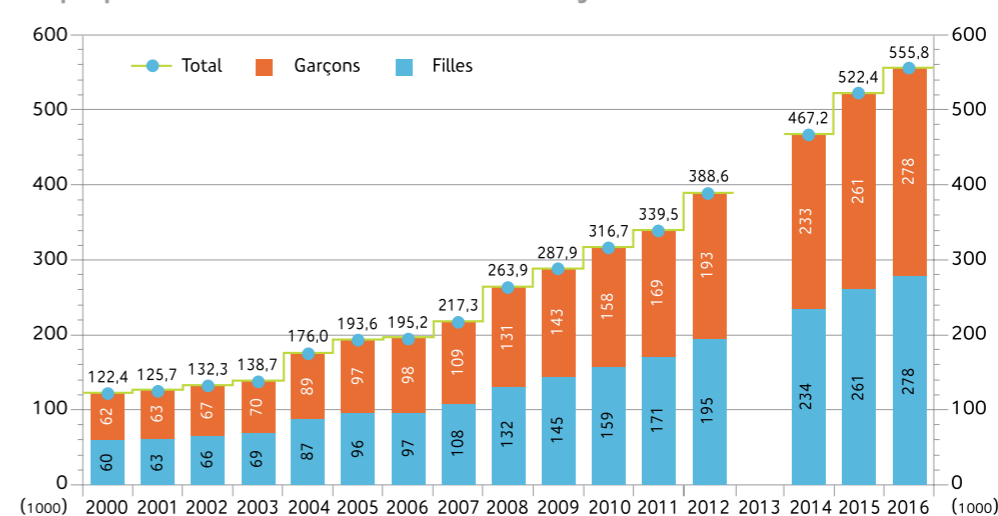
Source : d'après les données du MINEDUB et des enquêtes MICS 5 et ECAM 4.

2.2 Profils des enfants de la Dimension 1

La Dimension 1 concerne les enfants en âge de fréquenter la dernière année de l'éducation préscolaire mais qui ne sont pas inscrits dans le cycle de l'éducation préprimaire ou primaire. Au Cameroun, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation énonce dans ses articles 16 (relatif au sous-système anglophone) et 17 (relatif au sous-système francophone) que l'enseignement maternel est d'une durée de deux ans. La même loi limite l'obligation de scolarité à l'enseignement primaire (article 9). La loi d'orientation ne précise pas l'âge d'entrée à l'enseignement primaire, qui est par ailleurs fixé à 6 ans. Ainsi, l'enseignement maternel concerne les enfants âgés de 4 et 5 ans. En réalité, une partie de l'enseignement maternel est organisée en trois niveaux : la petite section pour les enfants de 3 ans, la moyenne section pour les enfants de 4 ans et la grande section pour les enfants de 5 ans.

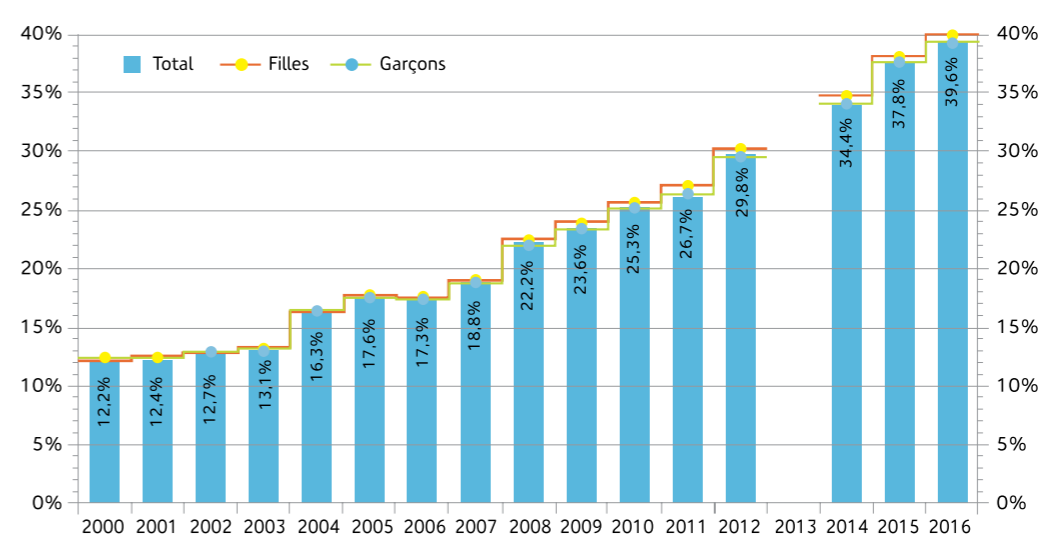
En 2016, plus d'un demi-million d'enfants étaient inscrits à l'enseignement maternel, dont 50 % de filles. Durant la dernière décennie (2007-2016), les effectifs ont évolué à un taux accéléré de 11 %, dépassant largement celui de la population des 4-5 ans qui était de 2,17 % durant la même période. Ainsi, le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 18,8 % en 2007 à 39,6 % en 2016. Les deux graphiques suivants illustrent cette évolution.

Graphique 7 : Nombre d'élèves inscrits à l'enseignement maternel (2000-2016).



Source : d'après les données du MINEDUB.

Graphique 8 : Taux brut de scolarisation à l'enseignement maternel (2000-2016).

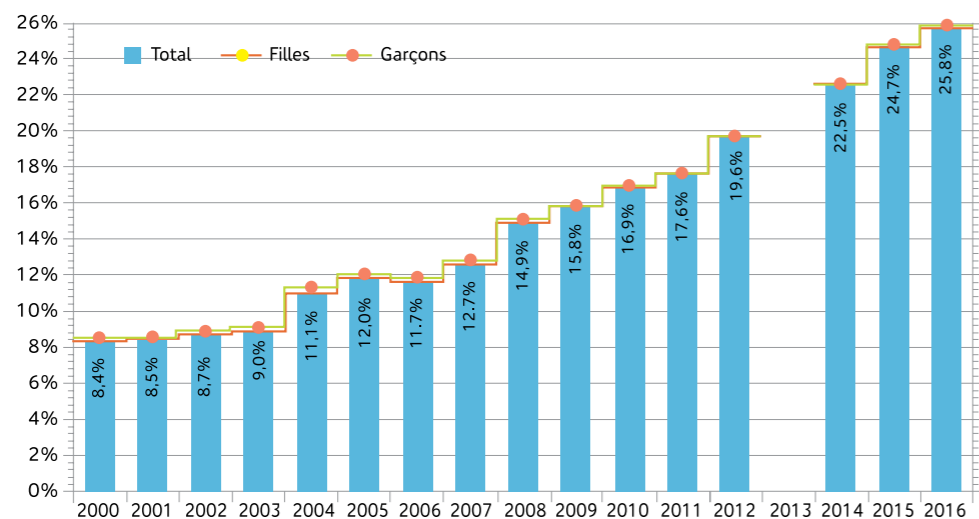


Source : auteur, selon les données du MINEDUB et de l'UNPD.

En fait, le taux brut de scolarisation, tel qu'il est défini et calculé officiellement, est surestimé. En effet, la population scolarisable retenue est celle des enfants âgés de 4-5 ans (estimée à 1,4 million en 2016), ce qui correspond parfaitement à la définition officielle de cet enseignement maternel d'une durée de deux ans. Toutefois, on constate en réalité que cet enseignement comporte trois niveaux et concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans. Ainsi, si l'on considère que la population scolarisable concerne la tranche d'âge 3-5 ans (estimée à 2,16 millions en 2016), cela ramène le taux brut de scolarisation à 25,8 % et son évolution se présenterait comme suit durant la période 2000-2016.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 9 : Taux brut de scolarisation à l'enseignement maternel – Calcul alternatif.



Source : auteur, selon les données du MINEDUB et de l'UNPD.

Une autre alternative de calcul du taux brut de scolarisation (TBS) à l'enseignement maternel consiste à retenir en numérateur les enfants inscrits en moyenne section et grande section et en dénominateur les enfants âgés de 4-5 ans. Cela correspondrait en 2016 à un TBS de 33,8 % (34,1 % pour les filles et 33,5 % pour les garçons).

Le tableau suivant présente la répartition des effectifs des filles et des garçons inscrits à l'enseignement maternel selon les régions et le niveau de la section.

Tableau 3 : Répartition des effectifs des filles et des garçons inscrits à l'enseignement maternel selon les régions et le niveau de la section.

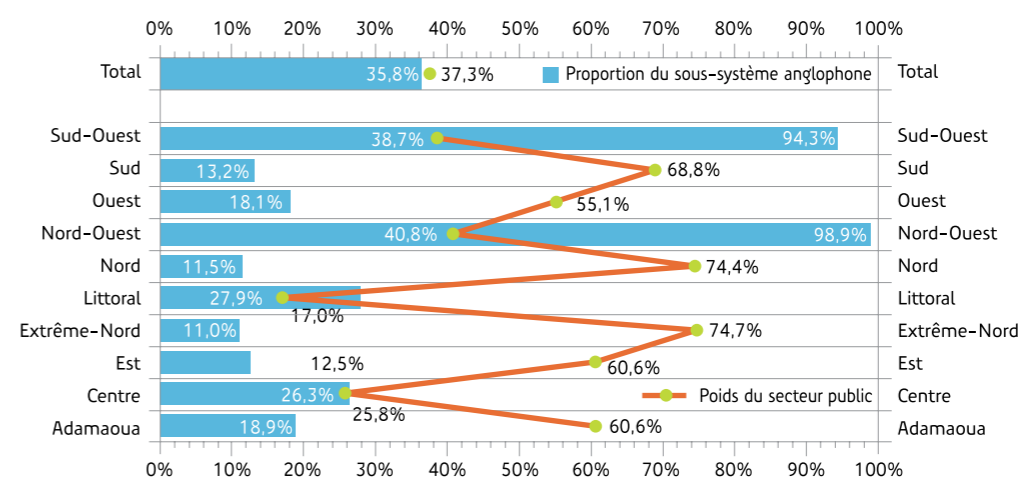
Région	Petite section (PreNursery)			Moyenne section (Nursery one)			Grande section (Nursery two)			Total		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Adamaoua	705	675	1 380	2 863	2 929	5 792	2 305	2 409	4 714	5 873	6 013	11 886
Centre	16 135	16 310	32 445	36 029	36 164	72 193	31 008	30 565	61 573	83 172	83 039	166 211
Est	2 448	2 396	4 844	5 451	5 380	10 831	4 326	4 363	8 689	12 225	12 139	24 364
Extrême-Nord	1 179	1 106	2 285	3 163	3 280	6 443	3 041	3 002	6 043	7 383	7 388	14 771
Littoral	13 627	14 219	27 846	24 643	25 050	49 693	24 497	24 116	48 613	62 767	63 385	126 152
Nord	456	467	923	3 632	3 877	7 509	2 724	2 687	5 411	6 812	7 031	13 843
Nord-Ouest	252	253	505	15 783	15 470	31 253	12 629	12 301	24 930	28 664	28 024	56 688
Ouest	3 287	3 425	6 712	15 853	15 926	31 779	12 565	12 589	25 154	31 705	31 940	63 645
Sud	1 994	1 983	3 977	9 446	9 493	18 939	6 804	6 695	13 499	18 244	18 171	36 415
Sud-Ouest	343	398	741	11 713	11 745	23 458	8 968	8 668	17 636	21 024	20 811	41 835
Total	40 426	41 232	81 658	128 576	129 314	257 890	108 867	107 395	216 262	277 869	277 941	555 810

Source : d'après les données du MINEDUB.

À l'instar des autres niveaux d'enseignement, l'éducation préscolaire comporte les deux sous-systèmes anglophone et francophone dont les poids respectifs (en termes de nombre d'élèves inscrits) sont de 36 % et de 64 %. L'essentiel de l'offre d'enseignement maternel est privé, le poids du secteur public est limité à 37,3 %.

Ces proportions sont variables selon les régions, comme l'illustre le graphique suivant.

Graphique 10 : Enseignement maternel – Poids du secteur public et proportion du sous-système anglophone selon les régions (2016).



Source : selon les données du MINEDUB.

Les principaux résultats obtenus pour le calcul de la Dimension 1, exploitant les données administratives de l'année scolaire 2015-2016 et celles de l'enquête ECAM 2014, sont consignés dans le tableau suivant.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Tableau 4 : Données et indicateurs de la Dimension 1 (2015).

	Filles	Garçons	Total
Population totale			
Selon les données administratives			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	696 204	708 616	1 404 820
Enfants âgés de 5 ans	343 505	349 501	693 006
Selon l'ECAM 4			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	691 084	768 316	1 459 400
Enfants âgés de 5 ans	354 199	353 382	707 582
Population scolarisée			
Selon les données administratives			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	484 717	416 220	900 937
Enfants âgés de 5 ans	269 043	228 222	497 265
Selon l'ECAM 4			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	418 131	422 355	840 486
Enfants âgés de 5 ans	238 650	224 945	463 595
Taux d'exclusion (D1)			
Selon les données administratives			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	30,4 %	41,3 %	35,9 %
Enfants âgés de 5 ans	21,7 %	34,7 %	28,2 %
Selon l'ECAM 4			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	39,9 %	40,4 %	40,2 %
Enfants âgés de 5 ans	30,5 %	35,6 %	33,1 %
Enfants non scolarisés			
Selon les données administratives			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	211 487	292 396	503 883
Enfants âgés de 5 ans	74 462	121 279	195 741
Selon l'ECAM 4			
Enfants âgés de 4 à 5 ans	278 073	286 261	564 334
Enfants âgés de 5 ans	104 855	124 556	229 411

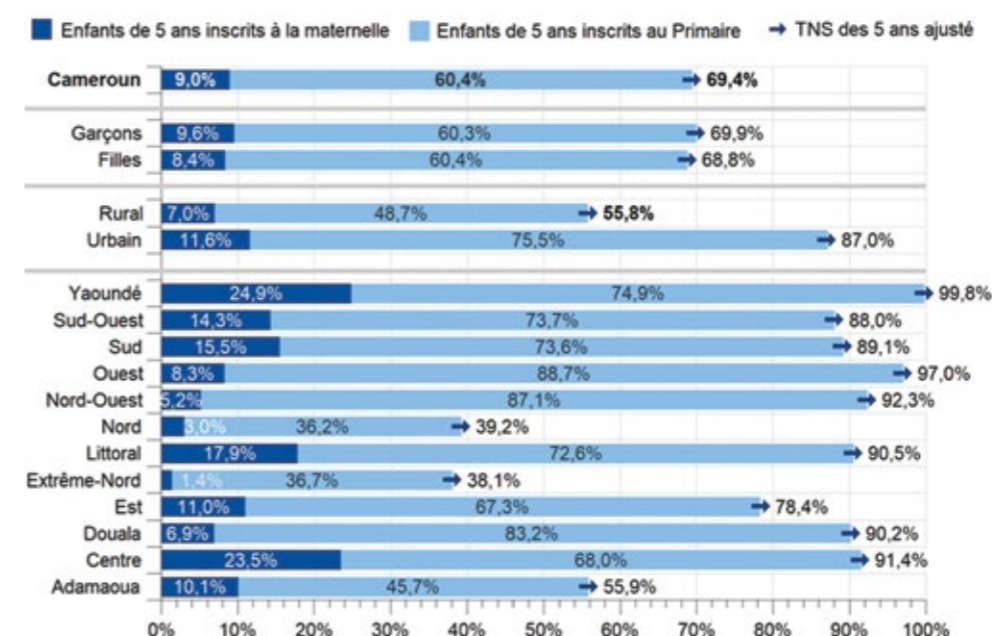
Source : auteur, selon les données du MINEDUB et de l'enquête ECAM 4.

Les résultats montrent une convergence des analyses exploitant les données administratives et de celles utilisant les données des enquêtes de ménages. Ainsi, en 2016, environ 196 000 enfants âgés de 5 ans ne sont pas scolarisés, cela correspond à un taux d'exclusion scolaire pour cette D1 de 28,2 %. Les résultats obtenus à partir de l'enquête ECAM aboutissent à des résultats comparables : le nombre d'enfants âgés de 5 ans non scolarisés est de 229 000 et le taux d'exclusion de 33 %.

Pour l'ensemble des enfants concernés par l'enseignement maternel (au sens officiel, c'est-à-dire la tranche d'âge des 4-5 ans), sur un total de 1,4 million, environ 64 % sont scolarisés, soit un nombre de 504 000 enfants non scolarisés correspondant à un taux de non-scolarisation de 36 %.

Les résultats de l'enquête MICS 5 aboutissent à des résultats comparables : en 2014, environ 30 % des enfants âgés de 5 ans n'étaient scolarisés ni à l'enseignement maternel ni à l'enseignement primaire, presque autant pour les filles que pour les garçons. La répartition par milieu de résidence et par région montre des disparités significatives (le TNSA des enfants de 5 ans est de 55,8 % en milieu rural contre 87 % en milieu urbain) et les régions à prédominance urbaine présentent des taux de scolarisation dépassant largement ceux des régions rurales comme l'illustre le graphique suivant.

Graphique 11 : Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 5 ans (2014).



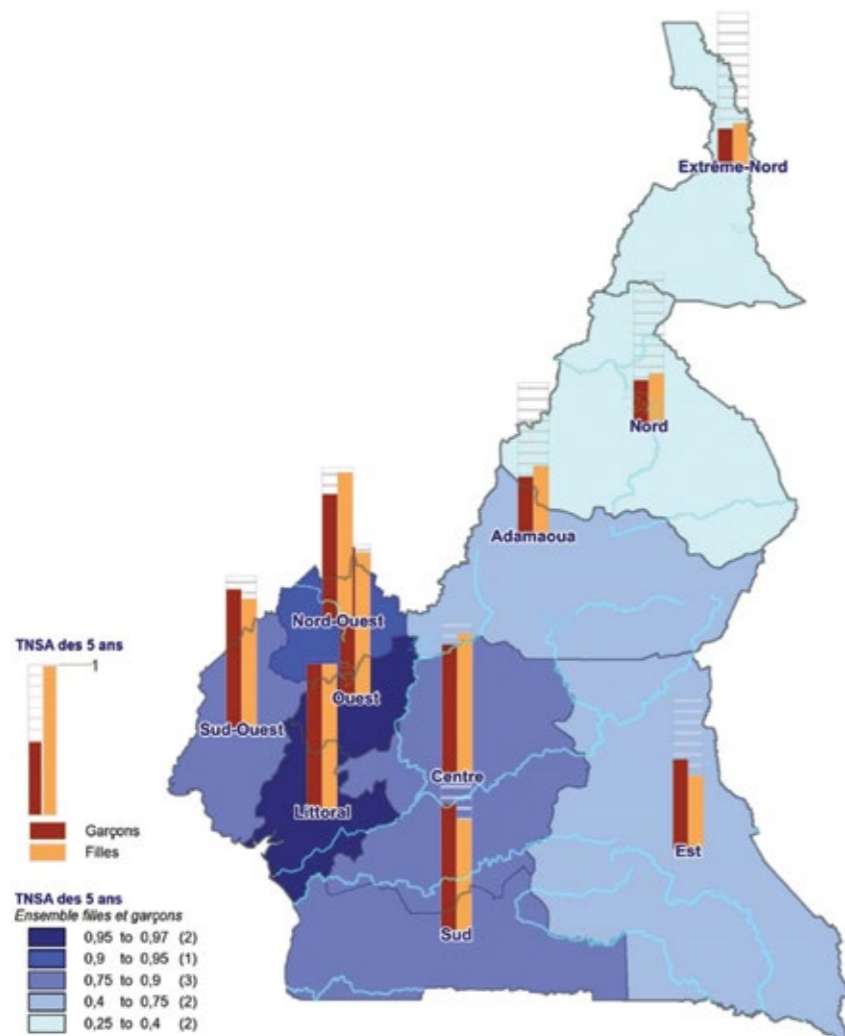
Source : auteur, selon les données de l'enquête MICS 5.

Il faut noter une différence notable entre les données administratives et les enquêtes de ménages. Cela concerne la répartition des enfants scolarisés âgés de 5 ans entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. En effet, comme le montre le graphique ci-dessus, 9 % des enfants âgés de 5 ans sont scolarisés en enseignement maternel et 60,4 % en école primaire ; pour les données administratives, ces proportions sont respectivement de 24 % et de 29 %.

La même disparité géographique en matière de scolarisation des enfants âgés de 5 ans est observée dans les résultats de l'enquête ECAM 4. La carte suivante, élaborée à partir des résultats de l'ECAM 4, illustre la répartition par région et par sexe du taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants âgés de 5 ans et montre les différences significatives entre les régions du nord et de l'ouest du Cameroun.

CHAPITRE 2 > PROFILS

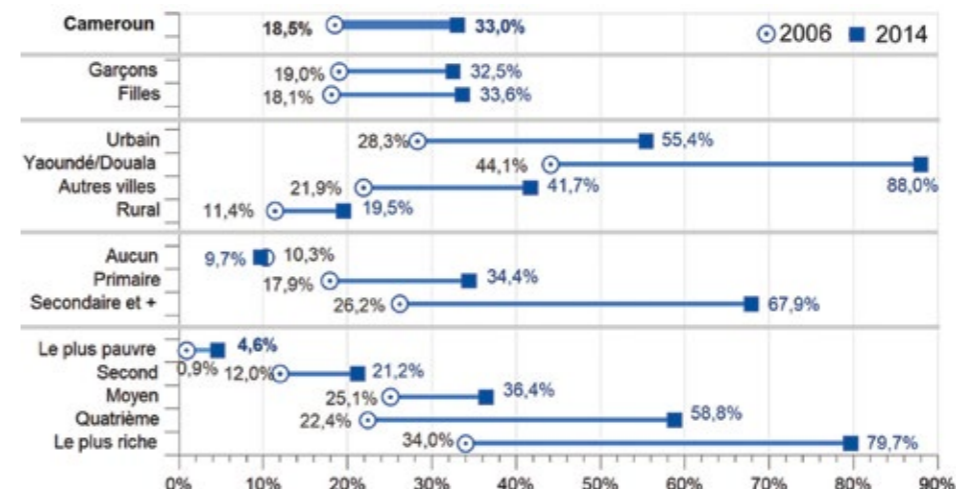
Carte 1 : Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 5 ans (en 2015).



Source : auteur, d'après les données de l'enquête ECAM 4.

La comparaison des résultats des deux dernières enquêtes MICS (2006 et 2014) permet de relever les progrès réalisés ces dernières années en matière d'amélioration de l'accès à l'enseignement maternel. En 2006, la proportion d'enfants accédant au primaire et ayant suivi un enseignement préprimaire l'année précédente était de 18,5 %. Cette proportion a presque doublé en moins de 10 ans, atteignant 33 % en 2014. Les progrès ont concerné toutes les régions du pays, comme l'illustre le graphique suivant avec toutefois un moindre progrès réalisé dans les régions rurales et pour les catégories les plus pauvres de la population.

Graphique 12 : Proportion d'enfants accédant au primaire et ayant suivi un enseignement préprimaire l'année précédente (comparaison entre 2006 et 2014).

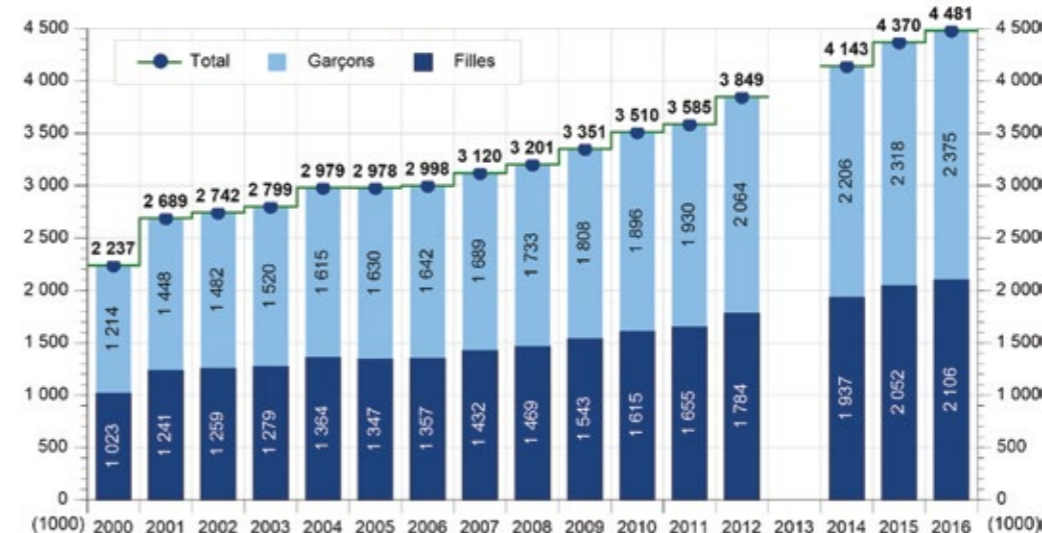


Source : calcul de l'auteur selon les données des enquêtes MICS 3 et MICS 5.

2.3 Profils des enfants de la Dimension 2

La Dimension 2 concerne les enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire mais qui ne sont pas inscrits à l'enseignement primaire ou secondaire. Au Cameroun, cela correspond aux enfants âgés de 6 à 11 ans et qui ne suivent pas un enseignement organisé du cycle primaire ou du cycle secondaire. Le nombre d'enfants inscrits à l'enseignement primaire dépasse depuis 2014 le seuil des 4 millions. La croissance annuelle moyenne des effectifs a été de 4,1 % durant la dernière décennie, dépassant la croissance démographique de la tranche d'âge des 6-11 ans (2,4 %), ce qui a permis d'améliorer sensiblement le taux brut de scolarisation (TBS) des 6-11 ans qui est passé de moins de 100 % jusqu'en 2003 à plus de 117 % en 2016. Les deux graphiques suivants illustrent l'évolution des effectifs et du TBS durant la période 2000-2016.

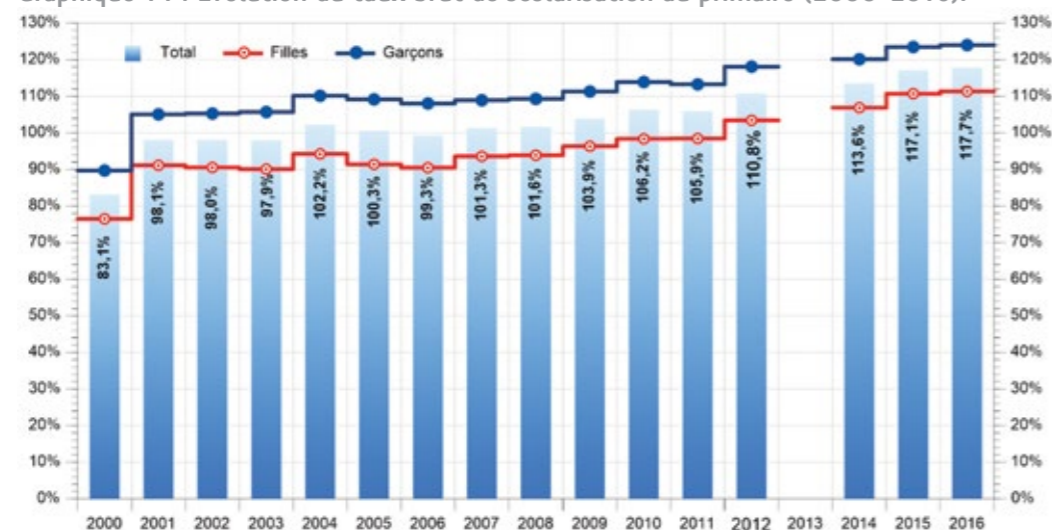
Graphique 13 : Évolution des effectifs inscrits au primaire (2000-2016).



Source : d'après les données du MINEDUB.

CHAPITRE 2 > PROFILS

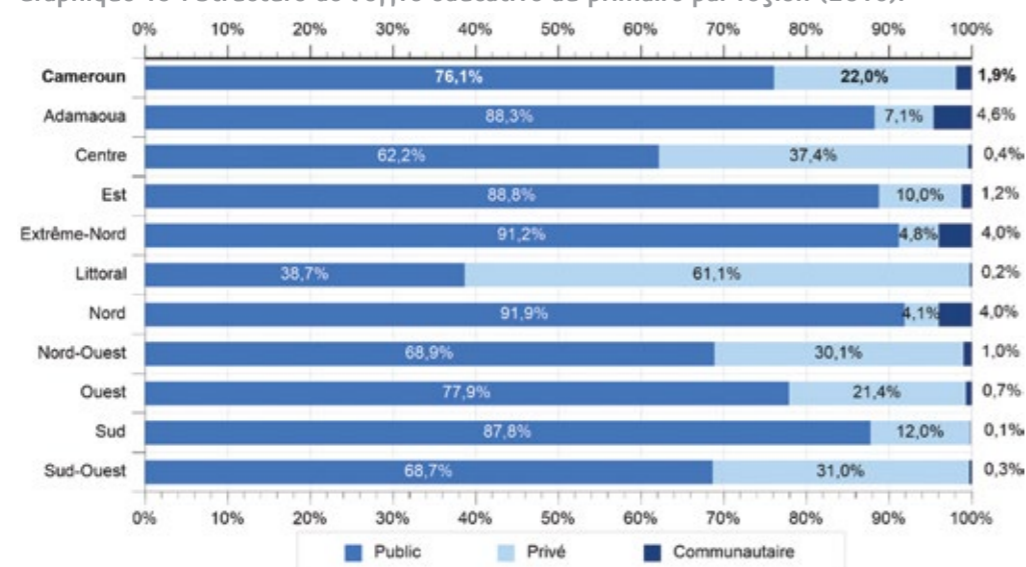
Graphique 14 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire (2000-2016).



Source : d'après les données du MINEDUB et de l'UNPD.

L'offre d'éducation primaire est majoritairement publique : le poids du secteur public en termes d'effectifs inscrits est de 76,1 % contre 22,0 % pour le secteur privé et 1,9 % pour les initiatives communautaires. La présence du secteur privé est notamment constatée dans les deux grandes villes du pays (Douala et Yaoundé). C'est ainsi qu'il représente dans les régions du Littoral et du Centre respectivement 61,1 % et 37,4 % de l'offre éducative du primaire, comme l'illustre le graphique suivant.

Graphique 15 : Structure de l'offre éducative au primaire par région (2016).



Source : d'après les données du MINEDUB.

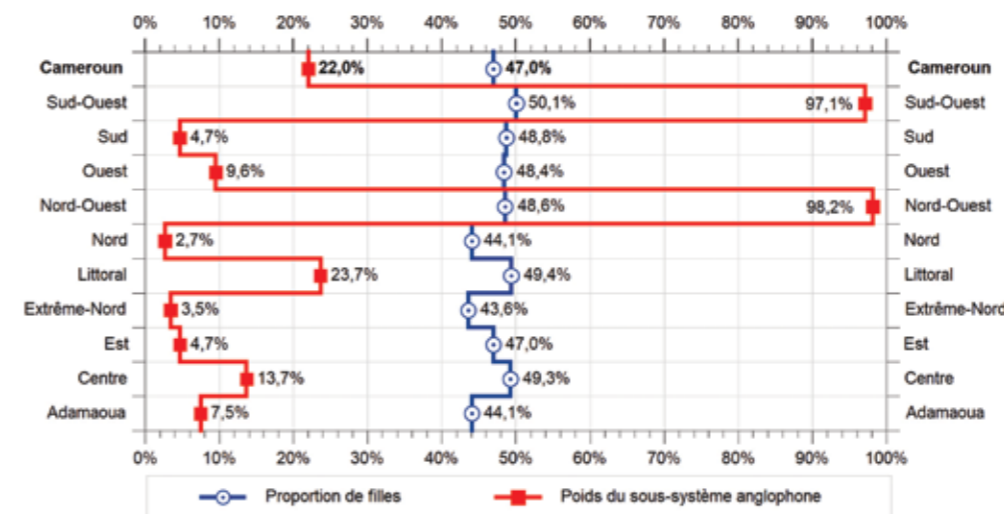
Le tableau et le graphique suivants présentent la répartition des effectifs par sous-système, par sexe et par région. Ils montrent que la proportion des filles est de 47 % au niveau national, variant de 43,6 % dans l'Extrême-Nord à 50 % au Sud-Ouest, et que le sous-système anglophone est majoritaire dans les deux régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest où il représente environ 98 % de l'offre éducative.

Tableau 5 : Enseignement primaire – Répartition des effectifs par sous-système, par sexe et par région (2016).

Région	Sous-système francophone			Sous-système anglophone			Total		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Adamaoua	102 458	131 160	233 618	8 928	10 023	18 951	111 386	141 183	252 569
Centre	302 019	314 631	616 650	50 233	47 758	97 991	352 252	362 389	714 641
Est	120 569	136 718	257 287	6 357	6 404	12 761	126 926	143 122	270 048
Extrême-Nord	362 725	470 200	832 925	13 767	16 226	29 993	376 492	486 426	862 918
Littoral	166 143	173 082	339 225	53 462	51 794	105 256	219 605	224 876	444 481
Nord	235 690	300 258	535 948	7 223	7 742	14 965	242 913	308 000	550 913
Nord-Ouest	3 378	3 748	7 126	185 255	195 912	381 167	188 633	199 660	388 293
Ouest	228 158	244 146	472 304	24 772	25 155	49 927	252 930	269 301	522 231
Sud	93 141	98 015	191 156	4 678	4 769	9 447	97 819	102 784	200 603
Sud-Ouest	3 876	3 991	7 867	133 585	133 086	266 671	137 461	137 077	274 538
Total	1 618 157	1 875 949	3 494 106	488 260	498 869	987 129	2 106 417	2 374 818	4 481 235

Source : d'après les données du MINEDUB.

Graphique 16 : Enseignement primaire – Proportion de filles et poids du sous-système anglophone par région (2016).



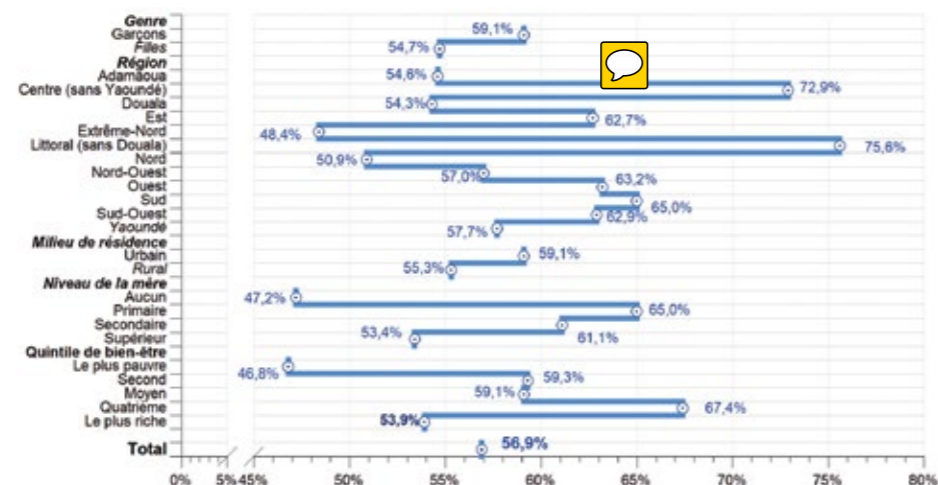
Source : d'après les données du MINEDUB.

CHAPITRE 2 > PROFILS

L'accès à l'école primaire est fixé à l'âge de 6 ans. En réalité, le taux net d'admission en première année du primaire est de 57 % contre un taux brut d'admission de 127 %. Cela montre l'importance de l'admission précoce et surtout de l'accès tardif à l'enseignement primaire au-delà de l'âge de 6 ans. Les données du MINEDUB montrent que moins de la moitié (49,2 %) des élèves de la première année sont âgés de 6 ans. Environ un cinquième (18 %) est âgé de moins de 6 ans et 30 % sont âgés de plus de 6 ans. Les données de l'enquête MICS 5 montrent que le taux net d'admission à l'école primaire est plus élevé dans le Littoral et le Centre alors qu'il est plus faible dans l'Extrême-Nord (48 %) et le Nord (51 %).

De même, le taux net d'admission à l'école primaire des enfants âgés de 6 ans augmente avec le niveau de richesse des ménages, passant de 47 % chez les plus pauvres à 67 % pour le quatrième quintile. La baisse de ce taux pour les ménages les plus riches (54 %) peut s'expliquer par l'importance du phénomène de l'entrée précoce des enfants issus de ces ménages. Le graphique suivant illustre cette répartition.

Graphique 17 : Taux net d'admission à l'école primaire (2015).



Source : selon les données de l'enquête MICS 5.

Les principaux résultats obtenus pour le calcul de la Dimension 2, exploitant les données administratives de l'année scolaire 2015-2016, sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Données et indicateurs de la Dimension 2 (2016).

	Filles	Garçons	Ensemble
Données et indicateurs			
Population d'âge primaire scolarisée au primaire	1 485 560	1 610 808	3 096 368
Population d'âge scolaire primaire	1 865 923	1 894 917	3 760 841
Taux net de scolarisation au primaire	79,6 %	85,0 %	82,3 %
Population d'âge primaire scolarisée au Secondaire 1	68 802	63 324	132 126
Taux net de scolarisation du primaire ajusté	83,3 %	88,3 %	85,8 %
Enfants non scolarisés (ENS)			
Taux d'ENS d'âge du primaire	16,7 %	11,7 %	14,2 %
Nombre d'ENS d'âge du primaire	311 562	220 785	532 347

Source : résultats du modèle «5D Calculation» selon les données du MINEDUB, de l'INS et de l'UNPD.

Les résultats montrent que le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire atteint 85,8 %. Cela correspond à un taux d'exclusion de 14,2 % pour les enfants âgés de 6 à 11 ans. Ce taux est plus élevé pour les filles (16,7 %) que pour les garçons (11,7 %). La Dimension 2 concerne ainsi une population évaluée à 532 347 enfants (311 562 filles et 220 785 garçons) âgés de 6 à 11 ans et qui se trouvent non scolarisés.

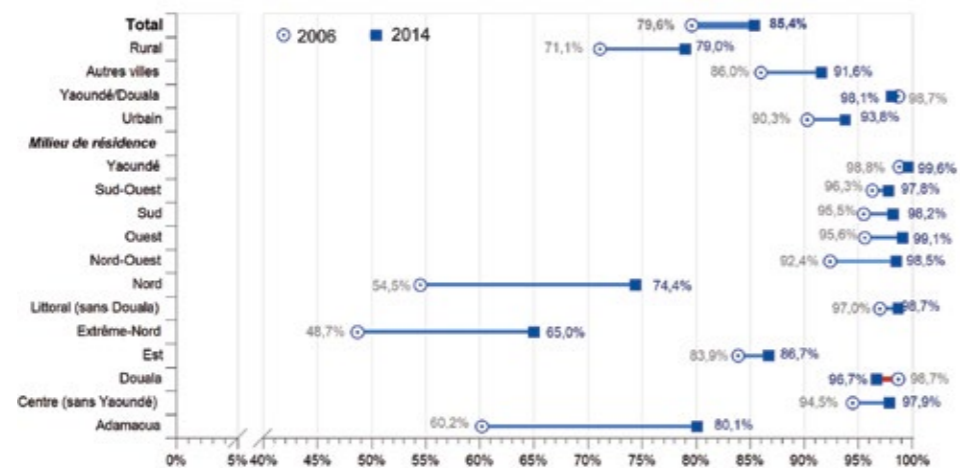
Les résultats des enquêtes de ménages aboutissent à des résultats comparables :

- pour l'enquête ECAM 4, le taux net ajusté de scolarisation au primaire est de 85,5 % : 84,9 % pour les filles et 86,1 % pour les garçons ;
- pour l'enquête MICS 5, le taux net ajusté de scolarisation au primaire est de 85,4 % : 83,5 % pour les filles et 87,3 % pour les garçons.

L'analyse de l'évolution de la scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire, selon les résultats des deux dernières enquêtes MICS, montre une progression observée notamment dans les régions qui affichaient les taux plus faibles (Nord, Extrême-Nord et Adamaoua). Au niveau national, le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire est passé de 79,6 % en 2006 à 85,4 % en 2014.

CHAPITRE 2 > PROFILS

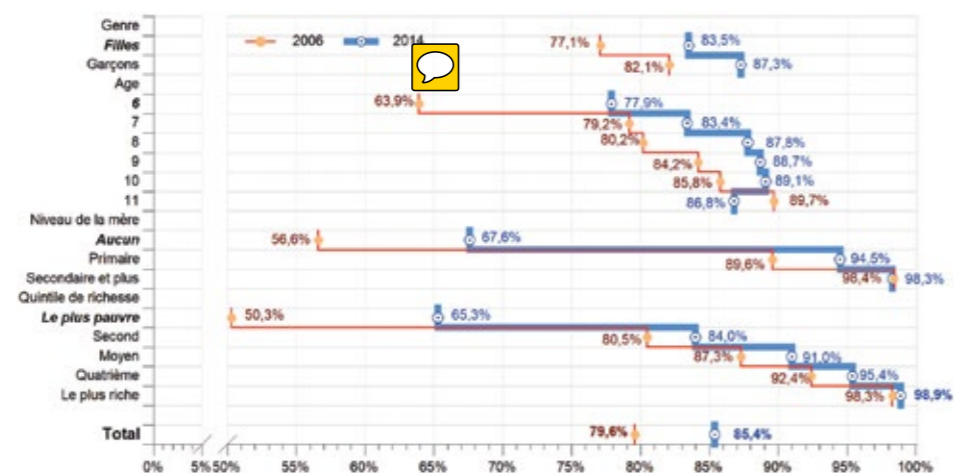
Graphique 18 : Taux net de scolarisation ajusté au primaire (6-11 ans) par région et milieu de résidence (comparaison entre 2006 et 2014).



Source : auteur, selon les données des enquêtes MICS 3 et MICS 5.

La progression a plus profité aux filles, aux enfants âgés de 6 ans, aux ménages les plus pauvres et à ceux dont la mère n'a aucun niveau d'instruction. Cela peut illustrer une moindre iniquité dans le système d'éducation primaire, ce qu'illustre le graphique suivant.

Graphique 19 : Répartition du taux net de scolarisation ajusté au primaire (6-11 ans) selon le sexe, l'âge, le niveau d'instruction de la mère et le quintile de richesse (comparaison entre 2006 et 2014).

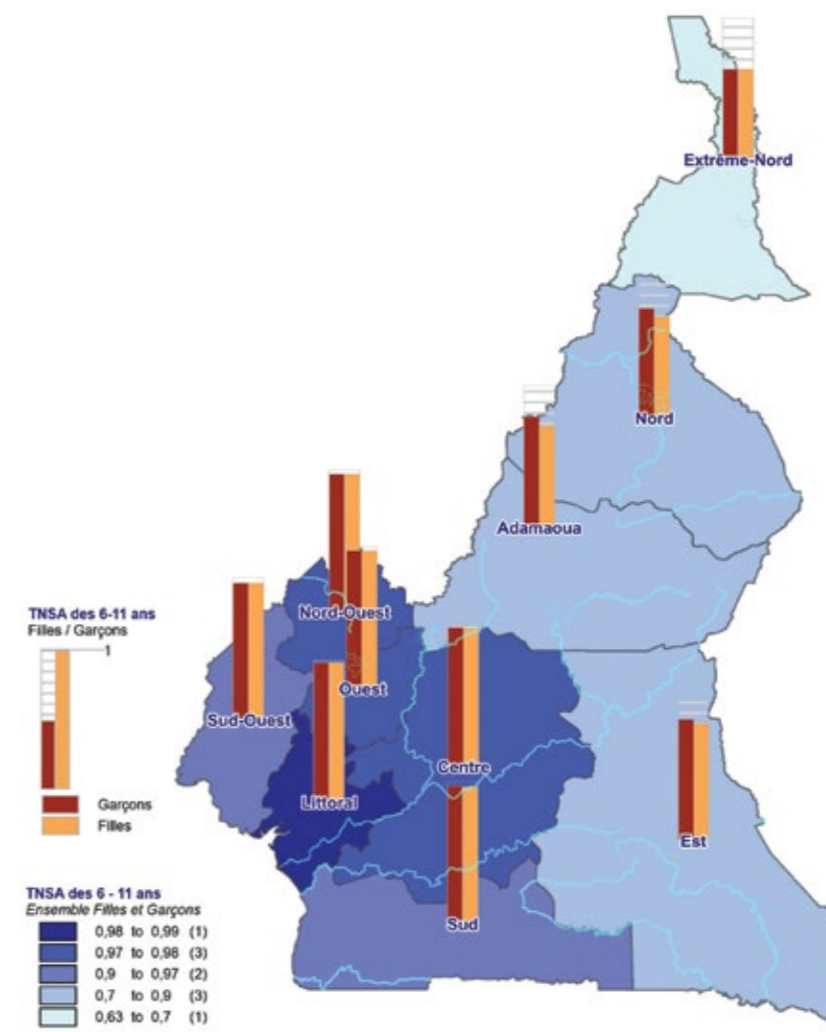


Source : auteur, selon les données des enquêtes MICS 3 et MICS 5.

Ainsi, on constate une atténuation des écarts entre les régions et les milieux de résidence, entre filles et garçons et entre catégories sociales. Il demeure que le niveau d'instruction de la mère (dans le cas où elle est analphabète) ainsi que le niveau de richesse (pour les plus démunis) continuent à influencer sur le taux de scolarisation des enfants.

La carte suivante présente la répartition du taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire selon les résultats de l'enquête ECAM 4.

Carte 2 : Répartition du taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire (en 2015).



Source : auteur, selon les données de l'enquête ECAM 4.

2.4 Profils des enfants de la Dimension 3

La Dimension 3 (D3) concerne les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement moyen ou le premier cycle du secondaire. Au Cameroun, cela correspond aux enfants âgés de 12 à 15 ans qui ne sont inscrits ni au premier cycle du secondaire, ni au primaire, ni au second cycle du secondaire.

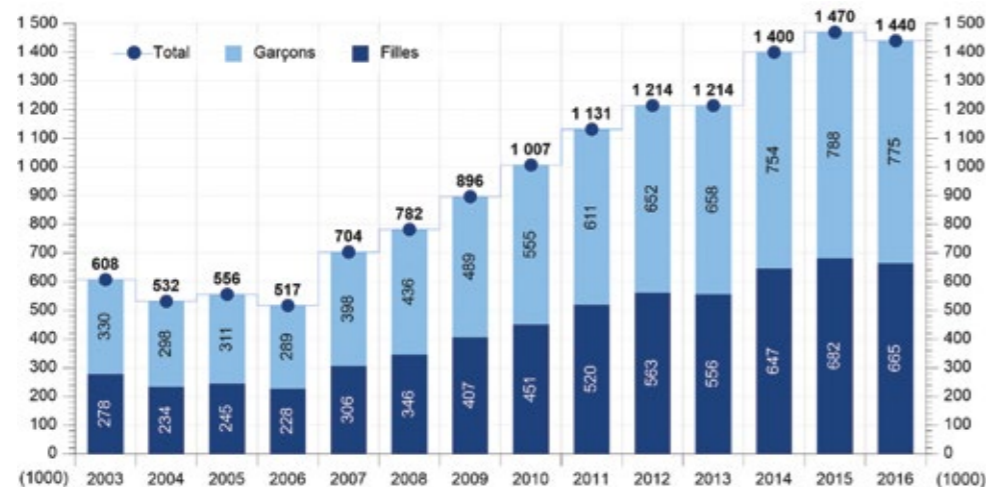
Les données de l'année scolaire 2015-2016 montrent que 1,440 million d'élèves sont inscrits au premier cycle du secondaire, dont environ 70 % dans des établissements publics.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Le sous-secteur du premier cycle de l'enseignement secondaire a connu une très forte croissance ces dernières années. En effet, les effectifs des élèves inscrits au premier cycle du secondaire ont plus que doublé durant la dernière décennie en évoluant à un taux de croissance annuel moyen de 8,3 % contre une croissance démographique de 2,2 % pour la tranche d'âge des 12-15 ans. Cela a permis de faire passer le taux brut de scolarisation de 38,6 % en 2007 à près de 65 % en 2016.

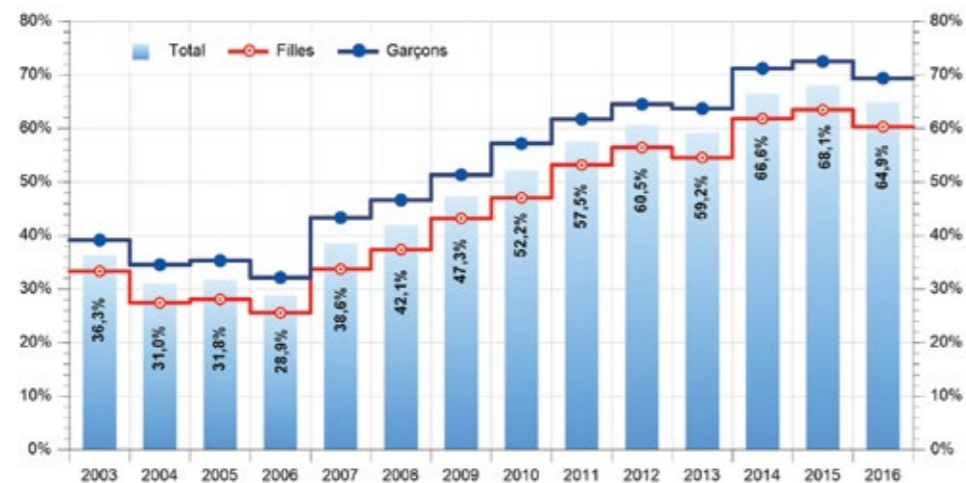
Les deux graphiques suivants illustrent cette évolution.

Graphique 20 : Évolution des effectifs inscrits au premier cycle du secondaire (2003-2016).



Source : d'après les données du MINESEC.

Graphique 21 : Taux brut de scolarisation au premier cycle du secondaire (2003-2016).



Source : d'après les données du MINESEC et de l'UNPD.

Les principaux résultats obtenus pour le calcul de la Dimension 3, exploitant les données administratives de l'année scolaire 2015-2016, sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 7 : Données et indicateurs de la Dimension 3 (en 2016).

	Filles	Garçons	Ensemble
Données et indicateurs			
Population d'âge du Secondaire 1 scolarisée au Secondaire 1	433 308	486 485	919 793
Population d'âge scolaire du Secondaire 1	1 062 831	1 077 643	2 140 474
Taux net de scolarisation au Secondaire 1	40,8 %	45,1 %	43,0 %
Population d'âge du Secondaire 1 scolarisée au primaire	303 183	468 871	772 055
Population d'âge du Secondaire 1 scolarisée au Secondaire 2	43 913	38 660	82 573
Taux global net ajusté de scolarisation du Secondaire 1	73,4 %	92,2 %	82,9 %
Enfants non scolarisés (ENS)			
Taux d'ENS d'âge du Secondaire 1	26,6 %	7,8 %	17,1 %
Nombre d'ENS d'âge du Secondaire 1	282 427	83 626	366 053

Source : résultats du modèle «5D Calculation» selon les données du MINEDUB, de l'INS et de l'UNPD

Les résultats montrent que le taux global net ajusté de scolarisation⁹ au premier cycle du secondaire (ou Secondaire 1) atteint 82,9 %. Cela correspond à un taux d'exclusion scolaire de 17,1 % pour les enfants âgés de 12 à 15 ans.

Le taux d'exclusion scolaire est nettement plus élevé pour les filles (26,6 %) que pour les garçons (7,8 %). La Dimension 3 concerne ainsi une population de 366 053 enfants (282 427 filles et 83 626 garçons) âgés de 12 à 15 ans et qui se trouvent non scolarisés. On retrouve des résultats comparables dans les enquêtes de ménages :

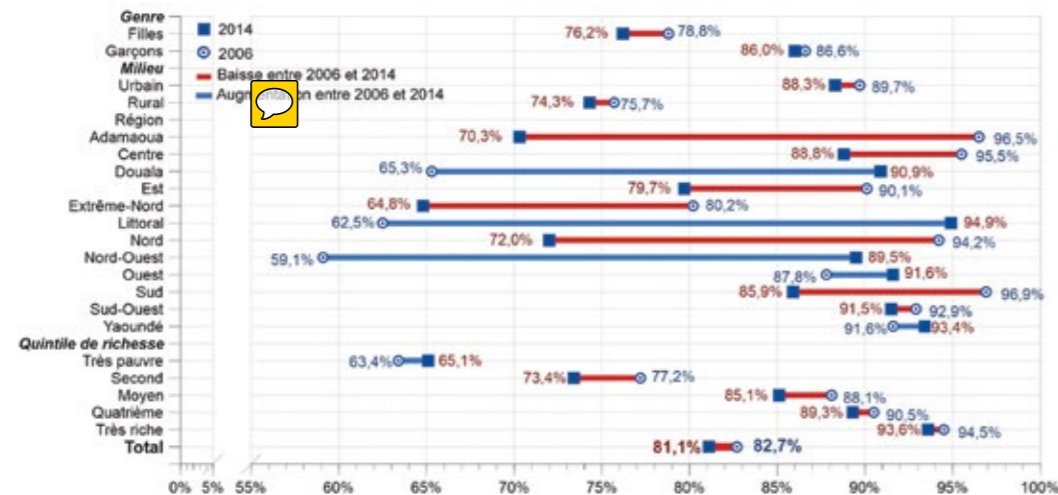
- pour l'enquête ECAM 4, le taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 est de 83,6 % : 79,4 % pour les filles et 87,7 % pour les garçons ;
- pour l'enquête MICS 5, le taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 est de 81,1 % avec aussi une différence significative entre les filles (76,2 %) et les garçons (86,0 %).

La comparaison de la situation actuelle (2014) avec celle prévalant en 2006 montre une certaine baisse apparente de la scolarisation des enfants âgés de 12 à 15 ans dont le taux global net ajusté de scolarisation est passé de 82,7 % à 81,1 %, comme le montre le graphique suivant.

⁹ L'appellation de taux global net ajusté est retenue afin de le distinguer du taux net ajusté qui ne comporte pas au numérateur les élèves inscrits au primaire.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 22 : Taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 (comparaison entre 2006 et 2014).

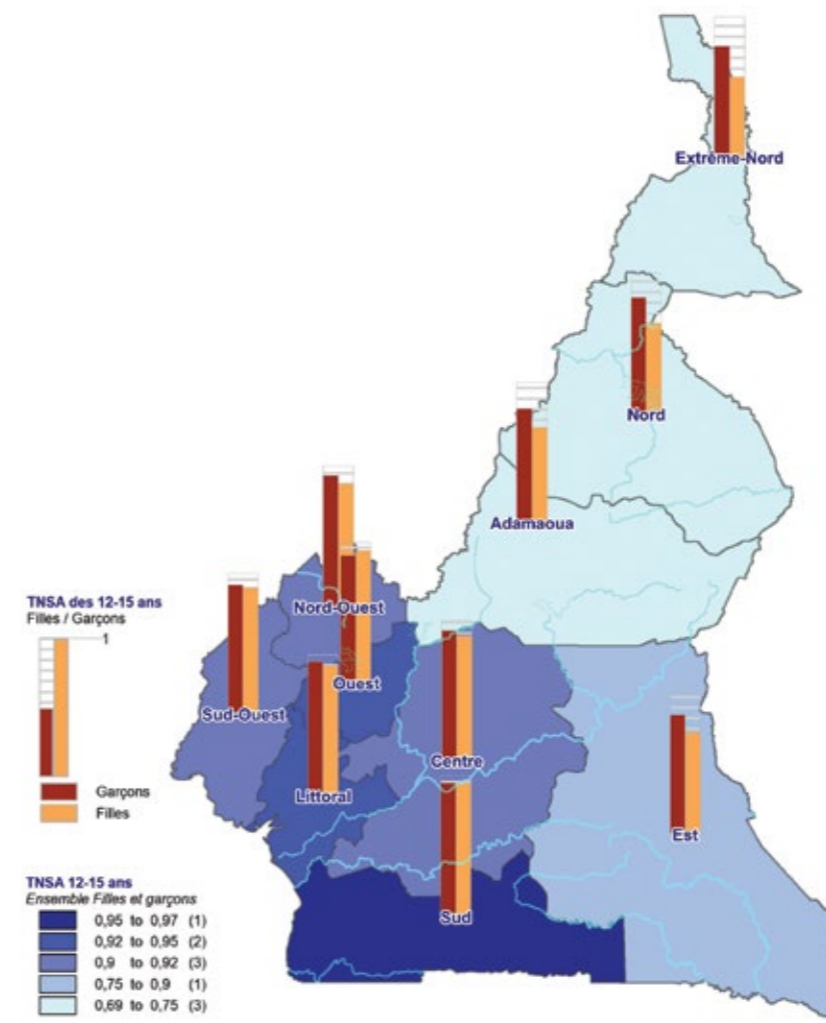


Source : calcul de l'auteur, selon les données des enquêtes MICS 3 et MICS 5.

En réalité, il faut souligner que cela ne reflète guère un recul de la scolarisation au niveau de l'enseignement secondaire (premier cycle), mais plutôt une meilleure efficacité interne du système. En effet, les données de 2006 montrent que 63 % des enfants scolarisés de la tranche d'âge 12-15 ans étaient inscrits à l'école primaire. Cette proportion a été ramenée à 38 % en 2014. Ainsi, les proportions ont été inversées : en 2014, 62 % des enfants âgés de 12 à 15 ans sont désormais inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire.

La carte suivante illustre la répartition régionale du taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 selon les dernières données de l'ECAM 4.

Carte 3 : Répartition du taux global net ajusté de scolarisation au Secondaire 1 (en 2015).



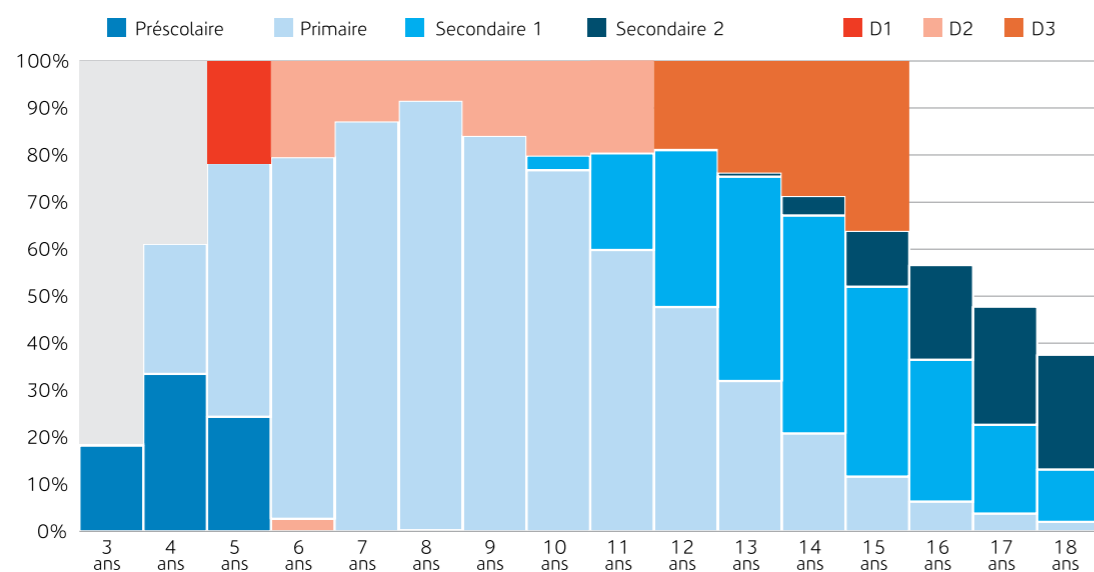
Source : auteur, selon les données de l'enquête ECAM 4.

2.5 Récapitulatif des trois dimensions D1, D2 et D3

Les graphiques suivants présentent un récapitulatif des trois dimensions de l'exclusion scolaire D1, D2 et D3.

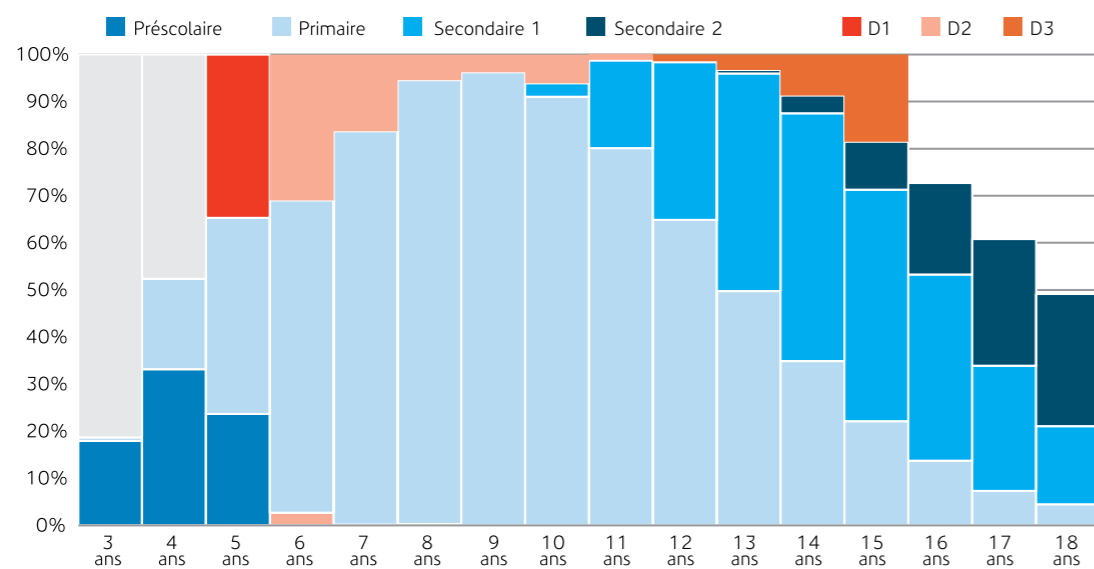
CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 23 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Filles).



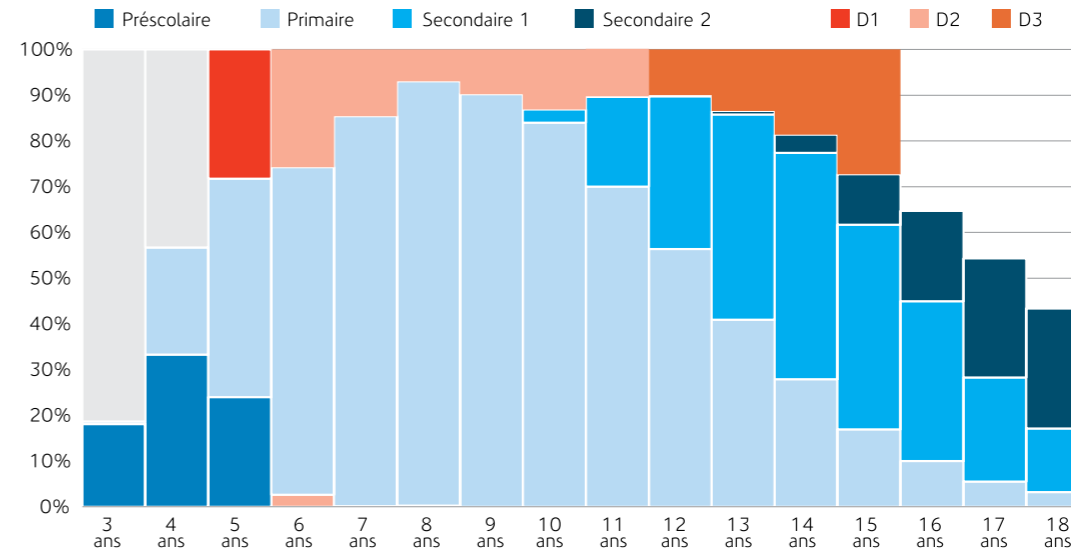
Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

Graphique 24 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Garçons).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

Graphique 25 : Les trois dimensions D1, D2 et D3 (en 2015 – Ensemble filles et garçons).

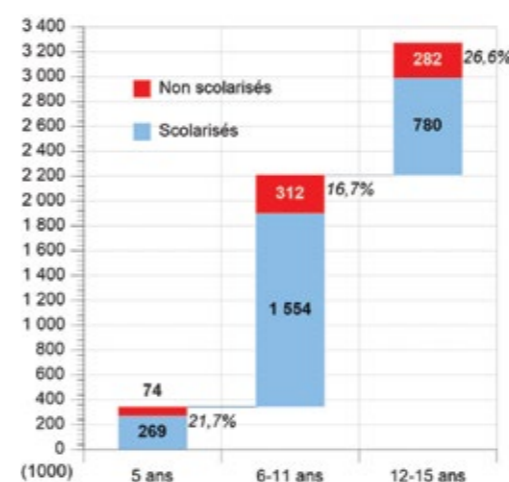


Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

Le calcul des trois dimensions D1, D2 et D3 à partir des données administratives aboutit à un taux d'exclusion scolaire de 16,6 % pour l'ensemble des enfants âgés de 5 à 15 ans (effectif estimé à 6,6 millions), soit une population totale de 1,094 million d'enfants non scolarisés composée de 668 450 filles (taux de non-scolarisation de 20,4 %) et de 425 690 garçons (taux de non-scolarisation de 12,8 %). Cela montre que l'exclusion scolaire demeure une réalité préoccupante au Cameroun : pour les enfants âgés de 5 à 15 ans, plus d'une fille sur cinq et plus d'un garçon sur huit se trouvent en dehors de l'école.

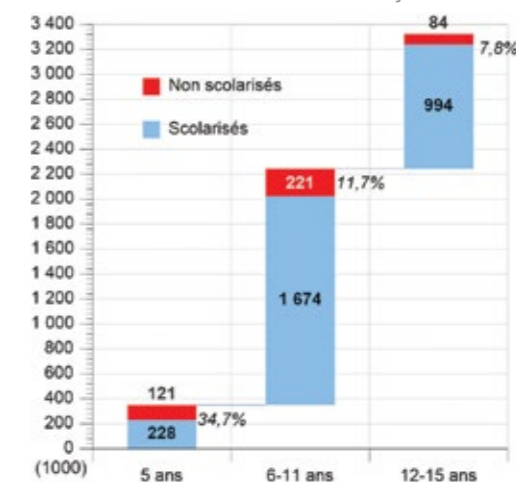
Les graphiques suivants illustrent la répartition de la population des enfants âgés de 5 à 15 ans selon la tranche d'âge et la situation de scolarisation.

Graphique 26 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Filles (en 2015).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

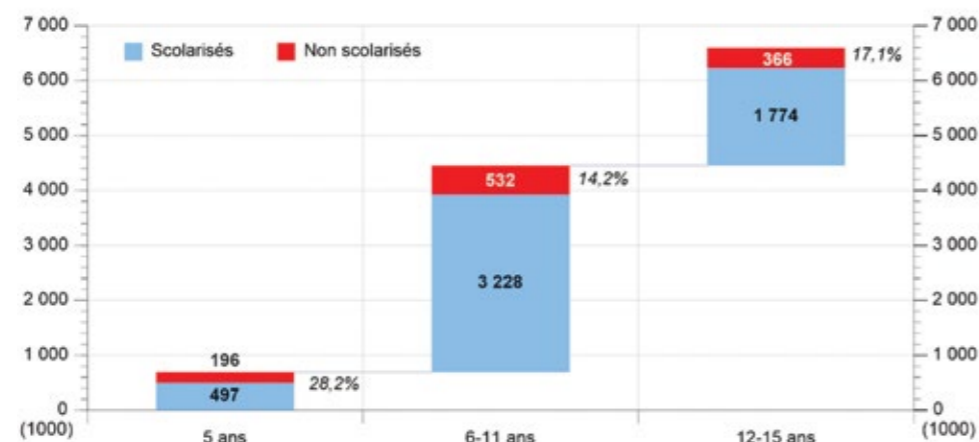
Graphique 27 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Garçons (en 2015).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 28 : Enfants âgés de 5 à 15 ans scolarisés et non scolarisés – Ensemble filles et garçons (en 2015).



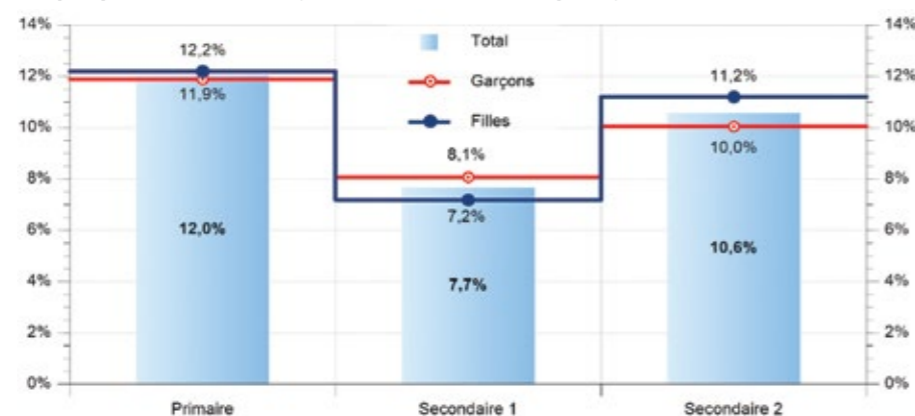
Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

2.6 Les profils des enfants à risque des Dimensions 4 et 5

Les Dimensions 4 et 5 (D4 et D5) concernent respectivement les enfants inscrits au primaire à risque de décrochage et les enfants inscrits au Secondaire 1 à risque de décrochage. Le risque de décrochage est appréhendé à travers le taux d'abandon avant la fin de chaque cycle d'enseignement ou de risque d'abandon avant d'atteindre la dernière année d'études du primaire pour D4 et du Secondaire 1 pour D5.

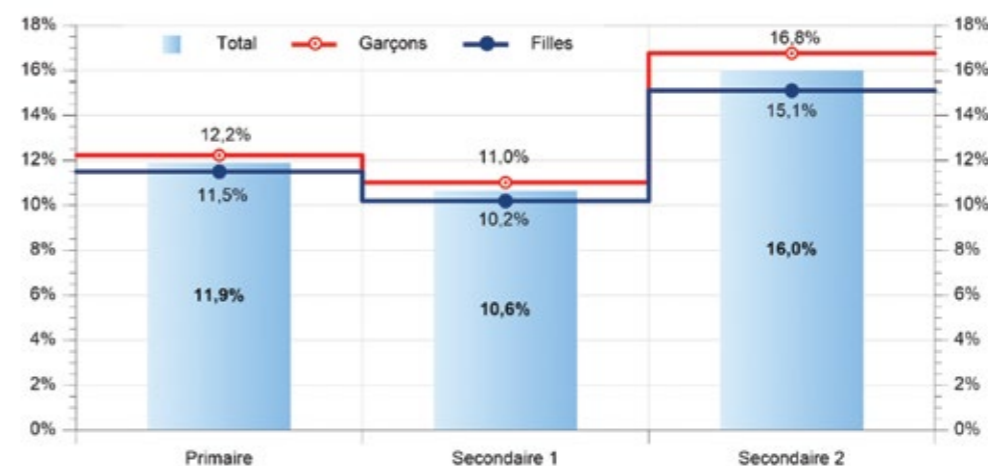
Les phénomènes de redoublement et d'abandon constituent une véritable préoccupation aggravant la situation de l'efficacité interne du système d'éducation et constituant la principale cause de l'exclusion scolaire. La situation est d'autant plus inquiétante que cela concerne dans de larges proportions les différents niveaux d'enseignement comme l'illustrent les deux graphiques suivants qui montrent qu'en 2015, le taux moyen de redoublement était de 12 % pour le primaire, 7,7 % pour le Secondaire 1 et 10,6 % pour le Secondaire 2. Quant au taux d'abandon moyen, il était de 11,9 % pour le primaire, 10,6 % pour le Secondaire 1 et 16 % pour le Secondaire 2 (la dernière année n'est pas prise en compte).

Graphique 29 : Taux moyen de redoublement par cycle.



Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

Graphique 30 : Taux moyen d'abandon par cycle.



Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

Si les données ne montrent pas de différences significatives entre les filles et les garçons, l'analyse par année d'études montre une forte prévalence du phénomène du redoublement au début et à la fin du primaire ainsi qu'à la fin du Secondaire 1 et au milieu du Secondaire 2. Quant au phénomène d'abandon, il est inquiétant de constater que 17 % des élèves de la première année du primaire et 20 % des élèves de la cinquième année du primaire quittent l'école chaque année. Si au début du cycle secondaire, les taux d'abandon baissent sensiblement, ils repartent vers la hausse à la fin du Secondaire 1 (taux d'abandon de 16,2 %) et en deuxième année du Secondaire 2 (17,7 %).

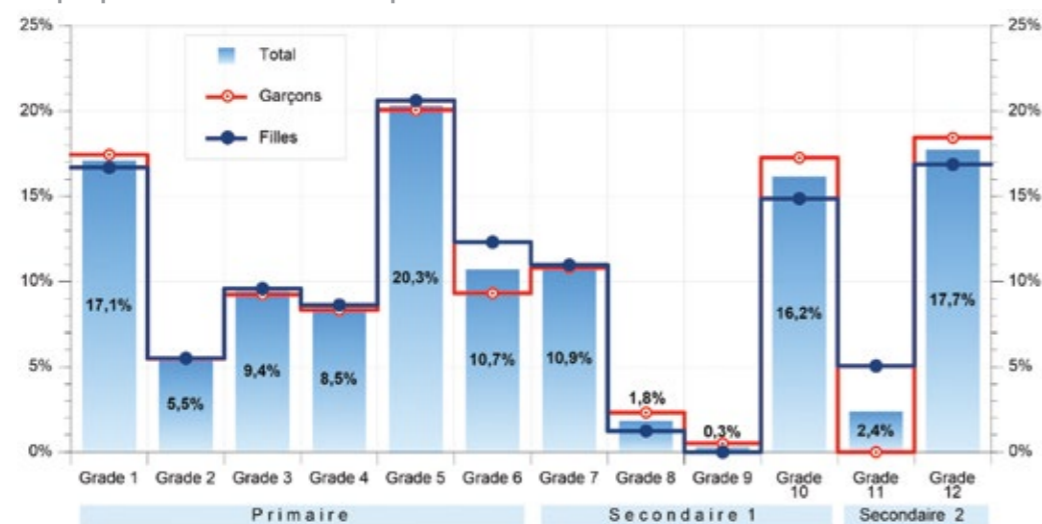
Graphique 31 : Taux de redoublement par année d'études.



Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 32 : Taux d'abandon par année d'études.

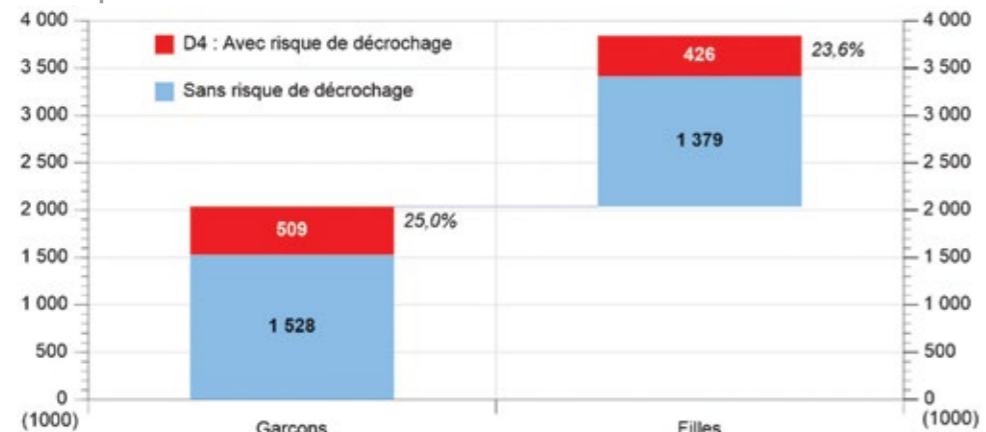


Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

Les résultats obtenus à partir des analyses effectuées pour le calcul des dimensions D4 et D5 sont consignés dans les graphiques suivants qui montrent que :

- le risque d'abandonner le cycle primaire avant d'atteindre la sixième année d'études est estimé, selon les résultats de l'année scolaire 2014, à un taux de 24 %. Il est légèrement plus élevé chez les garçons (25,0 %) que chez les filles (23,6 %);
- ramené aux conditions de 2016, ce risque concerne une population composée de plus de 935 000 élèves (509 000 garçons et 426 000 filles) inscrits dans les cinq premières années d'études et qui risquent d'abandonner le système scolaire avant de parvenir en dernière année d'études du cursus primaire.

Graphique 33 : Répartition des élèves des cinq premières années d'études du primaire selon leur exposition à la D4 (en 2015).

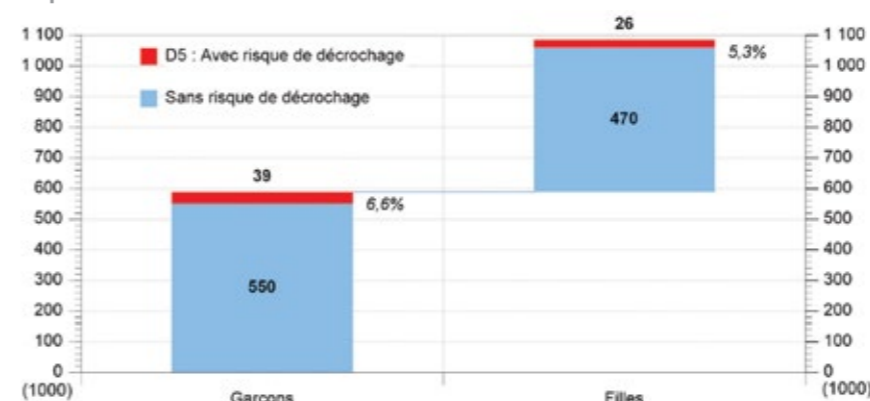


Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

La Dimension 5 présente un risque moins élevé (6 % selon les résultats de 2015) aussi bien pour les filles (5,3 %) que pour les garçons (6,6 %). Cela reflète de faibles taux d'abandon enregistrés durant les trois

premières années du premier cycle de l'enseignement secondaire (4,8 % : 4,5 % pour les filles et 5,0 % pour les garçons). Les enfants qui risquent de quitter le premier cycle de l'enseignement secondaire sans atteindre la quatrième année d'études sont ainsi estimés à plus de 65 000 élèves sur un effectif total de 1,086 million d'inscrits dans les trois premières années du Secondaire 1.

Graphique 34 : Répartition des élèves des trois premières années du Secondaire 1 selon leur exposition à la D5 (en 2015).

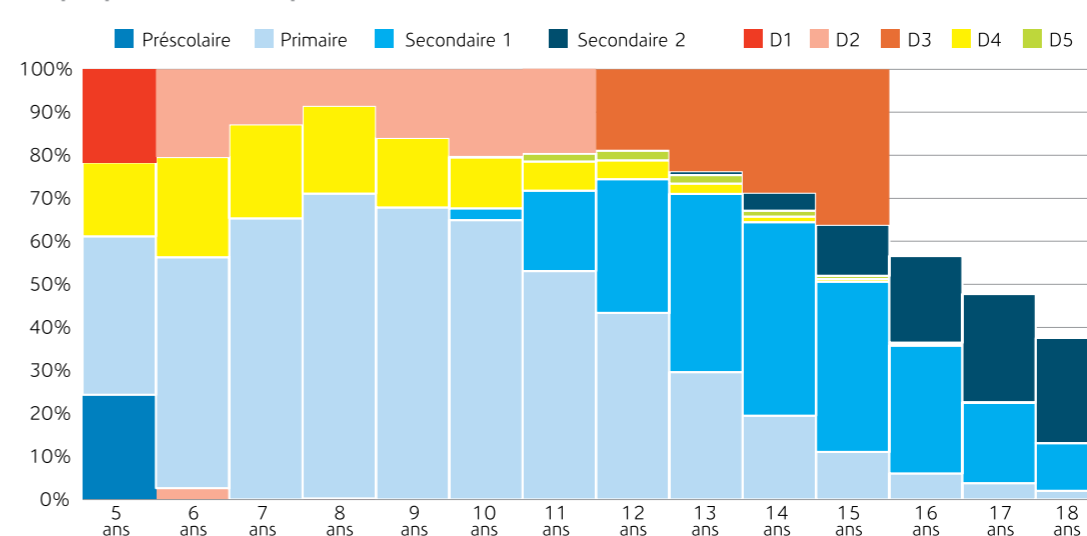


Source : auteur, selon les données du MINEDUB.

2.7 Récapitulatif des cinq dimensions

L'analyse des risques d'abandon à travers les dimensions D4 et D5 montre qu'environ un million d'élèves risquent de quitter le cursus scolaire sans parvenir aux années terminales du cycle primaire et du premier cycle du secondaire. Ils s'ajouteront potentiellement aux 1,2 million d'enfants âgés de 5 à 15 ans et qui se trouvent déjà en dehors des écoles. Les cinq dimensions de l'exclusion scolaire concernent ainsi plus de 2,2 millions d'enfants, soit 19 % de la population camerounaise âgée de 5 à 15 ans. Les graphiques suivants présentent une synthèse générale des 5 dimensions.

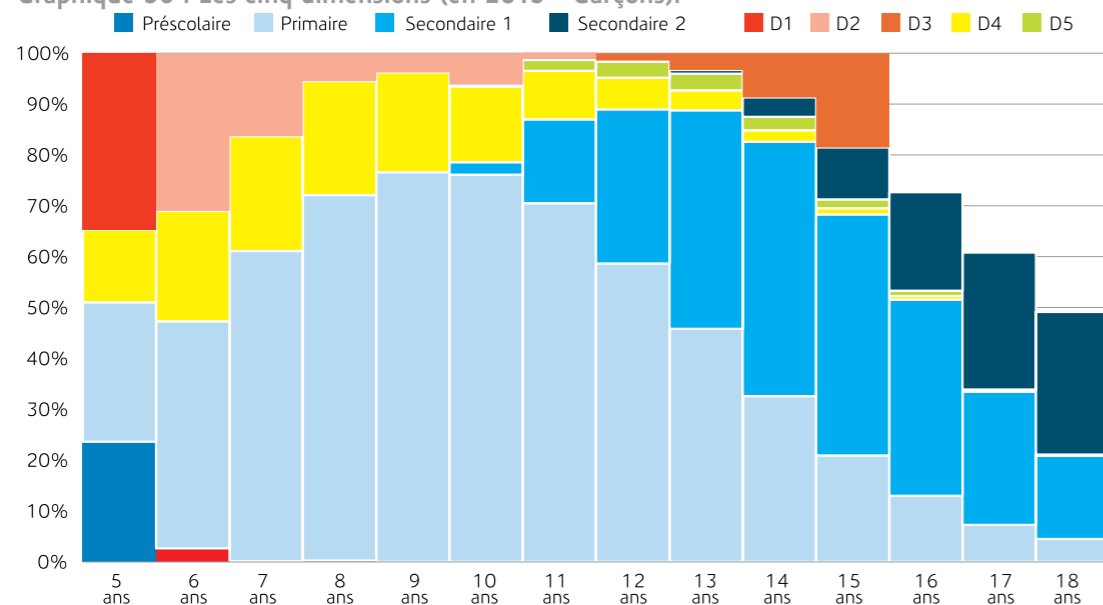
Graphique 35 : Les cinq dimensions (en 2015 - Filles).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4, MICS 5 et de l'UNPD.

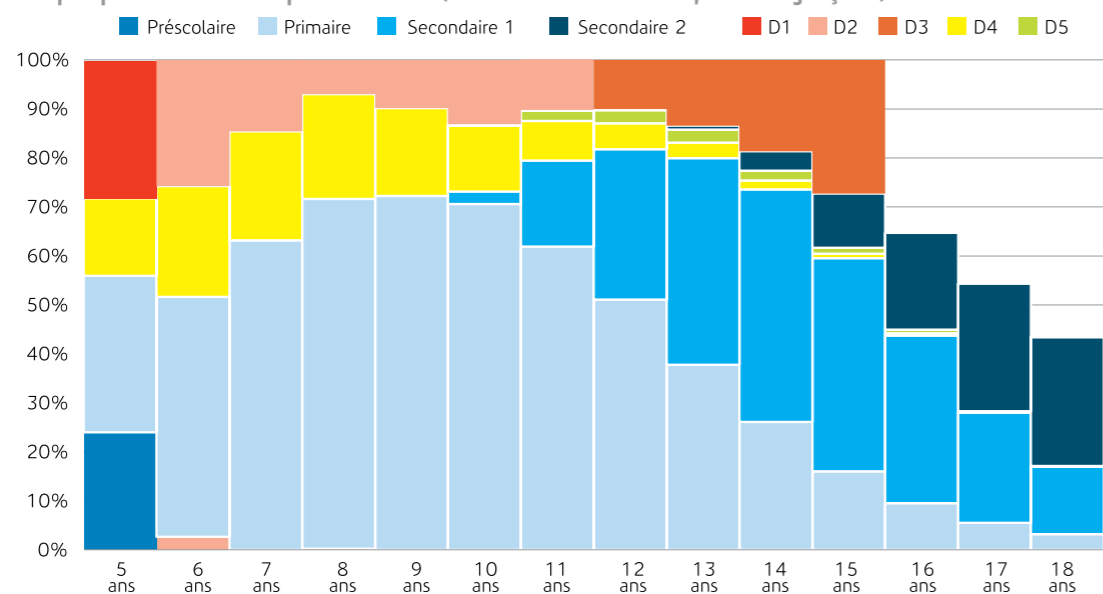
CHAPITRE 2 > PROFILS

Graphique 36 : Les cinq dimensions (en 2015 – Garçons).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

Graphique 37 : Les cinq dimensions (en 2015 – Ensemble filles et garçons).



Source : auteur, selon les données du MINEDUB, des enquêtes ECAM 4 et MICS 5 et de l'UNPD.

2.8 Facteurs de non-scolarisation – Analyse multivariées

Les statistiques désagrégées sont présentées en annexe. Ces statistiques montrent que les difficultés se cumulent pour certaines populations.

Par exemple, les filles des ménages les plus pauvres ont une probabilité de 59,4 % d'être scolarisées au primaire selon l'enquête MICS et 67,4 % selon l'enquête ECAM, tandis que les filles des ménages les plus riches ont une probabilité de 99,1 % de l'être selon l'enquête MICS et 96,9 % selon l'enquête ECAM. Le problème de la scolarisation des filles est avant tout celui des jeunes filles pauvres et vivant en milieu rural. En effet, 81,6 % des filles pauvres vivant en milieu urbain sont scolarisées contre seulement 57,8 % en milieu rural selon l'enquête MICS.

Dans l'enquête ECAM, les différences entre filles et garçons des ménages les plus pauvres vivant en milieu rural ne sont pas significatives.

Tableau 8 : Proportion d'enfants scolarisés par région, sexe et tranche d'âge (MICS).

Région	Sexe	Primaire 6-11 ans	Secondaire 12-15 ans	Secondaire 16-18 ans
Adamaoua	Garçons	81,1 %	81,8 %	61,1 %
	Filles	80,8 %	57,9 %	30,1 %
Centre (sans Yaoundé)	Garçons	98,2 %	88,9 %	64,6 %
	Filles	97,9 %	88,7 %	58,5 %
Douala	Garçons	97,7 %	92,7 %	73,7 %
	Filles	96,4 %	89,2 %	81,0 %
Est	Garçons	89,1 %	81,8 %	55,6 %
	Filles	87,9 %	77,5 %	32,2 %
Extrême-Nord	Garçons	70,2 %	76,8 %	54,1 %
	Filles	60,9 %	53,8 %	31,7 %
Littoral (sans Douala)	Garçons	99,1 %	96,7 %	77,2 %
	Filles	99,2 %	92,7 %	69,8 %
Nord	Garçons	78,6 %	81,8 %	57,7 %
	Filles	71,1 %	62,9 %	30,7 %
Nord-Ouest	Garçons	98,8 %	86,6 %	67,5 %
	Filles	99,0 %	92,3 %	64,5 %
Ouest	Garçons	99,8 %	92,9 %	74,2 %
	Filles	99,3 %	90,0 %	75,1 %
Sud	Garçons	99,2 %	92,3 %	65,3 %
	Filles	97,5 %	78,1 %	49,9 %
Sud-Ouest	Garçons	98,7 %	90,3 %	80,9 %
	Filles	97,8 %	93,0 %	73,8 %
Yaoundé	Garçons	99,5 %	91,5 %	75,0 %
	Filles	99,7 %	95,0 %	79,7 %

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête MICS.

Les écarts entre filles et garçons ne sont significatifs que pour les régions du Nord et de l'Extrême-Nord au primaire selon l'enquête MICS (et l'Adamaoua dans l'enquête ECAM). Ces différences sont plus importantes à mesure que l'on avance en âge. Les filles de l'Extrême-Nord n'ont qu'une probabilité de 53,8 % d'être scolarisées pour la tranche d'âge 12-15 ans.

CHAPITRE 2 > PROFILS

Conformément aux résultats des enquêtes de ménages antérieures (MICS et EDS), les populations non scolarisées se concentrent dans certaines régions (Nord, Extrême-Nord, Adamaoua, Est).

La régression logistique permet de mesurer plus finement les variables ayant le plus d'effet sur la probabilité d'être scolarisé en raisonnant toutes choses égales par ailleurs. Nous avons intégré dans les modèles de régression logistique les variables identifiées dans la littérature et lors des analyses statistiques exploratoires, à savoir :

- la taille du ménage¹⁰ (plus de dix personnes ou dix enfants dans l'enquête MICS);
- l'âge de l'enfant;
- le sexe;
- le handicap (ECAM);
- le fait d'être orphelin;
- le milieu de résidence;
- la région (avec Yaoundé comme catégorie de référence);
- la religion du chef de ménage;
- l'appartenance ethnique;
- le niveau d'éducation de la mère et du père ou du chef de ménage (ECAM);
- la pauvreté (quintiles de richesse).

Dans l'enquête ECAM, toutes ces variables sont significatives à l'exception du sexe, du milieu de résidence et de l'activité économique pour la classe d'âge 6-11 ans. Le sexe et l'activité économique deviennent significatifs pour la classe d'âge 12-15 ans, mais le milieu de résidence ne l'est toujours pas.

Dans l'enquête MICS, toutes les variables sont significatives sauf le milieu de résidence (au primaire et au secondaire), le nombre d'enfants et l'ethnie (pour le secondaire).

Le niveau d'éducation de la mère est un des facteurs les plus discriminants. Lorsque la mère a un diplôme d'enseignement supérieur, les enfants sont quasiment assurés d'être scolarisés. Les ménages dont le chef est musulman ont une probabilité moindre de scolariser leurs enfants. Les effets régionaux sont très importants au primaire; au secondaire, ils ne sont pas toujours significatifs.

Les résultats des régressions logistiques confirment les analyses descriptives et statistiques désagrégées. La probabilité d'être scolarisé augmente avec l'âge au primaire, mais diminue au secondaire. Le sexe a un effet négatif sur la scolarisation. Le fait de souffrir d'un handicap également.

Ces résultats sont conformes à la littérature. Ils se retrouvent dans d'autres pays comme le Tchad ou le Congo.

¹⁰ « Il est aussi à mentionner que la pauvreté augmente avec la taille du ménage. En effet, l'incidence de la pauvreté passe de 5,4 % dans le groupe des ménages ayant une personne, à 29,6 % pour les ménages constitués de 4 à 5 personnes, puis à 55,8 % pour les ménages de 8 personnes ou plus. » (Premiers résultats de l'enquête ECAM – INS)

Tableau 9 : Résultats de la régression logistique sur la probabilité d'être scolarisé – Classe d'âge 6-11 ans.

	Coef.	Std. Err.	T	P > t	[95 % Conf.	Interval]
Âge (réf. 6 ans)						
7	.9271142	.1472303	6.30	0.000	.6384717	1.215757
8	1.307603	.1489689	8.78	0.000	1.015552	1.599654
9	1.346584	.1752116	7.69	0.000	1.003085	1.690083
10	1.758424	.1791992	9.81	0.000	1.407107	2.109741
11	1.8879	.2021861	9.34	0.000	1.491518	2.284283
Fille	-.156146	.1036687	-1.51	0.132	-.3593866	.0470946
Handicap	-1.579719	.3948932	-4.00	0.000	-2.3539	-.8055374
Rural	-.3252042	.1464798	-2.22	0.026	-.6123754	-.038033
Région (réf. Yaoundé)						
Douala	.0913344	.5697242	0.16	0.873	-1.0256	1.208269
Adamaoua	-1.422282	.3979186	-3.57	0.000	-2.202394	-.6421692
Centre	-.4848001	.5050286	-0.96	0.337	-1.4749	.5053
Est	-1.439527	.409289	-3.52	0.000	-2.241931	-.6371233
Extrême-Nord	-1.903919	.3749262	-5.08	0.000	-2.638956	-1.168883
Littoral	.1506791	.5574596	0.27	0.787	-.9422109	1.243569
Nord	-1.540244	.3812036	-4.04	0.000	-2.287588	-.7929011
Nord-Ouest	.7217344	.4757687	1.52	0.129	-.211002	1.654471
Ouest	.3296277	.4518461	0.73	0.466	-.5562088	1.215464
Sud	-.6619495	.4843811	-1.37	0.172	-1.61157	.2876714
Sud-Ouest	-.4510887	.4342991	-1.04	0.299	-1.302525	.4003472
Quintile (réf. 1 très pauvre)						
2	.6071395	.1459552	4.16	0.000	.3209968	.8932822
3	.9430307	.1744149	5.41	0.000	.6010932	1.284968
4	1.189744	.2088449	5.70	0.000	.7803067	1.599181
5	.9480188	.2871449	3.30	0.001	.3850761	1.510961
Activité économique	.2252768	.1934996	1.16	0.244	-.1540758	.6046295
Niveau d'éducation du chef de ménage (réf. sans)						
Primaire	.6947722	.1405562	4.94	0.000	.4192142	.9703303
Secondaire 1 ^{er} cycle	1.12917	.1919933	5.88	0.000	.7527701	1.505569
Secondaire 2 nd cycle	2.13258	.3492055	6.11	0.000	1.447969	2.817192
Supérieur	2.23917	.4498536	4.98	0.000	1.357239	3.1211
Religion du chef de ménage (réf. animiste)						
Catholique	.3703307	.2958384	1.25	0.211	-.2096555	.9503168
Protestant(e)	.6776946	.3031373	2.24	0.025	.0833992	1.27199
Autre chrétien(ne)	-.0422358	.4107901	-0.10	0.918	-.8475827	.7631111
Musulman(e)	-.5327056	.2772807	-1.92	0.055	-1.07631	.0108985
Autre religion	.7623966	.6546468	1.16	0.244	-.5210273	2.04582
Pas de religion	.0424013	.3317301	0.13	0.898	-.6079499	.6927525
Plus de 10 enfants	.0921634	.1713589	0.54	0.591	-.2437828	.4281095
_cons	1.066308	.4650311	2.29	0.022	.1546223	1.977993

N = 7,949

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête MICS.

CHAPITRE 2 > PROFILS

2.9 Résumé analytique

Les données scolaires les plus récentes et disponibles concernent l'année scolaire 2015-2016, les besoins en données démographiques concernent ainsi la population de l'année 2015. Pour les besoins de la présente étude, il est retenu d'ajuster la structure par âge des filles et des garçons inscrits au primaire selon les données de l'année scolaire 2015-2016 par la moyenne de structure obtenue par les enquêtes MICS 5 et ECAM 4.

La Dimension 1 concerne les enfants en âge de fréquenter la dernière année de l'éducation préscolaire mais qui ne sont pas inscrits dans le cycle de l'éducation préprimaire ou primaire. L'enseignement maternel concerne les enfants âgés de 4 et 5 ans. L'essentiel de l'offre d'enseignement maternel est privé, le poids du secteur public est limité à 38,5 %. En 2016, environ 196 000 enfants âgés de 5 ans ne sont pas scolarisés, cela correspond à un taux d'exclusion scolaire pour cette D1 de 28,2 % selon les données administratives.

La Dimension 2 concerne les enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire mais qui ne sont pas inscrits à l'enseignement primaire ou secondaire. Au Cameroun, cela correspond aux enfants âgés de 6 à 11 ans et qui ne suivent pas un enseignement organisé du cycle primaire ou du cycle secondaire. Les résultats montrent que le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge d'être scolarisés au primaire atteint 85,8 %. Cela correspond à un taux d'exclusion de 14,2 % pour les enfants âgés de 6 à 11 ans. Ce taux est plus élevé pour les filles (16,7 %) que pour les garçons (11,7 %). La Dimension 2 concerne ainsi une population de l'ordre de 532 347 enfants (311 562 filles et 220 785 garçons) âgés de 6 à 11 ans et qui se trouvent non scolarisés. La progression du taux de scolarisation a davantage profité aux filles, aux enfants âgés de 6 ans, aux ménages les plus pauvres et à ceux dont la mère n'a aucun niveau d'instruction.

La Dimension 3 (D3) concerne les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement moyen ou le premier cycle du secondaire. Pour le Cameroun, cela correspond aux enfants âgés de 12 à 15 ans et qui ne sont inscrits ni au premier cycle du secondaire, ni au primaire, ni au second cycle du secondaire. Les résultats montrent que le taux global net ajusté de scolarisation¹¹ au premier cycle du secondaire (ou Secondaire 1) atteint 82,9 %. Cela correspond à un taux d'exclusion scolaire de 17,1 % pour les enfants âgés de 12 à 15 ans. Ce taux est nettement plus élevé pour les filles (26,6 %) que pour les garçons (7,8 %). La Dimension 3 concerne ainsi une population de 366 053 enfants (282 427 filles et 83 626 garçons) âgés de 12 à 15 ans et qui se trouvent non scolarisés.

Le calcul des trois dimensions D1, D2 et D3 à partir des données administratives de 2016 aboutit à un taux d'exclusion scolaire de 16,6 % pour l'ensemble des enfants âgés de 5 à 15 ans (effectif estimé à 6,6 millions), soit une population totale de 1,094 million d'enfants non scolarisés composée de 668 450 filles (taux de non-scolarisation de 20,4 %) et de 425 690 garçons (taux de non-scolarisation de 12,8 %).

Les dimensions 4 et 5 (D4 et D5) concernent respectivement les enfants inscrits au primaire à risque de décrochage et les enfants inscrits au Secondaire 1 à risque de décrochage. Le risque de décrochage est appréhendé à travers le taux d'abandon avant la fin de chaque cycle d'enseignement ou de risque d'abandon avant d'atteindre la dernière année d'études du primaire pour D4 et du Secondaire 1 pour D5.

Les résultats obtenus à partir des analyses effectuées montrent que :

- le risque d'abandonner le cycle primaire avant d'atteindre la sixième année d'études est estimé selon les résultats de l'année scolaire 2014 à un taux de 24 %, il est légèrement plus élevé chez les garçons (25,0 %) que chez les filles (23,6 %);
- ramené aux conditions de 2016, ce risque concerne une population composée de plus de 935 000 élèves (509 000 garçons et 426 000 filles) inscrits dans les cinq premières années d'études et qui risquent d'abandonner le système scolaire avant de parvenir en dernière année d'études du cursus primaire.

La Dimension 5 présente un risque moins élevé (6 % selon les résultats de 2015), aussi bien pour les filles (5,3 %) que pour les garçons (6,6 %). Cela reflète de faibles taux d'abandon enregistrés durant les trois premières années du premier cycle de l'enseignement secondaire (4,5 % pour les filles et 5,0 % pour les garçons). Les enfants qui risquent de quitter le premier cycle de l'enseignement secondaire sans atteindre la quatrième année d'études sont ainsi estimés à plus de 65 000 élèves sur un effectif total de 1,086 million d'inscrits dans les trois premières années du Secondaire 1.

L'analyse des risques d'abandon à travers D4 et D5 montre qu'environ un million d'élèves sont menacés de quitter le cursus scolaire sans parvenir aux années terminales du cycle primaire et du premier cycle du secondaire. Ils s'ajouteront potentiellement aux 1,2 million d'enfants âgés de 5 à 15 ans et qui se trouvent déjà en dehors des écoles. Les cinq dimensions de l'exclusion scolaire concernent ainsi plus de 2,2 millions d'enfants, soit 19 % de la population camerounaise âgée de 5 à 15 ans.

En termes de disparités, les statistiques désagrégées montrent que les difficultés se cumulent pour certaines sous-populations. Par exemple, les filles des ménages les plus pauvres ont une probabilité de 59,4 % d'être scolarisées au primaire selon l'enquête MICS et 67,4 % selon l'enquête ECAM, tandis que les filles de ménages les plus riches ont une probabilité de 99,1 % de l'être selon l'enquête MICS et 96,9 % selon l'enquête ECAM. Les écarts entre filles et garçons ne sont significatifs que pour les régions du Nord et de l'Extrême-Nord au primaire selon l'enquête MICS (et de l'Adamoua dans l'enquête ECAM).

La régression logistique permet de mesurer plus finement les variables ayant le plus d'effet sur la probabilité d'être scolarisé en raisonnant toutes choses égales par ailleurs. Nous avons intégré dans les modèles de régression logistique les variables identifiées dans la littérature et lors des analyses statistiques exploratoires, à savoir :

- la taille du ménage¹² (plus de dix personnes ou dix enfants dans l'enquête MICS);
- l'âge de l'enfant;
- le sexe;
- le handicap (ECAM);
- le fait d'être orphelin;
- le milieu de résidence;
- la région (avec Yaoundé comme catégorie de référence);
- la religion du chef de ménage;
- l'appartenance ethnique;
- le niveau d'éducation de la mère et du père ou du chef de ménage (ECAM);
- la pauvreté (quintiles de richesse).

Dans l'enquête MICS, toutes les variables sont significatives sauf le milieu de résidence (au primaire et au secondaire), le nombre d'enfants et l'ethnie (pour le secondaire). Le niveau d'éducation de la mère est un des facteurs les plus discriminants. Lorsque la mère a un diplôme d'enseignement supérieur, les enfants sont quasiment assurés d'être scolarisés. Les ménages dont le chef est musulman ont une probabilité moindre de scolariser leurs enfants. Les effets régionaux sont très importants au primaire; au secondaire, ils ne sont pas toujours significatifs.

Les résultats des régressions logistiques confirment les analyses descriptives et statistiques désagrégées. Le sexe a un effet négatif sur la scolarisation. Le fait de souffrir d'un handicap également. Ces résultats sont conformes à la littérature. Ils se retrouvent dans d'autres pays comme le Tchad ou le Congo.

¹¹ L'appellation de taux global net ajusté est retenue afin de le distinguer du taux net ajusté qui ne comporte pas au numérateur les élèves inscrits au primaire.

¹² « Il est aussi à mentionner que la pauvreté augmente avec la taille du ménage. En effet, l'incidence de la pauvreté passe de 5,4 % dans le groupe des ménages ayant une personne, à 29,6 % pour les ménages constitués de 4 à 5 personnes, puis à 55,8 % pour les ménages de 8 personnes ou plus. » (Premiers résultats de l'enquête ECAM - INS.)



CHAPITRE 3

BARRIÈRES ET GOULOTS D'ÉTRANGLEMENT

Les risques de décrochage scolaire relèvent de multiples combinaisons de facteurs sociaux, économiques et institutionnels dans lesquels la qualité de l'environnement d'enseignement-apprentissage et des infrastructures, notamment sanitaires, joue un rôle non négligeable. Le décrochage ou la rupture scolaires constituent dans le parcours scolaire des enfants un phénomène extrêmement complexe lorsqu'on tente d'en interroger les déterminants, mais aussi et surtout la chaîne de décision de non-scolarisation à cause de la multiplicité des parcours de décrochage. L'abandon peut survenir à différents niveaux, faisant intervenir un réseau complexe de facteurs, d'acteurs ou d'institutions¹³. De façon générale, ce chapitre montre qu'il peut être appréhendé sous trois aspects, étroitement imbriqués entre eux.

Tout d'abord, au niveau individuel, le décrochage est un processus plus qu'une situation dans la mesure où l'expérience qui mène au décrochage se construit dans le temps, à travers les interactions entre l'élève, les différents acteurs de la communauté éducative et les professionnels intervenant en remédiation. Les données de terrain révèlent également des interactions entre les profondes inégalités sociales et les parcours scolaires des enfants.

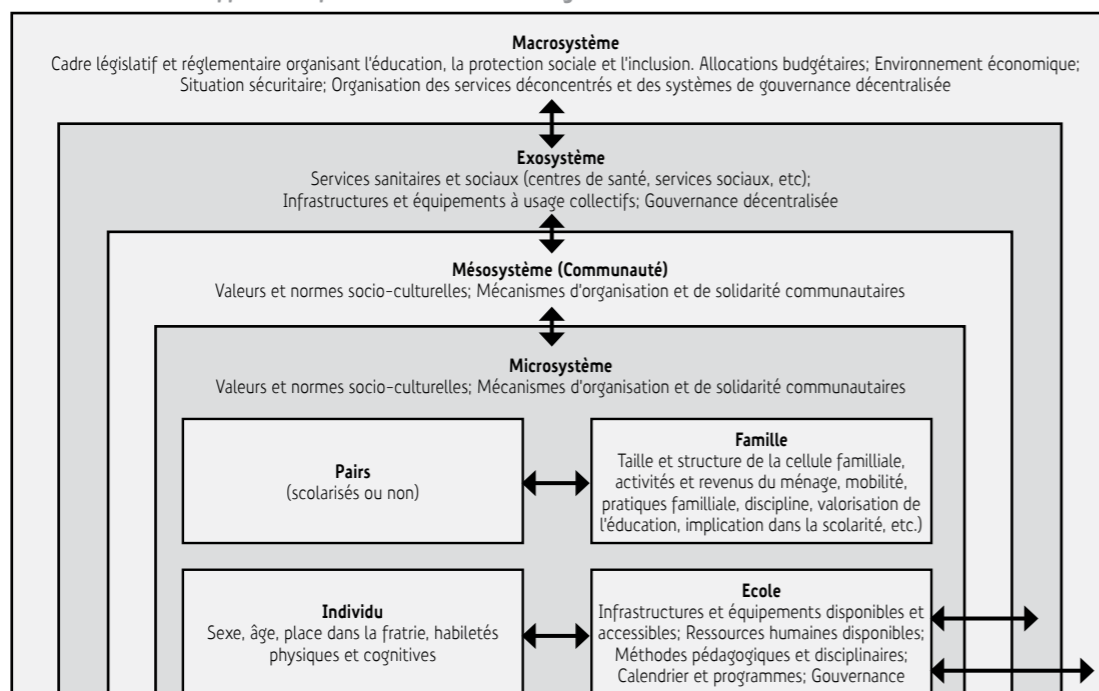
On observe en effet que le décrochage se concentre dans les milieux populaires, notamment parmi les groupes les plus défavorisés, en raison des déterminants socio-économiques et socioculturels qui s'imbriquent pour produire le phénomène. Enfin, le décrochage scolaire est également un phénomène lié à la capacité de l'offre éducative à satisfaire ou à s'adapter à une demande éducative ayant des besoins spécifiques, mais également à assurer un niveau de qualité suffisant pour attirer et maintenir les élèves et leur assurer la maîtrise de compétences réelles.

Le schéma ci-dessous pose l'enfant et les personnes avec lesquelles il interagit directement dans le cadre de sa scolarisation comme un microsystème. Il met en lumière les différents facteurs pouvant jouer sur le décrochage ou l'exclusion scolaire et les interactions entre ces facteurs. L'interaction entre les différents niveaux est cependant à prendre en compte, les normes et valeurs communautaires (mésosystème) pouvant par exemple s'opposer ou au contraire s'harmoniser avec le cadre législatif et réglementaire défini au niveau macro.

¹³ La revue de littérature réalisée par Frances Hunt souligne bien l'implication de multiples facteurs au sein d'un processus de déscolarisation. F. Hunt (2008), Dropping out from school : a cross country review of literature, May 2008, CREATE, University of Sussex.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Schéma 1 : Les différents facteurs de décrochage ou d'exclusion scolaire et leurs interactions.



Source : fait par les auteurs.

Ce chapitre repose sur différentes sources d'informations, telles que présentées au paragraphe 1.4 : un travail préparatoire de recherche documentaire et d'entretiens au niveau central, puis une collecte de données qualitatives dans les dix régions du Cameroun.

La structuration des barrières et goulots d'étranglement présentés ci-dessous a été établie sur la base des facteurs qui ressortent prioritairement de l'enquête qualitative, de l'étude documentaire et du traitement des enquêtes ménages à notre disposition.

3.1 Les obstacles économiques liés à la demande

Au Cameroun, les obstacles économiques liés à la demande semblent majoritairement liés à la problématique de la gratuité de l'éducation au primaire et au montant des frais annexes, mais également bien sûr à des stratégies familiales différenciées au niveau de la scolarisation, et à l'impact d'une activité économique des enfants sur leur scolarité.

3.1.1 La problématique de la gratuité de l'éducation au primaire et du montant des frais annexes

Depuis 2001 et dans le cadre de l'objectif de scolarisation primaire universelle, le gouvernement camerounais a mis en place une politique de gratuité de l'éducation primaire en supprimant les seuls frais d'inscription exigibles sans toutefois intervenir sur les autres frais directs et indirects liés à la scolarisation (examens, cotisations APEE, manuels, etc.). Selon les résultats obtenus de l'enquête ECAM (2014), près de 7 ménages sur 10 déclarent être satisfaits de la mise en œuvre de la politique étatique visant à rapprocher les écoles primaires des populations. Concernant les établissements de l'enseignement secondaire général, 6 ménages sur

10 ont une opinion favorable. En ce qui concerne les établissements de l'enseignement secondaire technique, à peine un ménage sur deux se dit satisfait.

Le MINEDUB alloue par ailleurs des crédits de fonctionnement aux écoles par l'intermédiaire des communes (paquet minimum) et a démarré, depuis la rentrée 2014/2015, la distribution partielle de manuels gratuits, appelée à être généralisée. Cette initiative est intégrée dans plusieurs programmes d'appui à la scolarisation et devrait être développée à plus grande échelle.

Toutefois, les associations de parents d'élèves et d'enseignants (APEE) exigent également des cotisations facultatives¹⁴, dont le montant, déterminé librement et, théoriquement, sur la base d'un consensus autour du projet d'établissement, permet d'assurer le fonctionnement, l'entretien et le développement de l'école en fonction des besoins. Ces frais, souvent bien plus élevés que les frais exigibles abolis, servent notamment à rémunérer les « maîtres des parents », recrutés localement, notamment en zone rurale ou périurbaine, pour compenser le déficit en enseignants fonctionnaires ou contractés par l'État (estimé à environ 25 000¹⁵), les vagues de contractualisation de 2007 et le développement des effectifs scolarisés n'ayant pas permis de résorber le phénomène.

En outre, les frais d'examen (certificat d'études primaires et concours d'entrée en 6^e), l'achat des manuels et fournitures scolaires et, en particulier en zone urbaine où ils sont quasiment obligatoires, les uniformes scolaires restent à la charge des familles. Théoriquement obligatoire pour l'inscription dès la première année mais réellement exigé dans la pratique pour la présentation aux examens, l'établissement de l'acte de naissance des enfants peut également constituer une charge complémentaire non négligeable (autour de 7000 francs CFA selon les informations collectées au cours de l'enquête).

Le problème de l'absence de gratuité effective de l'enseignement primaire est évoqué comme l'une des causes d'exclusion scolaire par la majeure partie des répondants de l'enquête de terrain réalisée au cours de la présente étude (cause avancée dans 80 % des entretiens menés, plus fréquemment par les acteurs de terrain et chefs d'établissements)¹⁶, bien avant le problème de volonté des parents ou de leur implication dans la scolarité des enfants (54 %), l'articulation entre les deux n'étant pas à négliger.

Les résultats des enquêtes de ménages montrent que la participation des parents, quoique réduite au primaire – surtout si on la compare au secondaire – reste une réalité.

En effet, plus de 70 % des ménages indiquent payer des frais relativement modérés compris dans une fourchette entre 1 000 et 5 000 francs CFA. Toutefois, on observe que le montant moyen versé à l'établissement est extrêmement variable d'une région à l'autre. Situé entre 2 225 et 2 810 francs CFA dans les régions

¹⁴ L'article 46 du décret n° 2001/041 du 19 février 2001 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'enseignement maternel et primaire inclut dans les ressources financières des établissements « les contributions volontaires des APE/PTA ». L'arrêté n° 367/B1/1464/MINEDUC 064/CF/MINEFI du 19 septembre 2001 portant application de certaines dispositions du précédent décret précise en son article 27 : « Les APE et PTA, les organisations non gouvernementales opérant dans le milieu, les associations locales de développement et les communes choisissent dans le projet d'école les programmes qu'elles s'engagent à réaliser. Le financement de ces programmes s'opère de manière directe par le bureau de chacune des associations ou structures, et est intégré dans les comptes de gestion que présente le directeur d'école au conseil d'école. » Enfin, les APEE sont régies par loi n° 90/053 du 19 décembre 1990 portant sur la liberté d'association, dont l'article 2 prévoit la liberté d'adhésion des membres. La cotisation de ses membres devrait donc être volontaire, même lorsque l'APEE décide de financer une partie du budget de l'établissement.

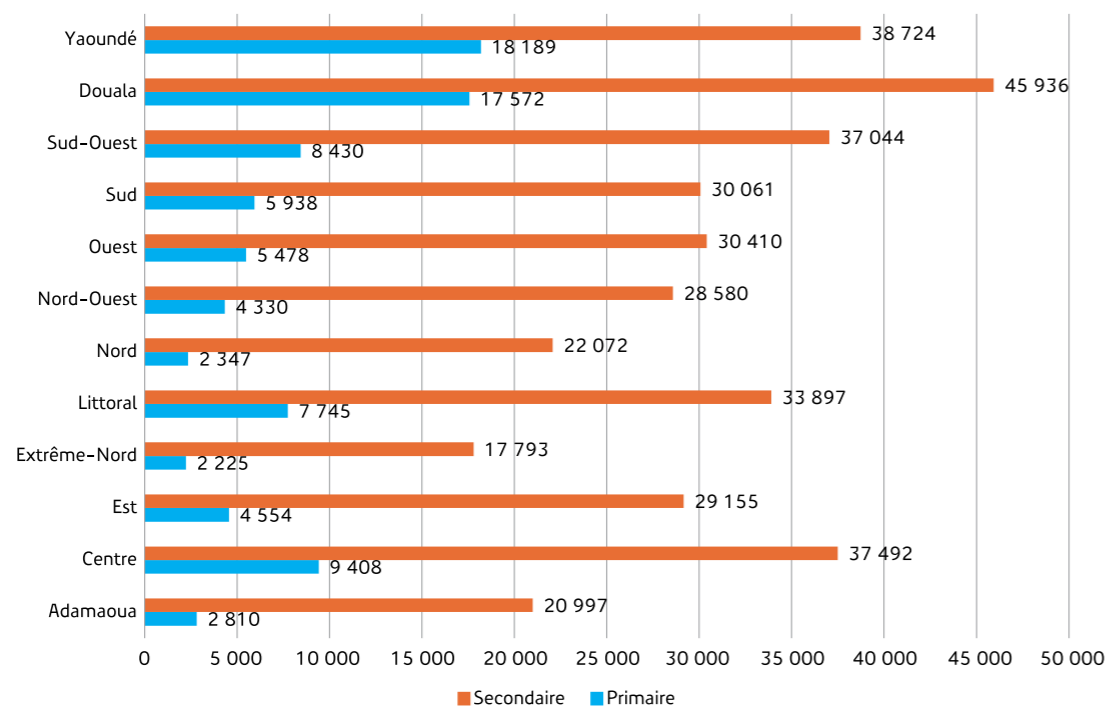
¹⁵ Source : Annuaire statistique 2015-2016, p. 118.

¹⁶ On peut noter que les enfants au sein des ménages sont ceux qui citent le moins le coût de la scolarité comme un facteur d'exclusion (68 %), néanmoins avant la volonté des familles (47 %). Les chefs d'établissement citent également le coût de la scolarité comme premier facteur, mais mentionnent davantage un problème de volonté/implication des familles (68 %).

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

septentrionales, le coût moyen monte jusqu'à plus de 18 000 francs CFA à Yaoundé où la concentration des effectifs enseignants contractualisés est pourtant a priori supérieure à celle des zones rurales.

Graphique 38 : Moyenne des frais totaux payés par an à l'établissement (en francs CFA) dans le public par région*.



* Montants déclarés par les ménages.
Source : calcul des auteurs sur la base de l'enquête ECAM 4 (2014).

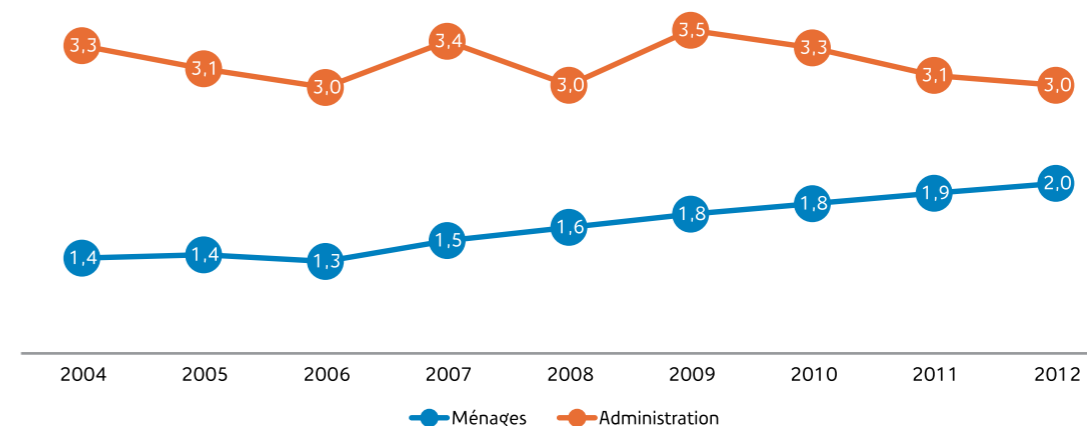
La différence de coût moyen repose sur de multiples facteurs tenant à la fois à la demande éducative des parents, mais aussi à la qualité et la disponibilité de l'offre éducative.

Les effets des actions de sensibilisation, les efforts consentis en termes de construction d'établissements et l'annonce de mesures en faveur de la gratuité se sont fait sentir (quoiqu'à des degrés différents) dans la quasi-totalité des régions. Toutefois, il ressort assez clairement que le message de la gratuité fait l'objet d'interprétations différentes, de nature à entraîner un effet déceptif contre-productif.

Si pour nombre d'acteurs de terrain et de personnels des services déconcentrés, la distinction entre frais de scolarité, frais d'APEE, frais d'examen ou de reprographie et frais annexes est claire, c'est loin d'être le cas pour la totalité des parents pour lesquels la gratuité s'entend a minima comme l'absence de frais payés à l'établissement (une minorité inclut les fournitures scolaires, manuels et uniformes dans la définition de la gratuité). La charge de la rémunération des personnels, normalement comprise comme une obligation de l'État et de facto laissée à la charge des parents dans certains établissements, accroît légitimement ce problème.

Ce point est d'autant plus important que les ménages assument une part croissante de la dépense d'éducation quand la part des administrations tend à décroître, du moins entre 2004 et 2012.

Graphique 39 : Financement de l'éducation en % du PIB (Cameroun).



Source : données ISU consultées en ligne le 20 février 2018, calcul des auteurs.

Cette forte contribution accroît les attentes des familles en termes de résultats.

Les conséquences de cette différence d'interprétation sont constatées à plusieurs niveaux : la gestion de l'établissement (qualité de l'offre) et la fréquentation scolaire (demande).

Au niveau de l'établissement, les directeurs sont soumis à une injonction contradictoire en termes de qualité de l'offre éducative à proposer (entretien et amélioration du bâti, recrutement d'enseignants qualifiés, qualité de l'encadrement dispensé et qualité des apprentissages) et d'obligation d'accueil de tous les enfants sans critère de participation financière, alors que les moyens permettant un bon fonctionnement de l'établissement ne leur ont pas été alloués. De ce fait, des contributions parentales leur apparaissent nécessaires et sont particulièrement problématiques à collecter auprès de parents modestes ou qui ne sont pas convaincus du bien-fondé de l'éducation formelle.

Si l'exclusion des élèves ne payant pas les frais d'APEE se rencontre encore très fréquemment, l'intervention des services déconcentrés est sensible sur ce point et les initiatives prises sont nombreuses pour ne pas décourager l'inscription des enfants (par exemple, l'interdiction d'organiser une réunion d'APEE moins de 100 jours après la rentrée scolaire dans la région Littoral, ou la sanction rapide des chefs d'établissement ayant exclu un enfant pour défaut de paiement des frais). Les personnes à besoins spécifiques, identifiées par une carte d'invalidité, peuvent également être exonérées de tout ou partie de ces frais¹⁷.

Toutefois, les services déconcentrés en capacité de sanctionner les directeurs ne peuvent intervenir que si la plainte des parents leur parvient et que les parents les plus modestes risquent davantage de ne pas être en mesure de s'adresser au bon endroit.

Plus fréquemment, le respect de l'accueil de tous les enfants, en l'absence d'un budget suffisant, se traduit par une dégradation objective des conditions d'enseignement-apprentissage (effectif pléthorique,

¹⁷ La loi n° 2010/02 du 13 avril 2010 portant promotion et protection des personnes handicapées, article 29 : «(1) L'État contribue à la prise en charge des dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des élèves et étudiants handicapés indigents. (2) Cette prise en charge consiste en l'exemption totale ou partielle des frais scolaires et universitaires et l'octroi des bourses.»

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

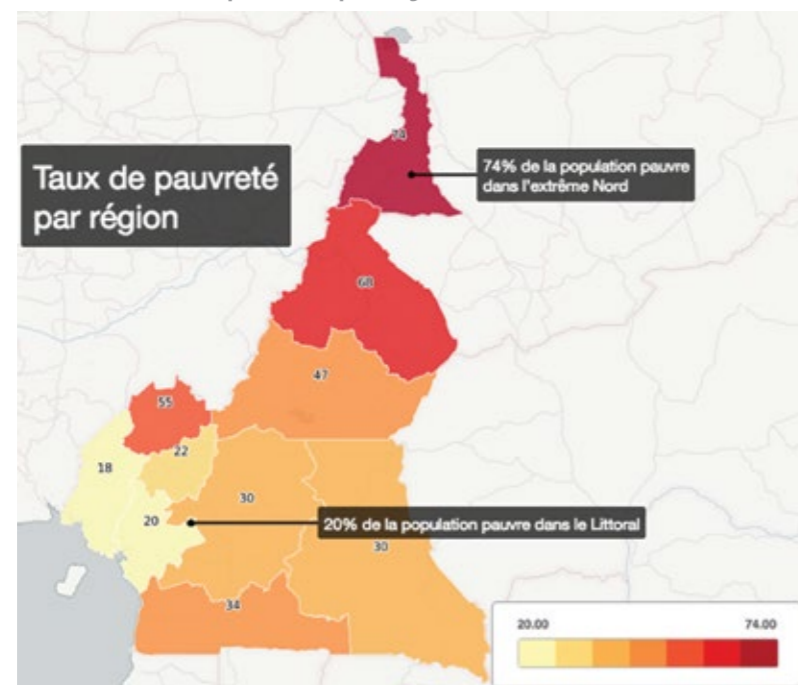
démotivation des enseignants vacataires et défaut d'encadrement, dégradation du bâti scolaire, insuffisance d'infrastructures et d'équipement) et une baisse significative de la qualité de l'offre éducative proposée qui alimente le décrochage scolaire et les stratégies éducatives différenciées.

3.1.2 Les frais restant à la charge des parents : impact en fonction du niveau de revenu

3.1.2.1 Variations du niveau de pauvreté entre les régions et du risque de décrochage scolaire

La pauvreté des ménages reste une préoccupation au Cameroun. Bien que bénéficiant d'une croissance soutenue depuis plusieurs années, les indicateurs de développement humain restent faibles au Cameroun par rapport aux pays du même groupe. Ainsi, les progrès dans la lutte contre la pauvreté restent limités à l'échelle nationale au regard des données provenant des enquêtes nationales sur les conditions de vie des ménages. Selon les données publiées par l'Institut national de la statistique (INS) dans le cadre de l'enquête ECAM 4 en 2014¹⁸, le taux de pauvreté est extrêmement variable d'une région à l'autre du pays, rendant les populations plus ou moins vulnérables à la déscolarisation et au décrochage.

Carte 4 : Taux de pauvreté par région.



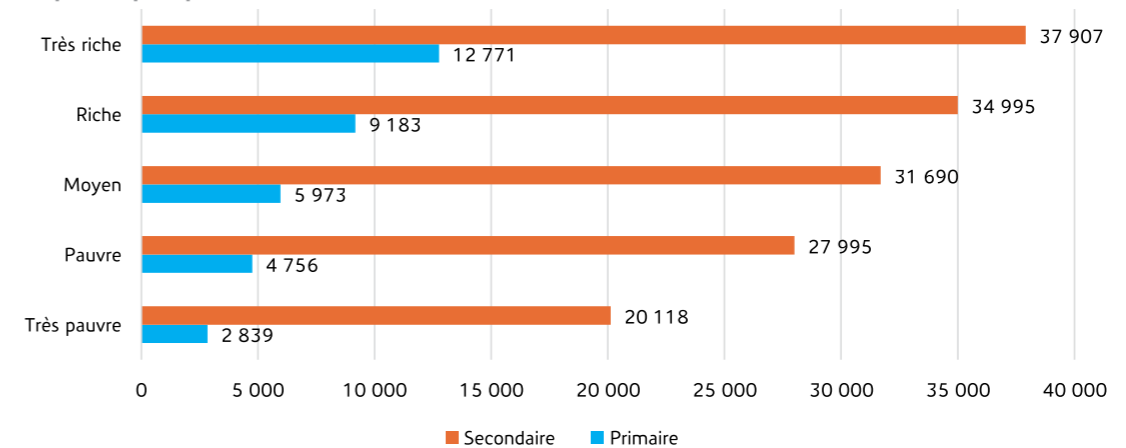
Source : INS, données ECAM 4.

On constate ainsi que la pauvreté, facteur direct ou indirect d'exclusion scolaire, n'est pas également répartie sur le territoire national. Ainsi, alors que 20 % des habitants de la région du Centre sont touchés par la pauvreté (hors Yaoundé, où c'est le cas pour moins de 5 % des habitants), cet indicateur atteint 68 % au Nord et même 74 % dans l'Extrême-Nord. Les trois régions septentrionales et le Nord-ouest enregistrent les taux de pauvreté des enfants les plus élevés. (Cf. chapitre 1, paragraphe 1.2.)

¹⁸ Institut national de la statistique (2015). ECAM 4. Enquête camerounaise auprès des ménages. Tendances, profils et déterminants de la pauvreté au Cameroun entre 2001 et 2014.

L'effort consenti par les parents peut traduire une priorisation ou non de l'éducation des enfants dans les dépenses du ménage. De façon générale, on observe cependant que le coût moyen des frais payés à l'établissement augmente progressivement en fonction des revenus du ménage. Le quintile le plus pauvre consacre en moyenne 2 839 francs CFA au paiement des frais quand le quintile le plus riche dépense 4,5 fois plus. Ces frais devraient être proportionnels aux besoins des écoles et non dépendants des revenus des ménages.

Graphique 40 : Moyenne des frais totaux payés par an à l'établissement (en francs CFA) dans le public par quintile de richesse*.



Source : calcul des auteurs sur la base de l'enquête ECAM 4 (2014).
*Déclarés par les ménages.

Les entretiens et observations menés sur le terrain confirment une difficulté de paiement des frais corrélée au niveau de richesse, sinon du ménage, du moins du parent ou du tuteur qui a la charge de l'enfant.

3.1.2.2 Influence de l'autonomie financière des mères dans la scolarisation

En effet, si de nombreux répondants indiquent que la structure patriarcale est fortement présente et que la décision paternelle peut s'avérer prédominante (notamment mais pas uniquement dans les régions septentrionales) pour décider de la scolarisation ou du retrait d'un enfant (en particulier des filles), elle est souvent contrebalancée par la capacité des mères à assumer tout ou partie du coût de l'éducation de l'enfant. En dépit d'un plus faible niveau de scolarisation, les mères sont davantage sensibles à l'importance de l'éducation et, dans une certaine mesure, à sa qualité¹⁹.

Leur niveau d'études et par là leurs représentations mentales sont le facteur prépondérant de la scolarisation des enfants selon les résultats de l'analyse multivariée. Par exemple, aucune mère ayant un diplôme du supérieur (qui est aussi un indicateur de revenu) n'a d'enfant déscolarisé dans l'enquête ECAM. Plusieurs entretiens menés

¹⁹ Il est à noter que si cette propension des mères à être davantage facteur d'influence de la scolarisation des enfants est évoquée dans la quasi-totalité des régions, leur influence semble plus limitée dans certains groupes (en particulier les populations bakas, où l'autonomie de l'enfant lui-même est développée très jeune).

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

avec des mères témoignent de l'importance accordée à la fois à l'éducation et à un environnement protecteur ou sécurisé. Si les efforts restent pertinents en termes de sensibilisation ou plus largement d'association des mères à la vie de l'école, c'est bien leur capacité à générer des revenus, à constituer un réseau de solidarité communautaire qui semble une piste prometteuse pour soutenir la scolarisation des enfants, au moins au primaire. Les répondants tendent davantage à recommander le développement d'activités génératrices de revenus (AGR) et le soutien à l'organisation d'associations de mères, en particulier dans les régions septentrionales où cette approche a déjà été initiée et a donné des résultats. Les actions de sensibilisation pourraient être développées à l'endroit des mères peu (ou pas) alphabétisées.

3.1.2.3 Incapacité des familles les plus pauvres à couvrir les frais annexes au primaire, et l'ensemble des frais aux autres niveaux d'éducation

En fonction de ces éléments, la capacité des parents les plus pauvres à consentir des efforts supplémentaires pour couvrir les frais annexes (fournitures scolaires, manuels, uniformes, frais de transport, etc.) peut facilement s'avérer problématique (le coût d'un manuel oscille entre 2000 et 3000 francs CFA pour les matières principales, soit l'équivalent des frais d'APEE).

Le coût des manuels en particulier est prioritairement cité, quasiment à la même fréquence que celui des frais exigibles, dans les difficultés rencontrées par les parents, notamment en raison :

- de fréquents changements de programmes qui ne permettent pas l'acquisition de manuels d'occasion ou l'achat d'un même manuel pour toute une fratrie ;
- d'un trop grand nombre de manuels à acquérir par niveau d'enseignement (« Il y a 19 matières enseignées dès la SIL, chacune avec son manuel, comment voulez-vous que les parents puissent suivre ? » – H., commerçant, Douala).

La distribution de manuels ou de kits scolaires a, selon les répondants de l'enquête, un impact réel sur l'adhésion des familles à la scolarisation des enfants ciblés et les mesures du Programme d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation au Cameroun (PAEQUE) ou de la Banque mondiale sont connues et considérées comme pertinentes par l'ensemble des acteurs, des parents et des enfants concernés. C'est davantage la mise en œuvre opérationnelle de ces distributions qui semble pouvoir être améliorée (identification des besoins et reddition de comptes relatives à l'allocation). De plus, le gouvernement a pour ambition d'assurer la distribution gratuite des manuels dans les écoles primaires publiques. En effet, le ratio de manuels par élève était de 1 pour 12 ces dernières années²⁰.

Au secondaire, les frais exigibles, déjà importants, surtout dans les filières techniques, sont également complétés par les frais d'APEE, là encore en grande partie pour rémunérer des enseignants vacataires, mais également pour couvrir les rémunérations de personnels administratifs d'appoint. La répartition des établissements, majoritairement en milieu urbain, complique également l'accès des enfants des zones rurales. Pour les ménages des zones rurales, s'ajoutent aux frais de scolarisation les frais relatifs au transport quotidien du domicile à l'établissement ou à l'hébergement de leurs enfants en milieu urbain.

Le coût du préscolaire apparaît également prohibitif pour la majeure partie des familles. Ce coût est d'autant plus remis en question que le bien-fondé de l'éducation préscolaire, articulée autour d'activités ludiques, n'est pas toujours perçu par les familles et que l'enfant en bas âge n'a pas l'autonomie nécessaire pour se rendre seul à l'école.

« Il faut que l'État facilite l'accès des enfants à l'école. Tous les jours, on dit à la télé qu'on ne doit pas chasser un enfant parce qu'il n'a pas payé les frais de l'APEE. Tous les jours, on dit que le bureau de l'APEE ne devrait pas se trouver au sein de l'établissement. Dans tous les établissements, c'est l'intendant de l'établissement qui perçoit les frais de l'APEE. L'APEE devient obligatoire ! Si tu ne payes pas, on te chasse ! (...) L'éducation est chère, quoi qu'on en dise ! Ce que l'on demande aux parents, ce n'est pas n'importe qui qui peut le payer. Il n'y a même pas de délai. C'est une obligation ! Si tu apportes, tu apportes ! Tu n'apportes pas, on te chasse. L'enfant va rester deux semaines à la maison ; entre-temps, les autres fréquentent l'école ; quand il reviendra, il sera déconnecté et il va abandonner. C'est un facteur de déperdition. L'APEE, c'est 3000 francs CFA par enfant : si quelqu'un à dix enfants, il doit payer 30000 francs CFA. (...) Pour la maternelle, il faut avoir au moins 40000 francs CFA pour envoyer l'enfant à l'école. Alors si quelqu'un n'a pas les moyens, il attend que l'enfant ait 8 ou 10 ans pour l'envoyer à la SIL directement. Si tu dois commencer le premier jour avec 40000 francs CFA, ça va te décourager parce que tu te demandes comment ce sera par la suite. » – Chef de quartier, Ngaoundéré, A.3.

3.1.3 Des stratégies éducatives différenciées

Les stratégies éducatives²¹ des familles relèvent de différents facteurs. L'incapacité des familles à couvrir les frais directs et indirects de tous les enfants du ménage pour une longue scolarité amène ainsi à sélectionner les bénéficiaires de l'investissement en fonction de leur cadre de référence.

D'après les traditions en matière de socialisation, les filles sont appelées à s'investir dans les travaux domestiques, de prise en charge et de garde des plus jeunes en assistant leurs mères qui les préparent ainsi à assumer plus tard leur futur rôle de mère. Cette vision d'insertion sociale de la jeune fille par le mariage est plus importante dans le contexte de pauvreté des ménages et constitue un facteur de mise hors de l'école des filles à partir de l'âge pubère. D'après le responsable de l'ONG ADELPA (Action locale pour un développement participatif et autogéré) rencontré à Maroua, « on voit l'enfant comme une source de revenus parce que si on l'envoie en mariage chez un ami qui a des bœufs, l'enfant peut ramener quelque chose dans la famille ».

À l'opposé, l'enrôlement des garçons dans les activités commerciales, les activités minières traditionnelles et agropastorales constitue aussi une cause d'abandon scolaire. Les filles sont plus souvent amenées à s'occuper de travaux domestiques ou à travailler qu'à poursuivre des études et, là encore, ces effets sont encore plus perceptibles chez les jeunes filles mariées. Ainsi, cette stratégie consiste généralement, pour nombre de familles, à procéder à une répartition des enfants, selon l'âge et le sexe, entre différents systèmes d'éducation disponibles, en fonction de la complexité de l'offre éducative. Il s'opère au sein des familles un processus de sélection sociale autour des choix en matière de scolarisation des enfants. Ainsi, les parents choisissent de faire bénéficier certains de leurs enfants de tel type d'éducation en priorité par rapport à tel autre type d'éducation, les variables discriminantes étant généralement l'âge et le sexe de l'enfant.

²⁰ UIS (2016), School resources and learning environment in Africa : Key results from a regional survey on factors affecting quality of education (August 2016), powerpoint presentation, august 2016 accessed online November 2017.

²¹ On entend par « stratégie éducative », l'ensemble des pratiques conscientes et inconscientes, sur lesquelles les familles s'appuient pour décider de la scolarisation ou de la non-scolarisation de leurs enfants en fonction des différentes options qu'elles rencontrent. Elles renvoient aussi aux choix en matière de scolarisation par rapport à toutes les options possibles : offre formelle, offre non formelle.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

La priorisation d'un investissement sur le garçon au détriment de la fille est ainsi plus sensible dans le Nord, l'Extrême-Nord, l'Adamaoua et le Nord-Ouest, et s'inscrit dans un discours reflétant une vision genrée stricte de la répartition des rôles, particulièrement en milieu rural²². La priorisation de l'investissement sur le garçon plutôt que sur la fille n'est pas pour autant absente des autres régions, mais à un stade plus tardif.

Plus largement, les parents témoignent de choix complexes, incluant non seulement l'apport que peuvent constituer les aînés à l'économie familiale, l'aptitude scolaire de chaque enfant²³ et la perspective d'insertion associée, mais également des réseaux de solidarité sur lesquels peut s'appuyer le parent en charge de l'éducation de l'enfant.

L'appui du réseau familial traditionnel joue un rôle non négligeable : « *Pendant les vacances, on envoie l'enfant chez un oncle qui a bien réussi et on sait que l'enfant reviendra avec des cahiers ou peut-être 20000 francs CFA pour sa pension. Ça aide.* » (Homme, commerçant, Douala.) Il suppose toutefois une valorisation de l'investissement dans l'éducation et une vision collective commune : « *Il n'y a pas d'entraide entre les membres de la famille, mais plutôt des railleries entre les membres de la même famille.* » (EN4. Chef de quartier, Extrême-Nord).

La vulnérabilité des mères de famille polygame est particulièrement forte. La réalité de leur mariage fait davantage l'objet de railleries (EN.14) qu'elle n'engendre un soutien. Le recours aux tontines et aux caisses communautaires fait également partie des stratégies utilisées, mais s'appuie sur l'existence d'organisations de la société civile (OSC) à base communautaire, qui ne sont pas toujours une option, et la capacité des parents à y contribuer.

Si ces stratégies peuvent être différentes en fonction des opportunités (retarder l'entrée des cadets pour permettre aux aînés de poursuivre leur scolarité ou, au contraire, enrôler les aînés dans des activités économiques pour faciliter la scolarisation des cadets ou ne scolariser qu'une partie de la fratrie), elles sont sous-tendues par les réseaux de solidarité familiale traditionnels et participent à leur reproduction.

Les stratégies positives utilisées par les familles pour scolariser leurs enfants

Les familles utilisent différentes stratégies positives pour soutenir la scolarité de leurs enfants.

1. Les activités génératrices de revenus et les choix budgétaires au sein de la famille

La commercialisation des produits issus d'une activité agricole, sylvicole, pastorale. En fonction de l'activité et du bénéfice généré, la commercialisation fait l'objet d'une épargne familiale sur quelques mois (« *Pendant les vacances, je commence à économiser. Madame et moi, on trempe le manioc et on vend, ainsi de suite jusqu'au moment de la rentrée.* » – Homme, zone rurale, Est) ou, au contraire, est organisée immédiatement avant la rentrée (vente d'un bœuf).

Les stages de vacances des enfants pendant l'été permettent de payer les frais directs et indirects de scolarisation à la rentrée. Ces activités s'accompagnent souvent d'une restriction des autres postes de dépenses du ménage, y compris sur l'alimentation, en particulier au cours des deux à trois mois précédant la rentrée scolaire.

2. Les systèmes collectifs d'épargne et de crédit

Plusieurs systèmes sont utilisés par les familles pour organiser leur épargne.

Les caisses scolaires d'épargne permettent aux parents de cotiser une faible somme sur plusieurs mois afin d'anticiper les frais de scolarisation de leurs enfants à la rentrée (« *En janvier, on ouvre les caisses d'épargne, les caisses scolaires, et ça me permet de cotiser l'argent dans la caisse scolaire de mon enfant.* » – Femme, zone rurale).

Les systèmes de tontines rotatives (Njangi) permettent aux familles de cotiser une somme fixe, souvent mensuelle, et d'allouer la totalité de la somme collectée à chacun des participants à tour de rôle. La somme est utilisée par certains pour soutenir le développement d'une activité génératrice de revenus (AGR) qui permet de couvrir les frais scolaires. Pour d'autres, le système est davantage utilisé comme une épargne permettant de régler les frais au moment de la rentrée.

3. Les systèmes de solidarité

L'appui sur la solidarité familiale est souvent une ressource importante pour les parents. Celle-ci peut prendre la forme d'un appui financier (somme donnée pour le paiement des frais) ou en nature (achat de fournitures et manuels, hébergement à proximité de l'établissement scolaire, etc.).

Certaines communautés organisent, sous l'égide du chef communautaire, une collecte solidaire lors de recettes liées à l'activité locale : « *Lorsque l'argent des redevances forestières arrive, le chef recense ceux qui doivent passer des examens au cours de l'année et on paye leurs frais de dossier.* » – Homme, Est, zone rurale.

Les leaders religieux et traditionnels font également l'objet de sollicitations par les parents les plus démunis et peuvent organiser des systèmes de soutien au sein de la communauté (contribution lors des services religieux, patronage).

Les mairies, les services sociaux, les ONG et les OSP peuvent également disposer d'une ligne budgétaire spécifique permettant de couvrir tout ou partie des frais de scolarité des enfants démunis.

²² Les répondants de ces régions évoquent plus fréquemment l'intérêt d'un investissement sur le garçon au détriment de la fille.

²³ Une étude menée au Burkina Faso, basée sur une évaluation directe des aptitudes scolaires des enfants scolarisés ou non d'une même fratrie, a constaté qu'une meilleure aptitude scolaire augmentait de 16 % le niveau de scolarisation d'un enfant. À l'inverse, la présence d'un enfant au sein de la fratrie présentant une meilleure aptitude diminue de 15 % l'accès des autres enfants et la présence de deux enfants présentant une meilleure aptitude scolaire diminue de 30 % l'accès des autres enfants. Cf. Richard Akresh, Emilie Bagby, Damien de Walque and Harounan Kazianga, « Child Ability and Household Human Capital Investment Decisions in Burkina Faso », *Economic Development and Cultural Change*, 61, n° 1 (October 2012) : 157-186.

3.1.4 Impact de l'activité économique des enfants sur leur scolarisation

Les variations régionales et sociales de la pauvreté, caractérisée par une accentuation en milieu rural et dans les périphéries urbaines, amènent les parents à fonder les stratégies de survie familiale des ménages sur la main-d'œuvre infantile. D'après l'enquête MICS, 47 % des enfants âgés de 5 à 17 ans participent au travail.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Le tableau suivant montre que 38 % d'enfants âgés de 5 à 11 ans ont été impliqués dans des activités économiques pendant au moins une heure au cours de la semaine précédant l'enquête. Les garçons sont fréquemment plus impliqués que les filles avec respectivement 41 % et 35 %. Le phénomène est plus important en milieu rural (49 %) qu'en milieu urbain (24 %). Il touche 11 % d'enfants de 5 à 11 ans dans les villes de Yaoundé et Douala et 31 % d'enfants de 5 à 11 ans dans les autres villes. Selon la région d'enquête, l'Est (52 %), le Nord-Ouest (51 %) et l'Extrême-Nord (50 %) présentent les pourcentages les plus élevés.

Tableau 10 : Pourcentage d'enfants selon leur implication dans des activités économiques durant la semaine précédant l'enquête, selon les groupes d'âge, MICS 5 Cameroun, 2015.

	Pourcentage d'enfants de 5-11 ans impliqués dans des activités économiques pendant au moins une heure	Pourcentage d'enfants de 12-14 ans impliqués dans :		Pourcentage d'enfants de 15-17 ans impliqués dans :			Nombre d'enfants de 15-17 ans	
		Nombre d'enfants de 5-11 ans	des activités économiques pendant moins de 14 heures	des activités économiques pendant 14 heures ou plus	Nombre d'enfants de 12-14 ans	des activités économiques pendant moins de 43 heures		des activités économiques pendant 43 heures ou plus
Total	38,0	9 604	22,4	37,4	3 683	51,5	11,2	2 560
Sexe								
Masculin	41,0	4 707	23,7	41,3	1 942	51,3	14,3	1 235
Féminin	35,2	4 897	20,8	32,9	1 741	51,7	8,3	1 325
Région d'enquête								
Adamaoua	29,5	584	27,4	36,5	224	48,7	2,6	103
Centre (sans Yaoundé)	46,0	700	43,7	17,5	216	64,9	6,7	201
Douala	13,5	757	11,2	9,4	237	22,3	3,3	256
Est	51,5	640	26,3	43,9	215	48,8	6,0	132
Extrême-Nord	50,2	2 331	22,2	54,4	992	64,3	20,8	399
Littoral (sans Douala)	43,7	297	22,4	30,6	126	48,3	12,0	107
Nord	27,6	1 153	12,5	47,5	410	45,0	16,7	344
Nord-Ouest	51,1	660	25,2	36,9	312	68,6	17,3	207
Ouest	41,4	894	27,0	33,1	424	11,2	27,6	
Sud	44,8	259	16,3	37,7	76	52,9	11,9	65
Sud-Ouest	36,0	647	22,3	29,2	210	72,8	5,5	284
Yaoundé	7,7	682	13,6	9,2	242	15,1	5,0	186
Milieu de résidence								
Urbain	24,0	4 139	18,0	20,8	1 642	38,0	8,6	1 381
Yaoundé/Douala	10,8	1 439	12,4	9,3	480	19,3	4,0	442
Autres villes	31,0	2 700	20,3	25,5	1 162	46,8	10,7	938
Rural	48,7	5 465	25,9	50,7	2 041	67,3	14,2	1 179
Fréquentation scolaire								
Oui	39,7	7 539	23,0	34,7	3 096	52,2	9,4	1 025
Non	32,0	2 065	18,9	51,4	587	49,2	16,5	634
Niveau d'instruction de la mère								
Aucun	44,0	3 386	19,1	51,9	1 438	45,6	25,8	356
Primaire	42,3	3 614	24,6	36,4	1 286	57,5	11,7	637
Secondaire	25,9	2 342	24,9	17,7	869	49,2	5,9	999
Supérieur	10,4	255	17,3	8,5	93	(*)	(*)	19
Ne peut être déterminé	na	0	na	na	0	53,3	10,9	549

Tableau 10 (suite)

	Pourcentage d'enfants de 5-11 ans impliqués dans des activités économiques pendant au moins une heure	Nombre d'enfants de 5-11 ans	Pourcentage d'enfants de 12-14 ans impliqués dans :		Pourcentage d'enfants de 15-17 ans impliqués dans :			
			des activités économiques pendant moins de 14 heures	des activités économiques pendant 14 heures ou plus	Nombre d'enfants de 12-14 ans	des activités économiques pendant moins de 43 heures	des activités économiques pendant 43 heures ou plus	Nombre d'enfants de 15-17 ans
Quintile de bien-être économique								
Le plus pauvre	51,3	2 343	24,1	57,2	869	56,0	27,3	419
Second	51,3	2 066	23,7	49,1	842	70,9	10,2	448
Moyen	42,3	1 912	22,8	35,2	759	64,1	8,8	530
Quatrième	23,5	1 702	23,6	22,8	627	41,7	9,0	580
Le plus riche	11,6	1 581	16,0	9,5	586	31,7	4,6	853

Source : rapport sur l'enquête MICS 2014, p. 194.

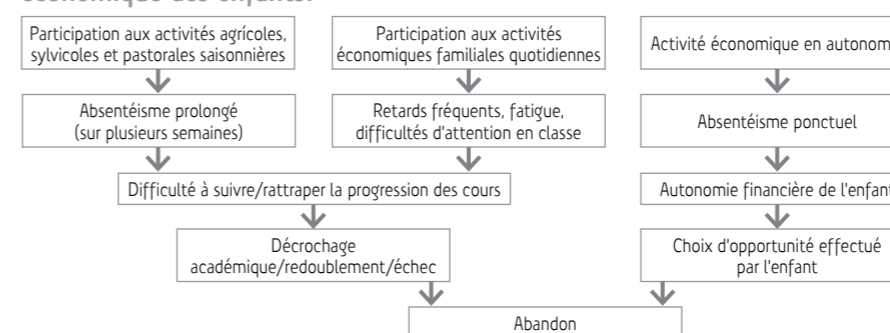
La participation des enfants aux activités économiques du ménage (activités sylvicoles, agricoles ou pastorales en zone rurale, petit commerce ou service dans le secteur informel en zone urbaine) a un impact direct sur l'assiduité de l'enfant et sur son décrochage, notamment mais pas uniquement au sein des minorités autochtones.

Les difficultés économiques auxquelles sont confrontés certains ménages contraignent les enfants et leurs familles à des stratégies diverses, soit en alliant activités socio-économiques et école, soit en privilégiant simplement ces activités socio-économiques dont la contribution à la survie individuelle, familiale et collective est souvent vite perceptible. Si, pour certains, la combinaison travail et école permet à la fois de soutenir les familles et de contribuer à la prise en charge des frais scolaires, pour nombre d'enfants, la mise au travail²⁴ constitue souvent le début d'un processus qui conduit à terme à la cessation de la fréquentation scolaire.

De manière assez frappante, l'ensemble des répondants (services déconcentrés, acteurs de terrain, parents, enfants) identifie clairement l'absentéisme régulier dû à l'activité économique comme un signe précurseur du décrochage scolaire (appréciation des coûts d'opportunité par les parents, mais surtout par les enfants eux-mêmes) sans pour autant toujours être en mesure d'y apporter de réponse à leur niveau, faute d'implication ou d'alternative viable à proposer.

On peut, sur la base de l'enquête qualitative, dégager une typologie des différents mécanismes de décrochage scolaire liés à l'activité économique des enfants :

Schéma 2 : Typologie des différents mécanismes de décrochage scolaire liés à l'activité économique des enfants.



²⁴ La loi n° 92/007 du 14 août 1992, portant Code du travail en son article 86 (1) dispose que « les enfants ne peuvent être employés dans aucune entreprise, même comme apprentis, avant l'âge de 14 ans, sauf dérogation accordée par arrêté du ministre chargé du Travail, compte tenu des circonstances locales et des tâches qui peuvent leur être demandées ». Par ailleurs, le Cameroun a signé le 22 octobre 2004 le protocole d'accord Cameroun-BIT-IPEC pour l'éradication du travail des enfants (IPEC34).

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

3.1.5 Le climat de défiance entre les parents et l'institution scolaire

La question des frais d'APEE pose d'autant plus de problèmes que l'élaboration du projet d'école, de son budget et l'exécution de celui-ci se déroulent souvent dans la plus grande opacité, sans réellement associer les parents qui y contribuent, et peuvent facilement donner lieu à une utilisation détournée.

Les entretiens menés avec les parents comme avec certains acteurs de terrain (y compris des chefs d'établissement eux-mêmes) rapportent un nombre alarmant de détournements des frais d'APEE, ou de monnayage des places pour l'inscription, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Dans l'attente d'une étude dédiée qui permettrait de mesurer l'importance réelle du phénomène, on peut d'ores et déjà constater le climat de défiance qu'il instaure entre les parents et l'institution scolaire. Plus qu'un refus de contribuer à la scolarité de leur enfant, c'est bien souvent l'usage qui est fait des frais d'APEE qui est évoqué par les parents comme problématique. Si les choix parentaux diffèrent (acceptation résignée mais sans illusion, ou refus de payer entraînant fréquemment un retrait de l'école²⁵), la demande de transparence et de contrôle revient fréquemment dans les recommandations. La question de la gouvernance de l'établissement et de la participation des parents est centrale.

Le recours au privé, pourtant beaucoup plus cher que le public, dès que les parents ont la possibilité d'y avoir accès, relève pour une bonne part du contrôle qu'ils peuvent exercer sur la qualité de l'enseignement (en particulier la taille des effectifs) et surtout de l'encadrement (absentéisme ou comportement des enseignants) : « Les écoles privées c'est bien, on enseigne bien plus que le public. Une classe qui prend presque 100-150 élèves, on va faire comment pour leur enseigner ? » – A.8. Homme, zone rurale, Adamaoua ; « L'absentéisme des enseignants se manifeste à cause de leur assurance salariat, mais dans le privé les enseignants sont payés en nombre d'heures. » – EN.14. Femme, zone rurale, Extrême-Nord.

Ce climat est entretenu ou au contraire levé par la qualité de la relation entre l'établissement et la communauté et l'association réelle des parents à la prise de décision comme au suivi du projet d'établissement. Les observations de l'enquête de terrain montrent que le consentement des parents au paiement des frais est d'autant plus important :

- qu'ils sont impliqués dans les discussions autour du projet d'établissement et associés à la définition des priorités ;
- que les parents ont été consultés suffisamment à l'avance pour anticiper les frais à couvrir et ont une visibilité claire sur les montants ;
- que des mécanismes collectifs existent pour régler les difficultés et aider les plus vulnérables (soutien au développement d'AGR, système de tontines, mécanismes de solidarité communautaire pour payer les frais d'examens, identification collective des bénéficiaires d'exemption et des mesures incitatives), afin de prévenir les exclusions ou les échecs.

Il apparaît également que cette relation parents-école demande du temps pour être construite et instaurée, afin de favoriser une adhésion des parents aux options pédagogiques déterminées et aux dépenses qu'elles peuvent engendrer.

²⁵ Le retrait de l'école pour non-paiement des frais d'APEE obéit à plusieurs dynamiques distinctes. Dans certains cas, le parent considère que l'école ne respecte pas la politique de gratuité officielle et retire son enfant. Il semble que la pression s'exerce plus souvent directement sur l'enfant soit par une exclusion temporaire de l'enfant jusqu'au paiement des frais, soit par une demande et des remarques réitérées. Dans ce dernier cas, c'est l'enfant lui-même qui préfère éviter l'école.

« Les textes prévoient beaucoup de choses, mais en réalité, le projet d'établissement est surtout conçu par la direction. Nous avons essayé de beaucoup consulter les parents pour les associer au projet. (...) Au début, les parents avaient du mal à participer dans les réunions, surtout ceux qui sont peu instruits. Ils ne se sentaient pas "légitimes", surtout sur les sujets pédagogiques. Mais aujourd'hui, ils interviennent de plus en plus. On a eu des débats par exemple sur l'usage des langues maternelles dans l'enceinte de l'école. Certains parents voulaient qu'on l'interdise pour forcer les enfants à pratiquer le français et améliorer leur niveau. Ils suivent beaucoup plus les séquences pédagogiques. La dernière réunion a été organisée à la demande des parents. » – H. Gestionnaire, école privée franco-islamique, Yaoundé.

Il apparaît en outre que cette relation est d'autant plus facilitée que des autorités communautaires (chef traditionnel ou religieux, membre éminent de la communauté) y sont associées.

Or, selon les observations et entretiens menés sur le terrain, trop souvent, le projet d'établissement se limite à un budget peu détaillé, élaboré par le chef d'établissement et communiqué aux parents alors que l'association des parents ne repose sur aucune représentativité réelle.

Même des dépenses légitimes paraissent ainsi suspectes par défaut de communication. « Les frais d'examen, par exemple, sont fixés par décret et les parents connaissent ce montant de 10 200 francs CFA. Certains directeurs arrondissent à 12 000 ou 13 000 car ils incluent les frais de reprographie pour les tests de fin de séquences. C'est suspect pour les parents qui ont des chiffres différents. Il faut absolument dire aux parents en détail ce que coûte chaque dépense et pourquoi elle est importante. » – H. Service déconcentré MINEDUB, Ouest.

3.2 La problématique de la qualité de l'offre éducative et de l'insertion des sortants

La notion de qualité de l'offre éducative est complexe et peine à être définie à partir de standards objectifs. Elle est souvent appréhendée en termes de moyens mis à disposition par les établissements (qualité de l'environnement d'enseignement-apprentissage), de performance des élèves (qualité des acquis scolaires), plus rarement en termes d'insertion des sortants sur le marché de l'emploi (qualité de l'adéquation formation-emploi). Pour analyser le phénomène de l'exclusion scolaire, il importe de l'envisager également en termes de satisfaction des usagers (enfants et parents) et de l'impact qu'elle peut avoir sur la fréquentation scolaire.

3.2.1 Impact de la qualité de l'offre sur l'exclusion scolaire

La qualité de l'offre éducative disponible tient une place non négligeable dans la fréquentation scolaire des enfants.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Tableau 11 : Raisons de la non-scolarisation (cessation ou interruption scolaire).

	Moyenne
Coût trop élevé	26,3 %
Autre	21,5 %
Échec scolaire	15,8 %
Mariage/grossesse	15,2 %
Emploi/apprentissage	9,1 %
Refus des parents	5,5 %
Maladie/handicap	4,0 %
Études terminées	1,1 %
Éloignement	0,9 %
Trop jeune	0,6 %

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête ECAM (2014).

Les principales raisons de la non-scolarisation sont le coût trop élevé (26,3 % des ménages), l'échec scolaire (15,8 %) et le mariage/la grossesse (15,2 %).

On constate peu de variations des réponses selon le quintile de revenus. En revanche, les résultats varient par région. Le coût élevé est cité plus fréquemment à Yaoundé et Douala, dans l'Est, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest (plus de 30 % des répondants) tandis que le mariage ou la grossesse est une raison citée plus souvent dans l'Adamaoua, l'Est, l'Ouest et le Sud.

3.2.1.1 L'influence des conditions d'enseignement-apprentissage sur la motivation de l'enfant lui-même à fréquenter l'école


Il ressort de l'enquête de terrain que les enfants interrogés sont particulièrement sensibles à la qualité des conditions d'enseignement-apprentissage. Ils avancent majoritairement comme des facteurs susceptibles d'encourager la scolarisation, ou au contraire de pousser au décrochage, des éléments relevant des intrants scolaires (bâtiments, tables et bancs, sanitaires, en particulier pour les filles), mais surtout l'assiduité de l'équipe enseignante et les méthodes pédagogiques utilisées.

Ce point n'est pas à négliger quand on considère que, d'après l'enquête qualitative, la **décision d'arrêter l'école est souvent celle de l'enfant lui-même** et commence par un absentéisme fort, souvent à l'insu des parents. Nombre de répondants, y compris les enfants déscolarisés eux-mêmes, identifient ainsi le caractère « têtue » de l'enfant comme une cause d'absentéisme puis de décrochage.

Toutefois, si la référence au caractère « têtue » de l'enfant traduit bien un refus d'aller à l'école et une décision prise par l'enfant lui-même, il est intéressant de noter que **ce refus est lié dans la très grande majorité des cas à une expérience scolaire en elle-même négative**, reposant sur des raisons parfaitement objectivables²⁶.

Sans minimiser l'impact ou l'importance de raisons pour partie liées à des facteurs exogènes (activités domestiques ou d'économie familiale avant ou après l'école entraînant une difficulté d'attention en classe, dénutrition)²⁷, l'expérience scolaire négative *relève fréquemment de facteurs propres à la qualité de l'offre au sein de l'établissement* (impossibilité d'entendre ce que dit l'enseignant en raison du grand nombre d'élèves par classe

²⁶ Il est intéressant de noter que les enfants déscolarisés qui se qualifient spontanément comme « têtue » ou « à la tête dure », quand on les interroge sur les raisons de leurs refus d'aller à l'école, mentionnent tous des éléments objectifs forts (exogènes ou endogènes) quand on leur demande de faire le récit de leur expérience scolaire.

²⁷ Pour l'impact de ces facteurs sur la scolarisation des filles, cf. paragraphe 

ou de la maîtrise de la langue, châtiments corporels et brimades fréquents²⁸, absence de sanitaires, absences fréquentes de l'enseignant, harcèlement sexuel, absence d'encadrement des élèves, etc.). À l'inverse, la qualité de la relation avec les enseignants et directeurs d'établissement est de nature à encourager l'adhésion des élèves (on peut noter une vision globalement plus positive de l'école et un projet scolaire plus abouti quand les élèves mentionnent que leur maître « explique bien » et qu'il est « gentil ») et facilite le retour des décrocheurs.

Ce point semble particulièrement important s'agissant d'enfants qui ne bénéficient pas d'une supervision étroite par leurs parents, du fait de leur activité économique, de la situation de la cellule familiale (fratrie importante, remariage et conflit avec les beaux-parents, etc.) ou plus globalement de l'importance qu'ils accordent à la scolarité de leur enfant. Dans ce cas, l'enseignant est perçu comme un substitut parental.

Les facteurs qui influencent la décision de l'enfant

Au niveau familial

Appui et encouragement des parents à la scolarisation : la valorisation de la scolarisation et l'encouragement des parents influent favorablement sur la motivation de l'enfant à poursuivre sa scolarité. Toutefois, l'influence est limitée si elle se traduit par des attentes disproportionnées en termes de résultats, ou est contrebalancée par une participation importante des enfants à l'activité économique et domestique du ménage, peu compatible avec les exigences scolaires.

Supervision quotidienne : la capacité des parents à encadrer leurs enfants au quotidien, suivre la réalisation des devoirs demandés et s'assurer de la fréquentation scolaire joue un rôle dans la motivation de l'enfant et son assiduité. Cette absence de supervision peut être facilitée par l'analphabétisme des populations rurales et la non-cohabitation familiale des enfants avec leurs parents. En milieu urbain, ce sont les enfants issus de groupes socio-économiques précaires qui ne bénéficient pas d'encadrement pédagogique à domicile, les familles aisées ayant recours aux répétiteurs pour accompagner les enfants après les classes.

Au niveau de l'école

Qualité de l'environnement d'enseignement-apprentissage : elle joue un rôle important dans l'expérience scolaire de l'enfant et sa motivation à fréquenter assidûment l'école. La présence de toilettes et de points d'eau est sur ce point cruciale. L'existence d'une aire de jeux participe à la création d'un espace de socialisation positif entre pairs et joue sur la motivation à fréquenter l'école.

Qualité de la relation avec les enseignants et des méthodes pédagogiques et disciplinaires utilisées : elles sont également particulièrement importantes pour les élèves. Les châtiments corporels et brimades sont de nature à encourager l'absentéisme. L'absentéisme des enseignants, surtout en zone rurale où les élèves parcourent d'importantes distances pour rejoindre l'établissement, constitue un facteur de démotivation.

Relation avec les pairs : la qualité de la relation avec les autres élèves joue également un rôle, positif ou négatif, dans la fréquentation scolaire. Le retard scolaire (accès tardif ou redoublement) participe d'autant plus à la démotivation des élèves concernés quand ils les isolent de leurs pairs. Les enfants faisant l'objet de stigmatisations en raison de leur handicap physique ou de leur origine ethnique ou sociale sont également plus enclins à privilégier l'abandon.

L'activité économique et le choix d'opportunité

L'autonomie financière obtenue par l'exercice d'une activité économique a rapidement une influence sur l'assiduité de l'enfant qui tend à privilégier une activité génératrice de revenus lui donnant la capacité de subvenir à ses besoins élémentaires, mais aussi ludiques.

Le quartier de résidence ou d'activité économique joue un rôle important en ce qu'il peut proposer des espaces de socialisation concurrentiels. L'influence des pairs d'un même groupe d'âge s'exerce fortement, surtout à l'entrée dans l'adolescence. L'exercice d'activités économiques à proximité de lieux de socialisation de la jeunesse constitue également un facteur de risque supplémentaire de décrochage.

²⁸ L'usage des châtiments corporels est interdit réglementairement. Toutefois, il reste dans la pratique fréquemment utilisé sans que cela choque les parents, peu sensibilisés à la notion de discipline positive dans le cadre familial. Il est intéressant de noter que si les adultes interrogés mentionnent peu cette pratique, les enfants y font référence très massivement (plus de la moitié l'avance comme facteur de déscolarisation pour eux-mêmes ou d'autres élèves).

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

3.2.1.2 La problématique de la qualité de l'environnement scolaire

La faible dotation des écoles en latrines et en points d'eau rend l'environnement scolaire peu favorable à l'épanouissement des enfants et à leur maintien à l'école, en particulier pour les filles. Lors des visites de terrain, nous avons noté des cas où, faute de point d'eau distinct pour chaque catégorie d'acteur à l'école (élèves, enseignants), les enseignants « confisquent » ceux des élèves. D'après quelques filles interrogées, face au manque d'installations WASH dans les écoles (latrines séparées en fonction des sexes et installations pour le lavage des mains avec du savon), les filles ont des difficultés à gérer convenablement et de manière sécurisée leurs menstruations. Cette préoccupation a été très souvent soulignée par d'autres acteurs.

C'est à ce titre qu'un responsable d'une organisation internationale locale affirme : « *Nous avons observé une école primaire qui n'était pas pourvue de latrines. Le petit garçon peut faire ses besoins sans problème, mais la petite fille, en cas de puberté précoce, dès qu'elle a ses premières menstruations et qu'il n'y a pas le "petit coin" comme on dit vulgairement, elle ne peut plus venir à l'école, elle ne peut pas aller derrière l'arbre ou la salle de classe comme le petit garçon, donc les causes d'exclusion peuvent être liées à l'insuffisance des infrastructures, en particulier concernant le dispositif des latrines. Même s'il est vrai qu'aujourd'hui, la construction des salles de classe est liée à un bloc latrines divisé par sexe. Mais ce n'était pas le cas il y a longtemps.* »

Face aux difficultés liées au changement de leur protection hygiénique à l'école, les filles sont astreintes à l'absentéisme pendant les périodes de menstruation, avec des risques d'exclusion en fin d'année en raison de leurs absences.

3.2.2 Un accroissement de l'accès à l'école réalisé au détriment de la qualité attendue par les familles

L'augmentation du taux d'achèvement du cycle primaire a également renforcé la pression sur le premier cycle du secondaire dont la capacité d'accueil est souvent saturée : « *Je me suis retrouvé dans un établissement et je suis resté debout pour observer. J'ai vu le nombre de parents qui venaient chercher une place. C'est très difficile. La réponse, c'est quoi? C'est déjà plein. Au lycée bilingue par exemple, le nombre requis est de 30 élèves, mais vous allez trouver des classes de 100 places.* » – Maire, région Est. La rareté des places, combinée aux frais élevés à couvrir par les parents, désavantage les ménages les plus modestes.

S'ils expliquent en grande partie la difficulté de transition du cycle primaire au cycle secondaire, le problème de niveau des élèves (donc de la qualité des apprentissages) fait également partie des raisons avancées. Plusieurs chefs d'établissement ont mentionné ainsi une différence entre le taux de réussite au CEP et celui d'entrée au concours en 6^e qui, joint aux résultats des évaluations des apprentissages (PASEC, évaluations nationales²⁹), interroge sur le niveau des élèves et les conditions préalables à la création du nouveau socle de l'éducation de base intégrant le premier cycle du secondaire.

Cette dégradation des conditions d'enseignement-apprentissage, ressentie ou objective³⁰, alimente les clivages au sein de la communauté éducative sur le paiement des frais (enseignants et personnels éducatifs

²⁹ Le rapport de la dernière évaluation nationale (rapport de l'évaluation des acquis des élèves en langue d'enseignement et mathématiques) montre que 40 % des élèves de dernière année du primaire se situent en dessous du seuil critique et qu'ils sont près de 70 % à avoir un score inférieur à 50 sur 100 en langue. En mathématique, 45 % sont en dessous du seuil critique et près de 80 % sont en dessous de 50. Ces résultats viennent confirmer les évaluations réalisées au cours des 10 dernières années (PASEC, SOFRECO). Il est important de noter que les régions de la ZEP sont celles qui obtiennent les plus faibles résultats, confirmant un problème de qualité particulier dans l'offre éducative proposée.

³⁰ Les données du PASEC 2014 montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire, que les facteurs liés au contexte et à l'environnement scolaire expliquent davantage les différences de performance entre les écoles qu'entre les élèves et que les élèves inscrits dans les écoles les mieux dotées en ressources pédagogiques ont des performances moyennes supérieures à celles de leurs camarades se trouvant dans les écoles les moins bien dotées. Elles ne permettent cependant pas de mesurer l'impact des conditions d'enseignement-apprentissage sur la fréquentation scolaire.

d'un côté/parents de l'autre) qui va à l'encontre de la stratégie politique visée par l'institution (encore trop théorique) des conseils d'école.

Les chefs d'établissements, comme les enseignants, tendent à avancer que les parents ne sont pas prêts à réaliser les sacrifices nécessaires pour assurer une éducation de qualité à leurs enfants et minimisent ou méconnaissent la nécessité d'évolution de leurs pratiques. De leur côté, les parents (y compris ceux qui consentent à d'importants sacrifices pour payer les frais scolaires) considèrent davantage que le coût de l'éducation est laissé à leur charge et que la qualité de l'offre n'est pas nécessairement à la hauteur de l'investissement, de plus en plus important, qu'ils consentent.

Ce point est d'autant plus important que l'insertion des diplômés reste problématique.

3.2.3 La problématique de l'insertion des diplômés et de la diversité des filières de formation

3.2.3.1 Une faible insertion des diplômés du niveau secondaire qui dévalorise la scolarisation formelle

Le haut de la pyramide éducative camerounaise est caractérisé par un nombre de sortants très supérieur au nombre d'emplois qualifiés disponibles. Le bilan formation-emploi, réalisé sur la base des flux entre 2005 et 2010³¹, montre ainsi que le système produit quatre fois plus de sortants de niveau secondaire que d'emplois qualifiés disponibles, constituant ainsi un « stock » de personnels qualifiés rendant plus ardue encore la concurrence pour les sortants des générations suivantes. Ce déséquilibre met en relief l'urgence de mieux contrôler les flux d'étudiants vers la partie haute de la pyramide éducative, tout en développant davantage la formation professionnelle et technique pour mieux préparer l'insertion dans le secteur informel et en augmenter sa productivité.

D'après les répondants, l'insertion faible des diplômés, jointe aux coûts élevés de la scolarisation, entraîne un découragement d'une partie des parents et un désinvestissement dans l'éducation³². Cette déconnexion entre la scolarisation et l'insertion professionnelle (associée à la réussite économique) est constatée dans toutes les régions et par différents types de répondants. Plus l'éducation est perçue comme un outil de mobilité sociale et d'insertion professionnelle (exprimé notamment via l'accès aux concours ouverts aux titulaires de diplômes par les répondants de l'enquête de terrain), plus le risque de dévalorisation de la scolarisation est important.

Dans certaines zones du pays, où existent d'autres systèmes de socialisation, les parents vont accorder de l'importance à l'éducation coranique ou franco-arabe dès le bas âge. Au fur et à mesure que les enfants vont grandir, priorité sera donnée à cette forme d'éducation au détriment de l'éducation formelle. Le développement de stratégies d'éducation de base non formelle, initiées soit par les acteurs publics soit avec l'appui des organisations de la société civile, n'a pas véritablement pu résorber le problème à la base à cause des représentations sociales développées autour de l'importance de l'école qui constituent de véritables pesanteurs socioculturelles à la scolarisation continue des enfants : « *Pour moi, l'école m'importe peu, donc moi je n'envie rien à celui qui l'a fréquentée et les gens qui vont à l'école ne me servent à rien de bon. Pour les garçons, ils partent à l'école apprendre la langue du banditisme, c'est le français non, après ils ne peuvent pas être justes, ils deviennent des escrocs et ne respectent plus personne ; moi je suis dans la famille d'un ancien ministre, mais c'est quelqu'un que toute la famille refuse parce qu'il est malpoli, insolent et ne sait pas partager ce qu'il a, il gonfle et se vante et c'est comme cela pour tous ceux qui ont déjà un peu fait l'école.* »

³¹ RESEN, 2013.

³² Un peu moins de 20 % des répondants évoquent spontanément ce point dans les entretiens. Il est intéressant de noter que les leaders communautaires et religieux, les parents, les enfants, les CTD et les chefs d'établissements font davantage référence à ce problème que les personnels des services déconcentrés (seuls trois répondants de cette catégorie sur 30 évoquent ce problème).

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

3.2.3.2 La désarticulation entre la mission de l'école et les attentes sociales

Le décrochage ou l'abandon est aussi l'expression de la désarticulation entre les missions de l'école et les attentes sociales ou familiales davantage centrées sur l'insertion socio-économique des enfants. En effet, lors des entretiens, plusieurs parents évoquent l'incapacité de l'école à s'adapter aux besoins des populations, à former des individus dotés de savoirs et de savoir-faire leur permettant de s'insérer plus facilement dans le système économique actuel marqué par l'importance du chômage. Ce qui les pousse soit à choisir entre plusieurs formes de socialisation (initiation aux activités socio-économiques, éducation formelle, éducation religieuse) celle qui permet aux enfants de mieux s'adapter à leur milieu, soit de combiner ces différentes formes de socialisation. Dans ce dernier cas, les incompatibilités observées entre les calendriers scolaires et ceux des autres activités sont sources de perturbation et d'échecs qui finissent par pousser l'enfant à l'abandon, selon plusieurs répondants, surtout dans un contexte où l'encadrement familial connaît des faiblesses dues au niveau intellectuel des parents.

« Les enfants aujourd'hui ont pour modèles non pas ceux qui ont réussi par l'école, mais ceux qui ont accumulé l'avoir. Demandez à un enfant ce qu'il aimerait être dans la vie, il vous dira footballeur comme Eto'o ou antiquaire ou Zingawa pour le cas du Noun. » – Homme, services déconcentrés, Ouest.

« Voilà les gens qui ont déjà fréquenté l'école, ils n'ont pas de métier; voilà les autres ils n'ont rien... tel Alhadji (appellation locale des bourgeois dans le septentrion) il a l'argent, est-ce que c'est l'école qui lui a donné l'argent?! » – Garçons déscolarisés, zone rurale, Extrême-Nord.

« Certains pensent que l'on n'est pas obligé d'aller à l'école puisqu'il y a des gens qui réussissent leur vie sans jamais aller à l'école. » – Filles scolarisées au primaire, zone périurbaine, Adamaoua.

« D'autres fréquentent l'école et ne travaillent pas après des diplômes, d'où le phénomène de Boko Haram qui prend de l'ampleur parce que nos enfants se font recruter pour de l'argent. » – EN.4. Chef de quartier

« Ce que l'on attend, c'est l'instruction des enfants et non pour le travail, parce que pour avoir un travail dans ce pays, il faut être enfant d'un tel ou appartenir aux familles nanties. Mais on est fiers quand ils ont leur diplôme. » – Homme, commerçant, Douala.

3.2.3.3 Une offre de formation technique et professionnelle insuffisante

Les répondants soulignent également le faible développement de l'offre de formation technique et professionnelle correspondant aux besoins des populations³³, la surreprésentation des filières générales, quoique plus abordables pour les familles, posant le problème de l'insertion des sortants et de la nécessité d'apprendre un métier : « Nous voulons plus d'établissements techniques qui permettent d'être opérationnel au sortir de l'école. Au regard des avantages et potentialités que nous avons, il faut que quelque chose soit fait dans ce sens. À Bertoua II, vous verrez les enfants de 15-16 ans aller directement creuser le sable pour subvenir aux besoins de la famille. » – CTD Bertoua, Est. « Il faut développer les formations techniques et professionnelles adaptées à notre réalité. Nous sommes un pays rural. Même en ville, nous restons des ruraux. Il faut que le cursus éducatif prenne en compte cette réalité, apprenne à l'enfant à construire son activité avec son environnement plutôt que de former des cadres pour lesquels il n'y a pas d'emploi. » – E.6. Parent d'élève, commerçant, Douala.

³³ Ce problème est évoqué spontanément par un peu moins du quart des répondants, toutes catégories confondues.

En dehors du secondaire technique et professionnel, les centres de formation professionnelle visant la remédiation et la réinsertion des décrocheurs sont en nombre insuffisant et peinent à répondre à une demande croissante à des tarifs abordables par les familles. Les différentes structures, qu'elles soient sous la tutelle directe de différents ministères (MINPROFF, MINJEC) ou mises en place par des œuvres sociales privées (OSP), rapportent des difficultés similaires, qu'il s'agisse du niveau hétérogène des apprenants, de la vétusté du matériel, du coût des intrants ou de la difficulté à associer les familles aux coûts de la formation : « Nous sommes à près de 98 adhérents ici au CMPJ. Le besoin est énorme. Il y a une forte demande. Il y a des enfants qui sont sous-scolarisés (ceux qui ont suivi un peu l'école mais ne sont pas allés loin), qui sont déscolarisés ou même non scolarisés. »; « La première difficulté est liée à notre cible. Nous sommes une structure de formation extrascolaire. C'est-à-dire que les enfants qui viennent ici sont ceux qui ont échoué dans le système scolaire classique. Il n'y a pas de niveau requis. Il faut adapter la formation au niveau moyen des apprenants. (...) Il y a des parents qui n'arrivent pas à payer les frais d'inscription qui s'élèvent à 7 500 francs CFA. Ne parlons pas des frais de scolarité qui s'élèvent à 55 000 francs CFA et qu'ils peuvent payer en trois tranches. Lorsqu'ils viennent nous laisser l'enfant, ils disparaissent. On ne les voit plus jamais. » – E.9. CMPJ, Est.

3.2.3.4 Des dispositifs de remédiation encore trop faiblement mis en œuvre

Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) et les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), qui constituent une stratégie intéressante de remédiation pour les décrocheurs avant réintégration dans le système formel ou orientation vers la formation professionnelle, peinent de leur côté à fonctionner et les services déconcentrés chargés de les appuyer se heurtent à la faiblesse des moyens : « Ce sont les acteurs privés qui sont des promoteurs, des propriétaires des structures qui évoluent dans ce secteur. Ce qui fait que c'est peu développé. (...) Pour les CAF, l'État du Cameroun a signé un texte où il demande aux communes de soutenir les CAF. Sur le terrain, ce n'est pas du tout respecté. (...) Quand c'était sous le ministère de la Jeunesse, ça fonctionnait autrement. Là, il y avait l'appui financier pour les centres professionnels. Mais depuis que cela a été transféré vers l'éducation de base, ce volet n'a pas été transféré. (...) Pour les CEBNF, il n'y a pas encore de programme proposé par l'État applicable sur le terrain. » – Inspecteur pédagogique régional chargé de l'alphabétisation de l'éducation de base non formelle et de la promotion de la langue maternelle.

3.3 Les obstacles socioculturels liés à la demande

Plusieurs barrières, avancées par une grande majorité des répondants, relèvent de raisons socioculturelles : différents groupes de populations vulnérables ont été identifiés, ils incluent les enfants des rues, les enfants confiés, les réfugiés, les populations autochtones, les enfants à besoins éducatifs spéciaux, etc. Pour ces différents groupes, l'accès et la rétention scolaire sont plus problématiques.

3.3.1 La problématique de l'identification et de l'appui ciblé aux populations vulnérables

Le ministère des Affaires sociales (MINAS) est chargé de la protection et de la promotion sociale de l'enfant en collaboration avec le ministère de la Promotion de la femme et de la famille (MINPROFF). Le MINAS « est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière de prévention, d'assistance et de protection des personnes socialement vulnérables ». Il est chargé de prévenir la délinquance juvénile, lutter contre les exclusions sociales et le trafic des personnes, protéger les personnes victimes d'abus physiques, suivre des procédures de protection des enfants en difficulté, protéger les victimes de trafics humains, les personnes âgées et les personnes handicapées. Le MINAS a également sous sa tutelle la protection des minorités autochtones.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Enfin, il exerce une tutelle technique sur les organismes de protection et d'encadrement de l'enfant. Selon le décret n° 2012/638 du 21 décembre 2012, le MINPROFF est également chargé « d'étudier et de proposer les mesures visant à la promotion et à la protection des droits de l'enfant ».

Le MINAS distingue huit catégories d'enfants vulnérables ayant besoin de mesures spéciales de protection (EBMSP) :

- enfants en conflit avec la loi;
- enfants vivant/travaillant dans la rue;
- enfants séparés de leurs parents;
- enfants maltraités;
- enfants exploités;
- enfants réfugiés ou déplacés;
- enfants handicapés et enfants infectés/affectés par le VIH/sida;
- enfants victimes du trafic et de la traite.

Les services déconcentrés du MINAS incluent des structures administratives, des structures d'écoute et des structures d'accueil. En parallèle de ces structures publiques, le MINAS agrée les structures d'œuvres sociales privées (OSP) intervenant dans son champ de compétences.

Selon les données collectées auprès des DRAS, dans le cadre de la cartographie nationale de la protection de l'enfant au Cameroun réalisée avec l'appui de l'UNICEF en 2014, les structures proposant un soutien matériel direct sont réparties de la façon suivante.

Tableau 12 : Structures proposant un soutien matériel.

Type d'appui	Fournisseurs publics	Fournisseurs privés	Nombre total de structures
Prise en charge intégrale du jeune enfant et enfant né hors mariage	219	124	343
Accompagnement et orientation scolaire des enfants : aider à l'inscription, sensibiliser les parents (mesures incitatives pour les filles), fournitures, suivi scolaire, frais (y compris éducation inclusive et éducation spéciale)	186	110	296
Promotion des services de santé pour les enfants	232	44	276
Soutien aux familles pour accéder aux services essentiels	157	47	204
Renforcement des ressources financières des ménages (AGR, microcrédit, transferts de liquidité, associations villageoises d'épargne et de crédit, etc.)	92	5	97
Mise en place de centres de la petite enfance	33	36	69
Organisation d'activités ludiques, culturelles et sportives (y compris organisation d'émissions radiophoniques pour les enfants)	38	9	47

Source : cartographie et analyse nationale du système de protection de l'enfance (2014), données collectées par questionnaires auprès des DRAS.

Les différents ministères sectoriels, dont le MINEDUB et le MINESEC, ont inclus dans leurs programmes d'action le ciblage d'enfants ou de familles vulnérables et des mesures incitatives ciblées (par exemple, fourniture de kits scolaires et distribution de rations alimentaires pour encourager la scolarisation des filles, exonération de frais des enfants orphelins ou porteurs de handicaps). Des services d'action sociale sont théoriquement intégrés dans tous les établissements secondaires et au niveau de chaque arrondissement pour suivre les enfants du primaire.

Toutefois, il apparaît que la prise en charge des enfants vulnérables et leur accès à l'éducation sont entravés par plusieurs facteurs :

- l'absence de définitions claires et partagées par tous les acteurs des catégories à cibler. La politique nationale de protection de l'enfance, en cours de finalisation, propose à ce titre un cadre de référence qui devrait permettre de stabiliser les catégories ciblées;
- la faiblesse des données disponibles sur les différentes catégories de populations concernées, liée en partie aux ressources humaines et matérielles disponibles pour effectuer leur recensement.

En effet, les services déconcentrés du MINAS ne disposent pas des effectifs théoriquement prévus pour assurer leur fonctionnement et sont dans l'incapacité de couvrir les missions qui leur incombent, notamment les enquêtes sociales permettant d'établir la situation de vulnérabilité des familles. Par ailleurs, depuis 2006, l'École nationale des assistants des affaires sociales, en charge de la formation des travailleurs sociaux, n'a plus accueilli d'étudiants. Enfin, les effectifs actuels sont très inégalement répartis entre les régions (en 2011/2012, la région Centre comptait un représentant du MINAS pour 7 615 habitants quand l'Extrême-Nord comptait un représentant du MINAS pour 42 555 habitants)³⁴. L'enquête de terrain réalisée dans le cadre de la présente étude confirme :

- les disparités de pratiques des intervenants sociaux;
- la faiblesse des ressources matérielles disponibles pour assurer leurs missions constatée lors de la réalisation de la cartographie nationale de la protection de l'enfance.

De plus, le MINAS a une faible culture de la production statistique et la remontée de données fiables sur les actions menées par les services déconcentrés et les œuvres sociales privées (OSP) reste problématique. Un nouveau schéma directeur est en cours d'élaboration et pourrait utilement être harmonisé avec celui des autres ministères pour faciliter la compilation de données sectorielles pertinentes.

1. La faiblesse des processus opérationnels d'identification et de suivi des aides apportées

L'enquête de terrain réalisée dans le cadre de la présente étude a recueilli des avis mitigés sur l'efficacité des mesures incitatives mise en œuvre pour faciliter la scolarisation des enfants vulnérables. Plus que la pertinence de ces mesures, c'est l'identification des bénéficiaires des aides et le suivi de leur utilisation qui semble poser problème. Faute de cadre opérationnel clair, permettant d'identifier au sein des communautés les plus démunis et de rendre compte de cette utilisation, les aides sont allouées sans toujours être ciblées (EN.14 : « Il y a un problème avec les aides. Les financements ne sont pas ciblés et on les oriente vers les non-nécessiteux; pourtant, il y a des démunis et des nécessiteux. » – Femme, membre de l'AME, zone rurale, Extrême-Nord) et leur impact est réduit (EN.2 : « Il faut prévoir des sanctions pour les parents qui n'envoient pas leur enfant à l'école. Dans certaines localités, les rations sont offertes et l'enfant ne vient pas. » – Femme, assistante sociale, Extrême-Nord).

2. Les dispositifs existants sont centrés sur la remédiation bien plus que sur la prévention

Conséquence des éléments précédents, les dispositifs existants prennent en compte les enfants dont la situation de rupture familiale et scolaire est déjà particulièrement problématique (enfants de la rue, enfants en conflit avec la loi) et nécessitent un parcours particulièrement difficile.

³⁴ Source : cartographie nationale de la protection de l'enfance au Cameroun, 2014

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

L'enquête de terrain réalisée dans le cadre de cette étude montre qu'il n'existe pas de dispositif spécifique permettant de repérer et de suivre les élèves à risque d'exclusion scolaire (accès ou décrochage) ou permettant de mettre en place un suivi approprié (social ou scolaire). On peut également noter un faible système d'orientation.

3.3.2 Orphelins et enfants confiés³⁵

Les données issues des entretiens qualitatifs avec les acteurs familiaux et éducatifs soulignent les difficultés de scolarisation que peuvent rencontrer les orphelins, les enfants confiés et ceux ne vivant pas avec leurs parents biologiques sous le même toit. En effet, face à la rareté des ressources, des choix sont désormais opérés entre les enfants et le type d'efforts consentis pour l'éducation de ces derniers va varier selon leur statut familial³⁶.

Parmi les catégories d'enfants susceptibles d'être le plus affectés par l'exclusion scolaire, les orphelins sont les plus fréquemment identifiés par les répondants. La perte d'un parent est avancée par la moitié des enfants vivant au sein des ménages comme la cause directe de leur déscolarisation ou l'événement qui pourrait entraîner leur déscolarisation. Elle est associée directement à l'impossibilité de couvrir les frais de scolarisation et à la nécessité pour les enfants d'exercer une activité économique. Si les structures d'hébergement publiques et privées du MINAS accueillent pour partie les enfants orphelins et assurent théoriquement leur scolarisation dans les établissements publics jusqu'à leur majorité, dans la pratique, l'exonération des frais d'APEE n'est pas toujours acceptée par les chefs d'établissement et la mise à disposition des fournitures pédagogiques et des manuels est problématique.

Les enfants confiés sont moins fréquemment cités, ce qui témoigne dans une certaine mesure d'une conception traditionnelle de la famille élargie et des réseaux de solidarité familiale. Si des difficultés de scolarisation propres aux enfants confiés sont bien constatées par de nombreux répondants (enfants confiés à la grand-mère qui ne connaît pas la valeur de l'éducation ou a davantage besoin que l'enfant l'aide pour les activités quotidiennes; enfants confiés non scolarisés car les tuteurs privilégient la scolarisation de leurs propres enfants), elles sont avant tout associées à l'irresponsabilité des parents qui n'assument pas leur enfant, bien plus qu'à une situation de vulnérabilité de fait, nécessitant un appui spécifique.

Si des actions de sensibilisation sont bien menées auprès des tuteurs et des parents, le suivi individuel de chaque cas peine à être assuré par des intervenants sociaux en sous-effectifs et ne disposant pas des ressources permettant d'allouer des aides assurant leur scolarisation.

Plusieurs chefs d'établissement accueillant gratuitement des enfants orphelins et des enfants confiés en situation de forte vulnérabilité se retrouvent particulièrement désemparés devant des situations auxquelles ils ne peuvent répondre (Y.29 et Y.30 : «*Le problème chez nous, c'est qu'on a beaucoup d'enfants de cultivateurs, très pauvres, de mamans "buy and sell" qui ne s'occupent pas des enfants. Les enseignants, les directeurs parfois, achètent des cahiers pour les élèves, un bout de pain, mais ils ne peuvent pas compenser.*

³⁵ Il convient de distinguer les enfants confiés à un membre plus ou moins proche des parents biologiques et les enfants confiés non apparentés à leur tuteur, qui sont davantage susceptibles de faire l'objet d'exploitation. Pour la clarté du propos, nous avons réparti les enfants confiés en deux catégories, à partir des conséquences en termes de vulnérabilité et de type de réponse à apporter. Si les enfants orphelins et enfants confiés ont un risque plus fort de déscolarisation que les enfants dont les deux parents biologiques sont vivants, le confiage n'est pas systématiquement associé à une mauvaise prise en charge de leurs besoins. Les enfants de la rue et les enfants travailleurs domestiques, parfois également orphelins ou dits « confiés », ont besoin avant tout d'une protection avant d'envisager une mesure de scolarisation.

³⁶ Pilon, M., (2005). « Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques », communication au 25e Congrès de l'IUSSP, Tours, France, juillet 2005, 18 p.

Il n'y a que Dieu qui veille sur ces enfants-là» ; « Les services sociaux, on les appelle pour signaler des cas. Ils ne viennent pas. Le centre de santé, il faut payer et les parents ne le font pas. » – Femmes chefs d'établissements primaires publics, Yaoundé 3).

3.3.3 Enfants à besoin éducatifs spéciaux

La prise en compte des personnes handicapées dans les politiques publiques a fait l'objet d'importants efforts au cours des dernières années. L'adoption de la loi n° 2010/02 du 13 avril 2010 portant promotion et protection des personnes handicapées a constitué une première étape et permis la mise en place de mesures soutenant l'accès à l'éducation (exonération totale ou partielle des frais de scolarité au secondaire et au supérieur, ou octroi de bourses aux enfants nés de personnes handicapées). L'élaboration du *Document de politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées*, en 2014, poursuit cet effort. Cette politique s'articule autour de quatre volets concernant la prévention des déficiences, la réadaptation de la personne handicapée, l'intégration socio-économique (y compris l'accès des enfants handicapés à l'éducation) et le renforcement des statistiques en vue d'assurer la prise en compte des personnes handicapées dans la programmation sectorielle.

Le MINAS a dressé en 2014 un état des lieux de la question en support du *Document de politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées* au Cameroun (MINAS, 2014) qui détaille les différents obstacles empêchant leur insertion sociale et scolaire :

- des barrières à l'éducation : le manque d'édifices scolaires adaptés, la rareté et la cherté du matériel didactique spécialisé, la faible capacité d'encadrement des enfants handicapés par les enseignants, qui ne reçoivent aucune formation spécifique à cet égard, et l'insuffisance d'institutions publiques d'éducation spéciale;
- des désavantages en matière de santé : les coûts élevés des examens, des médicaments et des appareillages, l'insuffisance des structures et personnels spécialisés (médecins, réadaptation, rééducation fonctionnelle, réhabilitation) et l'indisponibilité de certains appareillages due à l'insuffisance/absence de production locale;
- l'insuffisance de personnels d'encadrement psychosocial (travailleurs sociaux et psychologues);
- des attitudes et pratiques de stigmatisation, rejet, exclusion et marginalisation au sein des familles et des communautés.

LE MINEDUB a mis en place un projet pilote d'éducation inclusive dans une soixantaine d'établissements, incluant la formation des enseignants et chefs d'établissement, l'échange de pratiques et l'appui des établissements publics par des écoles inclusives privées et des ONG spécialisées (Promhandicam, Sightsavers, etc.), la dotation de matériel et d'appareillage pour faciliter l'accès aux écoles publiques. Toutefois, il n'existe à ce jour aucun cadre politique de l'éducation inclusive permettant de lever l'intégralité des barrières rencontrées. Ces initiatives concernent les enfants souffrant de handicaps légers.

L'enquête de terrain confirme les difficultés rencontrées par les enfants porteurs de handicaps. D'après les résultats de la régression logistique sur les données de l'enquête ECAM, **un enfant handicapé a cinq fois moins de chances d'aller à l'école qu'un enfant non handicapé**. Les structures dédiées sont très majoritairement privées, et les coûts sont prohibitifs pour les familles. Dans le centre de réhabilitation des enfants handicapés moteurs et auditifs (CREHMA) d'Ebolowa, les parents contribuent à 20 % de la prise en charge de leur enfant. Sur un total de 730 000 francs CFA pour la prise en charge totale de l'enfant, la contribution des parents est

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

de 120 000 francs CFA, l'Institut des sourds de Buea coûte 230 000 francs CFA par an au primaire, 330 000 francs CFA par an au collège et 280 000 francs CFA pour une formation professionnelle.

L'existence de structures privées dédiées reste majoritairement concentrée sur quelques grandes villes du Cameroun (Yaoundé, Douala), à un coût parfois très supérieur à celui d'un établissement public ordinaire si l'on intègre les frais d'internat pour les enfants venant d'une autre région ou de transport pour les enfants n'habitant pas le quartier.

Entretien avec un responsable d'un centre pour enfants déficients auditifs (Ebolowa)

« Il n'y a pas de centre pour les sourds-muets, les autistes, les IMC (infirme moteur cérébral), les handicapés moteurs. La plupart des sourds ne parlent pas parce qu'ils n'ont jamais entendu, ils ont juste besoin d'une éducation à la parole. On note une insuffisance notoire de centres pour l'éducation et la formation des enfants à besoins spéciaux. Je pense qu'il n'y a que quatre centres au Cameroun pour les sourds-muets. Il y a la politique d'éducation inclusive qui est une expression très vague. Pour l'éducation et l'encadrement de personnes vivant avec un handicap, il n'y a pas toujours d'enseignants adaptés. C'est difficile pour un enfant vivant avec un handicap de fréquenter les autres établissements, puisque tous ceux qui sortent de l'ENIEG ou des écoles normales ne sont pas formés au langage des signes, par exemple. Les personnes vivant avec un handicap sont mieux dans une école spécialisée. Il faut parfois supplier pour que le proviseur accepte des cas sociaux et, en classe, les autres se moquent d'eux. Je connais une école à éducation spécialisée au niveau secondaire, mais les pensions ne sont pas au niveau des parents : pour les nationaux 1 260 000 francs CFA, les ressortissants de la zone CEMAC 1 960 000 francs CFA, et pour ceux qui ne sont pas de la zone CEMAC c'est 3 000 000 francs CFA. C'est difficile pour un parent d'investir autant sur un seul enfant. Il y a un problème de mentalité. C'est vrai que nous sommes dans des sociétés pauvres. Pas la pauvreté matérielle, mais plutôt mentale. Dans le cadre de notre campagne de sensibilisation, nous trouvons des enfants de 4 à 5 ans qui ne vont pas à l'école et lorsqu'on demande pourquoi aux parents, ils répondent qu'ils sont très jeunes pour y aller ; avec leur handicap, ils ne peuvent pas marcher jusque là-bas. »

La demande en éducation chez les enfants handicapés est fortement influencée par la distance séparant leurs domiciles des écoles qui est par ailleurs un facteur déterminant de l'accès à l'école (RESEN, 2013).

Ces enfants constituent pour leurs familles une honte et une charge supplémentaire. Ils sont souvent cachés loin des regards des visiteurs. Certains parents d'enfants handicapés ont d'ailleurs émis le souhait que les ONG viennent chercher leurs enfants pour les éloigner de la concession familiale. En plus de ces stigmates, la personne handicapée a souvent intériorisé elle-même ce sentiment d'inutilité. L'échange avec un responsable de l'ONG ASSEJA atteste bien ce fait : « Quand j'ai pris le cas des filles tout à l'heure, j'ai pris le cas de filles de manière générale. Mais la fille handicapée, elle, on peut dire que l'influence est double parce que bon, quand on est handicapée, on se dit que forcément on ne sert à rien. Vous voyez que là, c'est encore plus... c'est même encore plus grave. Ça varie selon les handicaps ? Ou alors quel que soit le handicap ? Bon, quel que soit le handicap, c'est pareil. »

Certaines écoles inclusives ou spécialisées assurent une partie de leur fonctionnement grâce à des dons de structures partenaires et de réseaux caritatifs permettant de réduire les frais de scolarité des enfants accueillis

à des niveaux acceptables par les familles (l'école inclusive Promhandicam privée laïque parvient ainsi à des frais de 20 000 francs CFA, niveau très proche de la dépense moyenne d'éducation primaire sur Yaoundé).

En dépit des textes qui ont été pris avec l'appui du ministère en charge des Affaires sociales, la qualité des services éducatifs disponibles n'intègre pas encore suffisamment une approche du handicap. Les entretiens, menés aussi bien dans des institutions spécialisées que dans des écoles publiques inclusives, permettent de dégager quelques retours :

- **une difficulté à assimiler l'ensemble des besoins des enfants porteurs de déficience.** L'accueil dans les écoles dites « inclusives » publiques se fait sans condition, l'école publique n'opérant pas de sélection. Toutefois, cet accueil de tous les enfants porteurs de déficiences différentes, parfois lourdes, pose le problème de la disparité dans la compréhension des différentes catégories de déficiences et la maîtrise des ajustements qu'elles supposent à différents niveaux (logistique, matériel, pédagogique) pour réellement favoriser une bonne insertion socioscolaire. Les formations et échanges de pratiques organisés sont très brefs et les enseignants et directeurs d'établissement peinent à ajuster leurs pratiques à ce public. L'accueil d'un nombre limité par classe d'enfants présentant un nombre limité de déficiences différentes pourrait permettre aux acteurs de terrain de se familiariser avec les besoins de ces différents types d'élèves et de mieux assurer leur intégration ;
- **l'allocation de matériel standard correspondant aux besoins des enfants porteurs de handicaps.** Dans le cadre du projet pilote d'écoles inclusives, le MINEDUB a prévu l'allocation d'un lot de matériel et d'appareillage standard pour chaque établissement. Une identification préalable des besoins, réalisée auprès du directeur d'établissement, permettrait l'achat de matériel en fonction du handicap des élèves.

3.3.4 Minorités autochtones

Au Cameroun, les populations autochtones sont constituées majoritairement de deux groupes : les Bakas et les Bororos. Les Bakas font partie du groupe communément appelé *pygmées* et partagent une culture distincte du reste de la population dominante dans les régions où ils vivent. La propriété est collective et basée sur le partage des ressources naturelles forestières. Les Bororos sont un sous-groupe des Peuls qui a conservé le mode de vie d'éleveur. Majoritairement musulmans, ils vivent dans les régions de l'Est, de l'Ouest, de l'Adamaoua et du Nord-Ouest. La scolarisation de leurs enfants reste un défi à cause de leur vie nomade, leurs coutumes, croyances et perceptions.

Selon une estimation de l'UNICEF en 2007, le Cameroun comptait environ 50 000 à 100 000 pygmées alors qu'une étude de l'Organisation internationale du Travail (OIT) en 2005 estimait leur proportion à 0,4 % d'une population de 19 millions d'habitants, soit à peu près 8 000 individus seulement. Les estimations les plus réalistes aujourd'hui font état de 40 000 Bakas dans l'ensemble du pays.

La Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones affirme aussi le droit des enfants autochtones à poursuivre une éducation libre de toutes formes de discrimination ainsi que le droit, pour les peuples autochtones, « d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage ». Au Cameroun, la Constitution et la loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation garantissent à tous l'égalité des chances d'accès à l'éducation et participent à l'éradication de toute forme de discrimination. Mais l'absence de données désagrégées ne permet pas d'évaluer objectivement la scolarisation des enfants autochtones.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Toutefois, plusieurs études ont été réalisées ces dernières années³⁷ afin de disposer d'éléments chiffrés permettant de mesurer, entre autres, l'ampleur de l'exclusion scolaire et ses déterminants. Il ressort de ces études que les populations autochtones ont un plus faible accès à l'instruction que la population générale. Chez les 15 ans et plus, la grande majorité de la population est sans niveau d'instruction (81 % chez les Bakas, 90,6 % chez les Bororos) bien au-delà des proportions constatées sur l'ensemble de la population dans les régions ciblées (55,3 % dans l'Adamaoua et 30,6 % dans l'Est).

L'analyse du statut scolaire selon les groupes d'âge spécifiques montre que 9 enfants sur 10 en âge de préscolarisation n'ont jamais fréquenté un établissement préscolaire. Au primaire, on constate que dans l'ensemble, 56,1 % d'enfants d'âge scolaire correspondant au primaire n'ont jamais fréquenté une école (60 % chez les Bakas et 50 % chez les Bororos). Parmi ceux qui y sont allés, seuls 40 % sont toujours dans le système (près de 50 % chez les Bororos et moins de 40 % chez les Bakas). On note une scolarisation plus forte chez les garçons que chez les filles (presque 10 points d'écart chez les Bororos et 5 points chez les Bakas).

En ce qui concerne les enfants en âge de scolarisation au secondaire, 7 enfants sur 10 chez les Bakas et 6 enfants sur 10 chez les Bororos n'ont jamais accédé à l'école. Parmi les jeunes qui ont déjà fréquenté une école, seuls 2 sur 10 chez les Bakas et 3 sur 10 chez les Bororos se trouvent actuellement dans une école. À ce niveau-là, le constat est le même : les filles accèdent moins à l'école que les garçons.

Plusieurs facteurs font obstacle à la réalisation du droit à l'éducation des enfants des peuples autochtones. D'abord, le rythme de vie qui n'est pas adapté au calendrier de l'année scolaire officielle. En général, les enfants bakas sont inscrits dans les écoles pendant le premier trimestre, mais beaucoup d'entre eux ne reviennent jamais à la rentrée du deuxième trimestre qui coïncide avec le début de la saison des ignames sauvages suivie par celle du miel, de la pêche et des mangues sauvages.

Le deuxième obstacle relève du fait que le système scolaire public est, contrairement aux recommandations des différents organes spécialisés des Nations unies, le plus souvent inadapté à la culture des peuples autochtones : les manuels scolaires ne sont pas disponibles dans leur langue. Ce problème est d'autant plus important que l'État ne reconnaît pas la méthode d'enseignement « Observer, Agir, Réfléchir » (ORA) qui est utilisée par les missionnaires pour les communautés bakas. Les centres d'éducation de base non formelle qui promeuvent et utilisent cette méthode ne bénéficient pas d'appuis financiers et techniques de l'État.

Un autre obstacle majeur est lié au fait que les enfants autochtones sont souvent victimes de stigmatisation de la part à la fois des enseignants et des autres élèves. Considérés plus au moins comme des sous-hommes par leurs voisins, ils sont exploités, abusés et maltraités par ces derniers et préfèrent rester en marge face à ces abus.

Dans le cadre de sa politique de promotion du bilinguisme et des langues locales, le MINEDUB a mis en place un programme pilote à destination des Bakas et développé une stratégie d'appui à la sédentarisation (au moins partielle, afin de permettre la scolarisation des enfants) des Bororos avec l'appui de Plan Cameroun.

Par ailleurs, la distribution de kits scolaires pour les filles a été intégrée dans le PAEQUE.

Dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua, Plan met en œuvre un accompagnement des populations nomades vers la sédentarisation (soutien au changement d'activité, mise en place de structures temporaires d'apprentissage avec curricula spécifiques avant orientation vers des écoles hôtes). Si l'accompagnement proposé a rencontré des résultats, l'accès de ces enfants vulnérables à l'éducation reste problématique en raison d'un sureffectif déjà fort dans les écoles publiques. Par ailleurs, la sédentarisation qu'elle suppose n'est pas nécessairement acceptée par l'ensemble de la communauté.

Il semble que, dans une partie des zones ciblées, la stratégie des familles consiste davantage à laisser les enfants en âge scolaire supervisés par une partie des adultes pendant que les aînés accompagnent les troupeaux. De plus, la scolarisation des filles bororos se heurte à l'obligation de se conformer aux exigences de l'établissement en termes d'uniformes et de coiffures (port de jupes courtes et coupe de cheveux). « *Il y a certains aspects comme le code vestimentaire que notre religion ne permet pas, en particulier pour les filles. Quand elles vont à l'école, on leur impose une autre façon de s'habiller. Elles se sentent mal à l'aise et finalement abandonnent l'école. (...) Beaucoup d'enfants ont abandonné l'école parce qu'ils ne voulaient pas se couper les cheveux.* » – SO.10. Homme, leader communautaire bororo, Bomaka, Sud-Ouest.

Enfin, la stigmatisation des populations bororos reste forte au sein de la population générale, ce qui n'est pas sans incidence sur leur volonté de scolarisation et plus largement d'intégration : « *One day I went to Yaounde with my child who had completed her dossier for a concours and when the receptionist looked at her dossier she said: "When did Mbororo people started going to school until they are writing concours?" Since that day, I don't want my children to go to government's school or to work school in the public service.* » – Parent, homme bororo, Sud-Ouest.

Dans l'Est et le Sud, Plan met en œuvre le projet pilote « Éducation interculturelle et multilingue (Bakas) ». Ce projet s'appuie sur la création d'espaces tenant compte de l'environnement immédiat des populations bakas, la conception de manuels adaptés (langue baka, illustrations, etc.) validés par la Commission nationale des manuels et respectant le curriculum national et un enseignement en langue maternelle avec introduction progressive du français (première année : 80 % baka ; dernière année : 30 %). Ce projet correspond aux besoins des enfants (« *Notre école est une école pilote. Les cours sont dispensés dans notre langue maternelle, mais aussi en français, et cela permet à l'enfant de bien comprendre.* » – E.15. Parents bakas, zone rurale, Est). La première cohorte présentée aux examens a obtenu de bons résultats.

Si ces initiatives dédiées aux populations autochtones présentent des pistes intéressantes, elles sont menées actuellement à trop faible échelle pour avoir un impact fort. Les possibilités de mise à l'échelle posent également question, notamment s'agissant de la scolarisation en langue baka, en ce qui concerne la disponibilité de ressources humaines enseignantes en nombre suffisant.

De nombreuses initiatives reposant sur une stratégie alternative, menées en Afrique de l'Est, avec parfois l'appui de l'UNICEF, peuvent être citées (cf. chapitre 4, paragraphe 4.4.4).

3.3.5 Enfants en danger (enfants des rues, enfants travailleurs domestiques exploités)

Les enfants des rues comme les enfants travailleurs domestiques sont de fait coupés de leurs attaches familiales et plus largement des réseaux de socialisation, ce qui les place dans une situation de vulnérabilité

³⁷ Une étude du Centre pour l'environnement et le développement (CED) et le Réseau Recherche Actions Concertées Pygmée (RACOPY) a été réalisée sur la situation des droits des peuples autochtones au Cameroun en 2010. Une collecte de données démographiques s'est déroulée du 28 octobre au 22 novembre 2013 dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

critique. Leur prise en compte dans les dispositifs opérationnels d'identification et de prise en charge dans le cadre de la nouvelle politique nationale de protection de l'enfance est essentielle. Il est important de noter que les dispositifs existants sont essentiellement centrés sur la remédiation, particulièrement délicate, du phénomène et très peu sur la prévention.

Aucun recensement de la population des enfants des rues n'a été formellement effectué au Cameroun et l'ampleur du phénomène est difficile à apprécier et catégoriser³⁸. En effet, il importe de différencier les enfants **dans la rue** (enfants souvent déscolarisés, travaillant dans le secteur informel et passant de ce fait leurs journées dans la rue mais la nuit au domicile familial) des enfants **de la rue**. Si le glissement d'une catégorie à l'autre constitue un risque réel, ces catégories d'enfants appellent toutefois **une réponse différenciée aussi bien en termes de prévention que de remédiation**.

La littérature existante sur la question a déjà bien souligné la complexité du phénomène. Le profil des enfants de la rue est extrêmement divers et les facteurs l'alimentant sont nombreux. Si la pauvreté peut facilement être corrélée au profil des enfants **dans la rue**, elle peine à expliquer à elle seule la situation des enfants **de la rue** où les problèmes relationnels au sein de la cellule familiale (remariage, conflit avec un parent ou un tuteur, maltraitance physique et/ou morale, etc.) jouent un rôle important dans le parcours qui mène l'enfant à la rue, souvent très loin de sa région d'origine. Les enfants déjà déscolarisés ou en voie de déscolarisation du fait de l'exercice d'une activité économique en milieu urbain (enfant dans la rue) vivent majoritairement au sein de leur famille (nucléaire ou étendue), alors que chez les enfants de la rue, la fuite du domicile est plus souvent concomitante de la déscolarisation.

3.3.5.1 Les enfants des rues

La problématique des enfants des rues au Cameroun fait l'objet d'interventions à la fois du point de vue de l'ordre public (intervention des forces de l'ordre pour réduire la délinquance ou les risques de délinquance) et de la protection (prise en charge et réinsertion par des structures dédiées), dont la coordination n'est pas toujours optimale.

Le cadre législatif camerounais prévoit le placement des mineurs en conflit avec la loi au sein de structures d'accueil dédiées du MINAS. Ces mêmes centres accueillent également les mineurs ayant fait l'objet d'un placement administratif par les services départementaux d'action sociale (mineurs en fugue ou que les parents ne parviennent pas à encadrer, mais également orphelins et enfants vulnérables). La durée de l'accueil est fonction de la catégorie dont relève l'enfant. Lors du placement administratif d'un enfant difficile, la durée maximale de l'accueil est de trois ans.

Là encore, les faibles effectifs des services déconcentrés du MINAS ne permettent pas toujours une identification rapide des mineurs ni un accueil optimal. La communication de l'historique ayant motivé le placement n'est pas toujours effective, en particulier dans le cas de placements judiciaires, rendant difficile la mise en place d'un parcours intégré. Par ailleurs, les budgets de fonctionnement disponibles sont limités : repas difficiles à assurer dans le budget alloué, ateliers de formation sans formateur ou dont le matériel est insuffisant, etc. Théoriquement, les parents doivent participer financièrement à l'entretien de l'enfant et payer

une pension (autour de 60 000 francs CFA) ; toutefois, dans la pratique, le paiement est rarement effectif. Ces difficultés expliquent **qu'en dépit d'un fort besoin, les centres ne fonctionnent pas à plein rendement et n'accueillent qu'un très faible effectif**. « *La capacité d'accueil de cet institut se situe théoriquement entre 80 et 120 enfants, mais nous n'avons jamais atteint ce chiffre. Même le nombre de 50 enfants accueillis en 2011 n'a pu être maintenu en raison de la réduction des allocations budgétaires de 3,5 millions de francs CFA à 450 000 francs CFA, taxes comprises* » – Directeur du Borstal Institute Sud-Ouest.

Différentes œuvres sociales privées (OSP) proposent également une écoute, des services de base (hygiène, hébergement d'urgence) ou de plus long terme et des dispositifs de réinsertion pour les enfants des rues. Certaines ont développé un système complet incluant le repérage, l'hébergement et l'accompagnement au sein de parcours individualisés de réinsertion, y compris éventuellement une réconciliation familiale, et utilisent des outils solides de référencement et de suivi des cas qu'elles prennent en charge. La Chaîne des Foyers Saint-Nicodème de Douala a ainsi établi un dispositif complet d'identification, d'accueil et de prise en charge des enfants de la rue en documentant chaque cas. À Kribi, les enfants des rues proviennent souvent d'autres régions. Un accord a donc été passé avec les transporteurs pour éviter que des enfants mineurs empruntent seuls les bus.

La réinsertion des enfants des rues demande une approche particulière qui complique l'accès aux dispositifs de formation existants pour les jeunes déscolarisés : « *Au plan disciplinaire, il y a des enfants qui ont fait deux à trois ans dans la rue. Lorsqu'ils viennent ici, il faut beaucoup de tact pour les encadrer.* » – E.9. CMPJ Bertoua

3.3.5.2 Les enfants travailleurs domestiques

Il existe peu de données sur les enfants travailleurs domestiques. Une étude a été réalisée en 2009³⁹ pour mieux comprendre le phénomène et les formes d'exploitations existantes. Les résultats montrent que la main-d'œuvre domestique est principalement composée de femmes et d'enfants, et que ces travailleurs sont souvent victimes d'exploitations et d'abus divers : salaires faibles (en dessous du SMIG) ou payés à une tierce personne, surcharge de travail, volume horaire excessif, etc.

Par ailleurs, on peut noter la forte présence d'intermédiaires pourvoyeurs de main-d'œuvre dans le secteur domestique ; ces intermédiaires perçoivent une partie ou la totalité du salaire du travailleur domestique. En outre, des traitements discriminatoires, des agressions quotidiennes et d'autres formes de privations de liberté sont subies par les travailleurs domestiques. Les enfants constituent une part non négligeable des travailleurs victimes de ces abus. Sur les trois sites d'enquête de l'étude de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), on a observé une proportion plus importante d'enfants travailleurs domestiques à Bamenda (68 %) qu'à Yaoundé (21 %) et Douala (10,5 %). À ce titre, une étude réalisée en 2005 par le Bureau international du Travail (BIT) sur la traite des enfants à des fins d'exploitation par le travail au Cameroun avait révélé que Bamenda n'est pas un foyer de départ, mais plutôt une zone de transit d'enfants victimes de traite. Ces derniers seraient originaires de différentes localités de la région du Nord-Ouest et principalement du milieu rural. De ce point de vue, le Nord-Ouest camerounais apparaît comme une zone privilégiée de recrutement des enfants rencontrés à Yaoundé ou à Douala (BIT, 2005).

³⁸ Sur la seule ville de Douala, B. Pirot avait estimé en 2004, en recoupant les informations de différentes sources et études menées par des ONG, le nombre d'enfants des rues entre 3 000 et 5 000. Bernard Pirot, *Enfants des rues d'Afrique centrale*, Éditions Khartala, 2004.

³⁹ OIM (2010), *Étude sur les travailleurs domestiques au Cameroun*, mai 2010, Yaoundé.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Le travail domestique est très peu pris en compte dans les textes de base des lois sociales et la législation ne tient pas compte du déséquilibre entre le travailleur domestique et l'employeur, le niveau scolaire réduit de l'employé ne lui permettant pas de négocier d'égal à égal avec l'employeur. Le secteur se caractérise par un très faible taux d'enregistrement légal. La CNPS signale un faible taux d'affiliation dans cette catégorie de travailleurs : elle compte 23 026 employeurs de main-d'œuvre domestique dans ses livres. Pourtant, l'enquête ECAM 3 de l'INS a identifié 65 524 travailleurs domestiques au Cameroun en 2007 et très peu de plaintes de travailleurs domestiques (seulement 25 %) sont enregistrées par les autorités administratives au niveau de l'inspection du travail, de la police et des juridictions.

La stratégie de soutien envisagée par le MINPROFF en faveur de la jeune fille et de la femme victime de servitude domestique est la suivante :

- accueil dans des centres de promotion de la femme et de la famille (CPFF). 57 sont fonctionnels sur l'ensemble du territoire au niveau départemental, de l'arrondissement et même du village;
- écoute : elle consiste en la recherche des circonstances du problème;
- mise sur pied d'un plan d'intervention dans l'optique d'un arrangement à l'amiable et d'un retour en famille. On peut aussi envisager un renforcement des capacités de la personne par le biais d'une formation professionnelle (couture, restauration, hôtellerie, montage et gestion de projets);
- orientation, conseil en matière de saisine des services compétents.

Toutefois, cette stratégie est difficile à mettre en œuvre sans une bonne identification des victimes d'exploitation domestique. En effet, le contrôle exercé sur les agences de placement est très faible et nécessiterait des déplacements au sein des foyers pour vérifier l'âge des employés et leurs conditions de travail.

En outre, les travailleurs domestiques ne constituent pas spécifiquement une cible privilégiée des organisations de la société civile (OSC). Cette catégorie ne bénéficie donc pas prioritairement de l'offre de service destinée aux groupes vulnérables.

3.3.6 Réfugiés et personnes déplacées internes (PDI)

Au 11 juillet 2014, selon le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR), on enregistrait plus de 116 449 réfugiés dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua, dont 48,2 % dans des sites aménagés, 61,8 % dans les villes/villages et dans des familles d'accueil. Au cours de l'année 2015, le Cameroun a vu sa situation humanitaire se dégrader de façon dramatique. Ainsi, en décembre 2015, il comptait près de 2,7 millions de personnes en besoin d'assistance humanitaire, dont 323 000 réfugiés et 2,35 millions de Camerounais déplacés internes. En 2016, le Cameroun comptait 220 000 déplacés à l'intérieur du pays en conséquence des débordements du conflit au Nigeria, environ 289 000 réfugiés dont 76 500 originaires du Nigeria et 212 500 originaires de République centrafricaine (RCA) installés dans les régions du Nord, de l'Est et de l'Adamaoua (UNHCR, 2016). Ces régions ont été particulièrement affectées par les crises successives en RCA, en particulier à travers deux vagues importantes d'arrivée de réfugiés, celle de 2004-2008 et la plus récente de 2014-2015. La plupart (70 %) de ces derniers sont installés dans des villages et une minorité (30 %) dans des sites aménagés de Ngarisingo, Lolo, Mbile, Timangolo, Gado, Ngam et Borgop (UNHCR, 2017)⁴⁰. Les déplacements internes ont quant à eux augmenté de manière alarmante pour dépasser les 93 000 personnes.

⁴⁰ Analyse de l'accès des réfugiés à l'école dans les zones rurales du Cameroun, PAREC, septembre 2017.

Ces crises ont eu un fort impact sur l'accès aux services sociaux de base, dont l'éducation et la fréquentation des établissements, affectant des zones déjà fragilisées où les taux de scolarisation sont parmi les plus faibles. (EN.10 : « Les exactions de la secte Boko Haram ont créé une peur auprès des populations qui ont cessé les activités par prudence. Les enseignants ont peur et ne se rendent pas dans les écoles pour enseigner. Les populations qui quittent leurs villages pour les zones sécurisées se déplacent avec les enfants qui abandonnent leurs études. » – Cadre service déconcentré, homme, Maroua, Extrême-Nord.)

L'existence de certains rites (rapt, sororat, mariage des enfants, etc.) et autres activités liées à la tradition (transhumance, période agricole, etc.) entre parfois en conflit avec le calendrier scolaire et constitue des obstacles à la scolarisation des enfants réfugiés et déplacés. Selon des modèles traditionnels propres à chaque groupe ethnique, les enfants peuvent être prédisposés à fréquenter l'école ou non. L'appartenance ethnique influence la scolarisation dans la mesure où elle est un cadre où se développe un ensemble de valeurs transmises par la socialisation et reproduites de génération en génération. En effet, les résultats de cette étude révèlent que pour la communauté kanouri par exemple, il est difficile de laisser ses enfants fréquenter les mêmes écoles que les autres communautés.

Enfin, la prise en charge des enfants réfugiés relève du mandat du HCR, toutefois celui-ci ne s'étend pas aux populations déplacées internes (PDI) qui relèvent du gouvernement camerounais. La scolarisation des enfants réfugiés est assurée directement par le HCR et ses partenaires au sein des camps de réfugiés. Toutefois, la majeure partie des réfugiés s'installent en dehors des camps et scolarisent leurs enfants dans les établissements existants. L'appui du HCR s'exerce alors par le paiement des frais (établissements publics uniquement) et la distribution de matériel (manuels et uniformes).

Plan Cameroun est l'un des opérateurs du HCR en ce qui concerne le soutien à la scolarisation des enfants réfugiés et a mis en place des procédures d'identification et de distribution d'aides ciblées, en fonction de la situation des familles de réfugiés, et les entretiens dans des zones ou des établissements accueillant des réfugiés soulignent l'importance de cet appui et son efficacité.

Toutefois, la différence de prise en charge entre les réfugiés et les PDI, mais aussi entre les réfugiés et les enfants camerounais vulnérables, n'est pas sans risque de créer des tensions et plusieurs répondants ont souligné la différence de traitement qu'ils ont pu observer et le problème que cela peut poser.

Si cette différence plaide pour la révision des plans de contingence (au niveau national et sectoriel⁴¹) et un renforcement des capacités des ministères en charge de l'éducation sur les processus à mettre en œuvre, elle interroge également sur le fléchage de l'aide internationale et plaide pour un équilibrage des actions entre populations affectées et communautés hôtes dans les projets d'urgence.

3.3.7 Discrimination des filles dans l'accès à l'éducation

En 2004, le gouvernement camerounais a créé un ministère dédié à la promotion de la femme et de la famille (MINPROFF), responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre des mesures gouvernementales relatives à la promotion et au respect des droits de la femme et à la protection de la famille. Le MINPROFF a vu ses attributions précisées en 2011⁴², incluant la promotion et la protection des droits de l'enfant. Il exerce

⁴¹ Si le plan national de contingence de 2011 inclut bien le risque de populations réfugiées, il sous-estime en partie le risque de personnes exposées (20 000 en provenance du Nigeria, 100 000 en provenance du Tchad et 100 000 en provenance de RCA) et ne prend pas en compte l'impact d'attaques sur son sol et des déplacements internes de population subséquents.

⁴² Décret n° 2011/408 du 9 décembre 2011 portant organisation du gouvernement.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

par ailleurs la tutelle sur les structures de formation féminines à l'exclusion des établissements relevant des ministères en charge de l'enseignement.

La scolarisation des filles fait l'objet d'un effort spécifique associant les ministères en charge de l'éducation (MINEDUB et MINESEC), le MINPROFF et le MINAS.

Le traitement statistique des enquêtes de ménages montre que l'accès des filles à l'éducation reste plus difficile que celui des garçons. Si l'écart tend à se réduire au primaire, où elles ont été les bénéficiaires directs des progrès dans ce cycle, il s'est creusé au premier cycle du secondaire (cf. chapitre 2). La différence reste par ailleurs sensible entre les régions, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) étant celles où la scolarisation des filles est la plus problématique.

Dans les zones d'éducation prioritaires (Adamaoua, Nord, Extrême-Nord et Est), les facteurs affectant la scolarisation des filles ont fait l'objet d'une étude spécifique⁴³ qui souligne leur imbrication et évalue les points forts et les points faibles des mesures mises en œuvre.

Elle conclut que « les goulots liés à l'offre sont plus importants que ceux liés à la demande dans l'ensemble de la ZEP. En effet, les principaux obstacles sont relatifs à la disponibilité des intrants, à la disponibilité des ressources humaines et à l'accessibilité des écoles primaires. Lorsqu'ils sont mis ensemble, ces déterminants sont de nature à influencer la demande à travers la qualité des services éducatifs offerts aux populations. C'est ce qui peut justifier la faible utilisation continue des services éducatifs par ces dernières ». Si l'étude identifie le poids des traditions et des mariages précoces sur la non-scolarisation/déscolarisation des filles, elle souligne également que l'environnement législatif et réglementaire ne s'y oppose pas (le Code civil en vigueur autorise le mariage à 15 ans pour la fille contre 18 ans pour le garçon, aucun cadre de protection spécifique ne protège les filles contre les violences en milieu scolaire)⁴⁴.

Dans l'Adamaoua, le Nord, l'Extrême-Nord, l'Est et le Nord-Ouest, les répondants signalent davantage de stratégies parentales et de pratiques traditionnelles discriminant les filles que dans les autres régions. Plusieurs facteurs sont néanmoins à considérer.

Outre les limites posées par l'offre, exposées plus haut, il ressort de plusieurs entretiens que pour certains parents en milieu rural, la scolarisation des filles n'est pas une priorité comparativement à celle des garçons. En effet, les représentations sociales de la place des filles sont encore articulées autour de l'idée que « la fille doit rester à la maison » et « s'occuper des tâches domestiques » parce qu'elle doit bien assurer ses « rôles d'épouse et de mère ». Pour beaucoup de familles rurales, la scolarisation des jeunes filles n'est donc tolérée que pour l'éducation élémentaire. Même si les raisons économiques sont souvent mobilisées pour légitimer ce type de discrimination, le fond culturel n'est pas à négliger. Nombre de parents en milieu rural pensent que l'école est un facteur de dépravation des mœurs chez les filles dans la mesure où elle les expose aux relations sexuelles précoces ainsi qu'aux grossesses hors mariage.

⁴³ Analyse situationnelle des principaux goulots d'étranglement à la scolarisation des filles dans les zones d'éducation prioritaires du Cameroun, MINEDUB/UNICEF, nov. 2015.

⁴⁴ Dans la loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation, l'article 35 du chapitre II, dans son titre IV, précise clairement que c'est le système éducatif qui reste garant de l'intégrité physique et morale des élèves. De ce fait, il est interdit tous sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue. Ce cadre couvre les violences basées sur le genre en milieu scolaire, parmi d'autres, même s'il est dans les faits peu respecté. Il n'existe en revanche aucun code de conduite de l'enseignant ni d'obligation d'intégrer un paragraphe sur ces violences dans le règlement intérieur des établissements. Au-delà de ce cadre réglementaire qui pourrait être amélioré, les marges d'amélioration concernent surtout le dispositif de signalement et de suivi des cas au sein d'un système plus vaste de protection de l'enfance.

Le mariage est une pratique culturellement et socialement approuvée selon certaines échelles de valeurs traditionnelles dans la plupart des communautés locales. Dans certaines traditions locales, les filles sont promises en mariage dès la petite enfance et mariées une fois qu'elles atteignent l'adolescence, le père assumant toutes les décisions qui concernent le calendrier du mariage et le choix du conjoint. De l'avis de certaines filles rencontrées, « refuser la décision du père peut constituer une source de malédiction pour les enfants car c'est de leur honneur de marier leurs filles lorsqu'ils sont encore en vie ».

La problématique des relations conflictuelles entre le mariage et l'école trouve son fondement dans deux aspects. D'une part, le processus de prise de décision concernant l'entrée en union qui ne prend pas en compte les aspirations de la fille. Comme l'affirme l'un des enquêtés, « le problème qui se pose est qu'on décide qu'elle va en mariage même sans lui demander son avis puisqu'il n'y a pas de dialogue entre le père et la fille, la fille n'entre jamais dans la maison du père, le père cherche le mari et vient en parler à la mère comme une information à transmettre à sa fille, alors ils fixent la date du mariage et informent la fille du jour de son mariage, c'est comme cela qu'elle est obligée de partir très tôt et cela affecte les jeunes filles puisqu'elles ne savent pas où elles vont et après ce sont les mariages du divorce. Donc les abandons scolaires s'expliquent de plusieurs manières : les mariages précoces, les grossesses précoces et le manque de moyens. La fille se sent mal à l'aise et elle est obligée de faire avec ». D'autre part, l'entrée dans la vie conjugale est incompatible avec la vie scolaire dans la mesure où elle s'accompagne de nouvelles responsabilités souvent liées à l'entrée dans la vie féconde et reproductive, mais également à l'entrée de la fille dans un cycle de vie caractérisé par la concurrence entre co-épouses, une situation souvent difficile à supporter psychologiquement pour les jeunes filles.

On peut néanmoins noter que, si le poids des traditions est fort et peut orienter les attentes des familles vis-à-vis de l'éducation comme leurs stratégies de scolarisation (« Les familles attendent que l'école permette à l'enfant de devenir un homme pour aider sa famille (...). Pour les filles, pas de raison de s'investir pour elles car elles déçoivent le plus souvent. » – Homme, chef de quartier, Extrême-Nord), des actions de sensibilisation ciblées ne sont pas sans effet : « Dans le cas spécifique des filles, les jugements sont divergents. Certains parents scolarisent les filles avec l'idée de les envoyer en mariage car selon les pesanteurs culturelles, la fille est destinée à aller en mariage, d'où les mariages précoces dans la région. La décision de continuer dépend de la volonté de son conjoint et plus du parent, mais certains choisissent un minimum qu'est le bac pour amener le mari et les enfants à un meilleur niveau de compréhension. Le problème est une mauvaise interprétation du livre et de ceux qui croient que les filles ne doivent pas aller à l'école. Le Coran n'interdit pas d'amener l'enfant à l'école. (...) Le prophète a dit que la recherche du savoir est obligatoire pour tout musulman⁴⁵. (...) Certains ne changeront pas et il n'y a rien à faire avec ceux-là, mais pour d'autres, on peut expliquer. Il faut utiliser des exemples clairs, basés sur le Coran, les hadiths ou sur la vie quotidienne. À l'hôpital par exemple, une femme doit rencontrer une femme qui doit lui donner soulagement à sa douleur, c'est pourquoi il faut envoyer les femmes à l'école pour que celles-là soient dans les hôpitaux pour recevoir ces femmes qui viennent chercher guérison. » – Imam, Extrême-Nord.

Enfin, lorsqu'on interroge les répondants sur les facteurs d'abandon scolaire, les grossesses et mariages précoces sont cités comme cause de l'abandon des filles dans la quasi-totalité des régions alors que les problèmes de harcèlement sexuel et de violences basées sur le genre à l'école sont essentiellement cités dans les régions septentrionales, où le corps enseignant reste majoritairement masculin *a contrario* du reste du pays.

⁴⁵ Le premier mot du Coran est : « Lis ». Par ailleurs, la Sourate O96 – Al-Alaq (L'Adhérence) et ses versets 1 à 5 peuvent se traduire par : « Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux. 1. Lis, au nom de ton Seigneur qui a créé. 2. Qui a créé l'homme d'une adhérence. 3. Lis ! Ton Seigneur est le Très Noble, 4. Qui a enseigné par la plume, 5. A enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas. »

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Si les violences en milieu scolaire jouent un rôle non négligeable dans les abandons scolaires des garçons aussi bien que des filles (cf. plus haut), les filles sont de surcroît l'objet de violences basées sur le genre. Celles-ci revêtent différentes formes : stéréotypes sexistes, utilisation d'un langage humiliant envers les filles, assignation des filles à des tâches de nature domestique à l'école, harcèlement sexuel, viols, sévices sexuels, mais également des relations sexuelles économiquement forcées ou transactionnelles qui s'apparentent très souvent au phénomène d'exploitation sexuelle des enfants.

Le recours au mariage précoce dans les régions septentrionales relève à la fois d'un aspect économique (diminuer les frais supportés pour la jeune fille, bénéficier de la dot qu'elle peut rapporter) et de perceptions socioculturelles vis-à-vis des grossesses non désirées (réprobation sociale impliquant l'honneur de la famille plus forte que dans d'autres communautés). Dans un environnement où la scolarisation est associée à un risque de grossesse non désirée, pouvant trouver sa source au sein de l'établissement, le mariage précoce fait figure de mesure préventive. Un environnement perçu comme plus sécurisé constitue un préalable au maintien de la jeune fille à l'école. Dans le cadre du programme « *Together for girls* », plusieurs pays ont réalisé des études spécifiques permettant de mieux identifier les déterminants et l'ampleur du phénomène, et mis en œuvre des plans d'action multisectoriels prometteurs (Kenya, Zimbabwe)⁴⁶.

Plusieurs projets pilotes comme celui mené actuellement par Plan Cameroun sur Yaoundé 2 et Douala ont développé une approche holistique du problème à l'échelon de l'arrondissement (sensibilisation des familles et de la communauté, action contre les violences de genre à l'école et activités de formation en Centre de promotion de la femme et de la famille). Ces projets, dans leurs contenus comme dans leur démarche (identification des besoins, coordination des services des différents ministères partenaires) pourraient utilement servir pour la définition et le renforcement des plans d'action opérationnels des ministères dans ce domaine.

3.4 Goulots d'étranglement en termes politiques, de gouvernance et de capacités financières

3.4.1 Un cadre législatif et politique qui pourrait être renforcé

La problématique des enfants en dehors de l'école appelle une réponse en synergie, mobilisant l'ensemble des acteurs dans leurs champs de compétences respectives à tous les niveaux d'intervention (central, déconcentré, communautaire) afin d'agir sur l'ensemble des facteurs (offre, demande, qualité) affectant l'accès mais surtout la rétention des enfants à l'école. Elle repose sur :

- une bonne connaissance des difficultés rencontrées localement, permettant le ciblage des interventions ;
- la mobilisation efficace d'acteurs disposant de l'expertise technique, de l'autorité et des ressources nécessaires pour y répondre ;
- un système clair et lisible de prévention et de remédiation.

Si le cadre politique, législatif et réglementaire existe et est globalement cohérent avec les objectifs visés, certains éléments manquent encore cruellement :

- le Code civil autorisant le mariage des filles à 15 ans contre 18 ans pour les garçons ;
- l'absence d'une politique d'éducation inclusive ;
- une politique de recrutement et de déploiement des enseignants, particulièrement dans les zones défavorisées, qui n'est pas adaptée ;
- des réglementations de lutte contre les violences scolaires, notamment les violences basées sur le genre, qui demanderaient à être renforcées ;
- la mise en œuvre incomplète de la politique nationale de protection de l'enfance et des dispositifs qu'elle prévoit, y compris à l'échelon local et communautaire.

3.4.2 Une coordination insuffisante des acteurs à différents niveaux et dans différents secteurs d'intervention

L'enquête de terrain montre que c'est la mise en œuvre opérationnelle de ces stratégies qui reste problématique. En effet, les missions des acteurs de terrain ont fortement évolué sans que les ressources humaines, financières et matérielles leur permettant d'exercer ces nouvelles missions aient suivi. Cet état de fait a encouragé la mise en place d'initiatives parallèles non formelles, qui restent méconnues de leur hiérarchie institutionnelle et ne sont pas toujours cohérentes avec les stratégies envisagées.

En outre, les données collectées par chacun des acteurs laissent à désirer ou, lorsqu'elles existent, ne reposent pas sur des critères communs permettant de les croiser et d'assurer un pilotage efficace. Si les services déconcentrés du MINEDUB et du MINESEC produisent des annuaires statistiques désagrégés permettant de mesurer le nombre d'enfants interrompant leur scolarité aux différents cycles, ces données ne peuvent être croisées avec celles des effectifs accueillis dans les dispositifs d'accompagnement et de remédiation existants (CPFF, CAS, centres mis en place par les OSP et les ONG).

La très grande diversité d'acteurs impliqués (services centraux et déconcentrés de différents ministères sectoriels, CTD, OSP, ONG, autorités locales, religieuses et communautaires) nécessite une clarification du rôle de chacun, en fonction de leur capacité d'action la plus pertinente. L'impact des initiatives engagées aux différents niveaux d'intervention est affaibli faute de s'inscrire dans un cadre commun technique et opérationnel, à chaque étape (identification des besoins, allocation des ressources, mise en œuvre des actions, suivi et évaluation). En outre, la flexibilité existante, permettant à différents acteurs (État, CTD, familles, OSP, ONG, OIG) de contribuer à l'effort d'éducation (formelle et non formelle), entraîne une dissolution des responsabilités de chacun.

Les recommandations des répondants pour améliorer la situation soulignent la nécessité, à tous les niveaux d'intervention (central, régional, départemental, communal, établissement), de renforcer les instances de coordination interministérielle. La coopération des services déconcentrés des différents ministères s'exerce essentiellement au niveau régional, habilité à la prise de décision. La collaboration entre les opérateurs de terrain relève de ce fait davantage de relations interpersonnelles que d'un cadre formel de coopération.

⁴⁶ <https://www.togetherforgirls.org>. Les études sont répétées pour mesurer l'impact des plans de réponse nationaux mis en œuvre.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

La coordination avec les ONG comme entre ONG n'est également assurée qu'en zone d'urgence, via les clusters dédiés.

Or, c'est surtout au niveau des établissements que l'absence de cadre partenarial fonctionnel se fait sentir. Les chefs d'établissements scolaires sont démunis face aux difficultés sanitaires et sociales que peuvent rencontrer les élèves : « *Nous recevons des médicaments dans le paquet minimum, mais on ne peut pas les utiliser. Regardez la boîte qu'ils nous envoient. Il n'y a pas la notice. On ne sait même pas ce que c'est. Comment peut-on les utiliser ? Ça, on sait que c'est contre le paludisme, mais les enfants ils peuvent faire une réaction allergique et nous on ne sait pas si c'est bien le paludisme. Le centre de santé voisin, il faut le payer. Il n'y a pas d'accord pour qu'on envoie les enfants malades se faire examiner, car ils ont plus de 5 ans. Comment peut-on donner ces médicaments ? On ne les utilise pas, ça reste dans la boîte. Les services sociaux, on les appelle pour signaler des cas. Ils ne viennent pas.* » – Directrice d'école primaire, Yaoundé.

3.4.3 Initiatives intéressantes à prendre en compte

Les observations de terrain ont confirmé une très grande disparité des pratiques au sein d'une même catégorie d'acteurs qui ne facilite pas la coordination entre eux. Chaque type d'acteur joue pourtant un rôle important dans les politiques de scolarisation.

Les collectivités territoriales décentralisées (CTD) se sont vu confier différentes missions en lien avec la scolarisation formelle et les dispositifs de remédiation⁴⁷. L'implication des CTD dans les secteurs sociaux est très variable. Elle peut néanmoins être importante et venir utilement souligner les efforts entrepris par les ministères sectoriels. Le tableau ci-dessous liste une partie des initiatives recensées, leurs limites et difficultés. Il est important de noter que les CTD les plus impliquées dans les secteurs éducatifs et sociaux mentionnent souvent le besoin de renforcement des capacités de leurs équipes pour améliorer leurs actions.

Tableau 13 : Initiatives des collectivités territoriales décentralisées.

Action réalisée	Partenariats mobilisés/éléments ayant soutenu l'efficacité de l'action	Limites/difficultés rencontrées
Construction de salles de classe sur procédures internes et/ou contribution aux travaux de construction engagés par d'autres acteurs	ONG (par exemple, Institut panafricain pour le développement situé à Douala, Hope for peace) Coût unitaire plus faible de construction en procédure interne qu'en passant par un marché public (8 000 000 de francs CFA contre 18 000 000 de francs CFA)	L'absence de participation des CTD à l'identification des besoins prioritaires sur le territoire dans le cadre de la construction des infrastructures financées par l'État entraîne parfois un mauvais ciblage des actions à réaliser. Besoin de guides techniques communiqués régulièrement pour s'assurer que les CTD maîtrisent et respectent les normes en matière de construction financées sur leurs budgets propres
Création de bibliothèque avec mise à disposition des manuels et d'autres ressources	Institut panafricain pour le développement situé à Douala, Hope for peace	
Complément et distribution du paquet minimum avant la rentrée scolaire	Appui des inspecteurs d'arrondissement pour le recueil des besoins auprès des directeurs d'établissement	Difficulté supplémentaire pour les communes rurales, les cartons étant livrés dans une localité voisine
Bourses d'excellence	Identification conjointe des bénéficiaires avec les services déconcentrés	L'absence de cadre partenarial avec les services déconcentrés laisse la collaboration reposer sur la qualité des relations personnelles avec les agents des services déconcentrés. Certains agents demandent des prestations pour assister les CTD dans les domaines relevant de leur expertise.
Stages d'été rémunérés pour des travaux communaux, réservés aux enfants scolarisés pour soutenir l'achat de leur matériel pédagogique	Identification des élèves scolarisés assidus dont les parents ont des difficultés à payer le matériel, réalisée en partenariat avec les directeurs d'établissement et les services déconcentrés	L'absence de cadre partenarial avec les services déconcentrés laisse la collaboration reposer sur la qualité des relations personnelles avec les agents des services déconcentrés. Certains agents demandent des prestations pour assister les CTD dans les domaines relevant de leur expertise.
Équipement (table-bancs, matériel pédagogique)	Identification des besoins des établissements, réalisée en concertation avec les services déconcentrés	L'absence de cadre partenarial avec les services déconcentrés laisse la collaboration reposer sur la qualité des relations personnelles avec les agents des services déconcentrés. Certains agents demandent des prestations pour assister les CTD dans les domaines relevant de leur expertise.
Jugements supplétifs pour l'établissement d'acte de naissance pour tous les enfants de l'arrondissement ou de la commune	Appui des chefs de quartier pour recenser les enfants non enregistrés	
Recrutement d'enseignants communaux	Concertations avec les services déconcentrés pour l'identification des écoles les plus démunies et la sélection de personnels qualifiés	L'absence de cadre partenarial avec les services déconcentrés laisse la collaboration reposer sur la qualité des relations personnelles avec les agents des services déconcentrés. Certains agents demandent des prestations pour assister les CTD dans les domaines relevant de leur expertise.

⁴⁷ La Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixe les règles applicables aux communes précise les différentes missions qui leur sont confiées aussi bien en matière sanitaire et sociale qu'en matière d'éducation (article 20) : « Les compétences suivantes sont transférées aux communes :

a) en matière d'éducation :

- la création conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la commune,
- le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des écoles,
- la participation à l'acquisition des matériels et fournitures scolaires,
- la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État et de la région par le biais des structures de dialogue et de concertation;

b) en matière d'alphabétisation :

- l'exécution des plans d'élimination de l'analphabétisme, en relation avec l'administration régionale,
- la participation à la mise en place et à l'entretien des infrastructures et des équipements éducatifs;

c) en matière de formation technique et professionnelle :

- l'élaboration d'un plan prévisionnel local de formation et de recyclage,
- l'élaboration d'un plan communal d'insertion ou de réinsertion professionnelle,
- la participation à la mise en place, à l'entretien et à l'administration des centres de formation.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

De la même façon, les autorités traditionnelles, religieuses ou les associations communautaires peuvent être fortement engagées dans la mise en place d'actions efficaces. Elles peuvent constituer des relais très importants pour les chefs d'établissements et les services déconcentrés.

Le tableau ci-après détaille certaines initiatives d'autorités traditionnelles, religieuses ou communautaires.

Tableau 14 : Initiatives d'autorités traditionnelles, religieuses ou communautaires.

Action réalisée	Partenariats mobilisés/éléments ayant soutenu l'efficacité de l'action	Limites/difficultés rencontrées et points de vigilance
Identification et recensement des enfants et familles vulnérables	Définition de critères précis pour l'identification Participation collective permettant d'assurer la transparence du processus de sélection et le respect des critères	Les actions réalisées ne sont pas référencées et communiquées aux services institutionnels concernés. Cadre conceptuel commun à établir s'agissant des enfants vulnérables
Sensibilisation des parents à l'importance de la scolarisation	Autorité légitime au sein de la communauté Adaptation du message au contexte socioculturel des communautés	Interventions pouvant contrevenir aux politiques nationales si elles ne reposent pas sur un cadre d'intervention partagé
Organisation de caisses de solidarité communautaires finançant des activités favorisant la scolarisation des enfants (bourses d'études, frais d'examens, matériel pédagogique, appui à la création d'AGR pour les parents, etc.)	Reddition de comptes et transparence sur la collecte et la gestion des caisses communautaires Structuration et fonctionnement des caisses de solidarités communautaires sur la base des capacités économiques réelles des membres de la communauté	
Intervention au sein de la cellule familiale pour résoudre des situations problématiques	Accès et autorité légitime au sein de la communauté	Interventions pouvant contrevenir aux politiques nationales si elles ne reposent pas sur un cadre d'intervention partagé
Organisation de réseaux de solidarités, c'est-à-dire constitution d'un réseau de spécialistes bénévoles (médecins, cadres, administrateurs) pouvant offrir une assistance aux parents démunis identifiés		Bénévoles en nombre suffisant au sein de la communauté au regard des besoins

Les œuvres sociales privées (OSP) et les organisations non gouvernementales (ONG) mettent également en place des activités intéressantes. Elles tendent à développer des approches holistiques, proposant une gamme de prestations relevant du champ de différents ministères sectoriels et permettant de répondre aux besoins des enfants, de leur famille et plus largement de la communauté. L'ONG SOS Villages d'enfants met ainsi en place des actions au sein des communautés permettant d'accompagner les membres les plus vulnérables et de les aider à assumer la scolarisation de leurs enfants.

La sélection des demandes de soutien est effectuée par un comité communautaire, en partenariat avec les services déconcentrés, sur la base d'une enquête sociale approfondie au sein de la famille permettant de mesurer les différents critères de vulnérabilité à prendre en compte. Si les activités des ONG sont parfois bien connues de l'ensemble des services déconcentrés, une partie des activités des OSP, placées sous la tutelle du MINAS, mais relevant du champ de compétences d'autres départements ministériels, sont ignorées.

Les ONG et les OSP constituent pourtant des leviers opérationnels qui, s'ils intervenaient dans un cadre harmonisé, pourraient permettre un fort impact des mesures mises en œuvre.

3.4.4 Les faiblesses constatées de l'appui apporté par les OSP et ONG

Plusieurs problèmes restent cependant à considérer. En premier lieu, les pratiques et compétences des OSP et des ONG rencontrées sont très variables, tout comme celles des autres catégories d'acteurs, y compris les intervenants des services déconcentrés. Si certaines ONG et OSP ont développé une réelle expertise dans leur domaine d'action et pourraient servir de modèle à la mise en œuvre des politiques nationales, à l'extrême inverse, d'autres se révèlent n'avoir d'OSP ou d'ONG que le nom et appellent un contrôle strict des services déconcentrés (« *Quand j'ai pris mon poste, j'ai fait le tour des structures et j'ai vu des "orphelinats" où la directrice utilisait les enfants comme main-d'œuvre pour cultiver ses plantations. J'ai fait procéder à la fermeture de trois établissements de cette façon en plaçant les enfants dans d'autres structures.* » – DD MINAS, Bafoussam). En second lieu, il semblerait que, faute d'effectif et de moyens pour assurer la coordination avec les partenaires, les services déconcentrés adoptent davantage une posture d'auditeur qu'une posture de partenaire. Plusieurs ONG ou OSP ont ainsi déploré de ne pas avoir de relations suivies avec les services déconcentrés ou de n'avoir que « des relations à sens unique » : « *Nous leur expliquons tout ce que nous faisons, mais nous n'avons aucun retour de leur part sur ce que l'on fait, ni appui pour améliorer nos pratiques. Pourtant, on est prêt à modifier des choses, on a besoin d'être soutenus pour améliorer nos pratiques.* » Un renforcement de la coordination entre ONG et OSP, éventuellement couplé à un système d'évaluation par les pairs, pourrait permettre une harmonisation et une amélioration des pratiques, clarifier mais également faciliter le rôle des services déconcentrés.

Enfin, les services déconcentrés ont parfois défini des procédures opérationnelles systématiques facilitant l'accomplissement de leurs missions qui pourraient utilement être appliquées dans d'autres territoires.

Mesures mises en œuvre pour accompagner le déploiement d'enseignants en zone rurale et assurer la qualité de l'enseignement dispensé, DD du Noun, région Ouest

1. Accompagner les initiatives de construction d'écoles des parents sur le territoire
 - Exigences de qualité nécessaire du bâtiment (matériaux, normes à respecter) communiquées aux parents avant la construction de l'école.
 - Vérification de la qualité de la construction et de sa conformité avant la demande d'allocation d'un directeur-enseignant.
2. Accompagner le déploiement d'enseignants dans des zones rurales
 - Prendre en compte des critères précis pour déterminer les écoles les plus démunies, tenant compte des efforts consentis par les parents et du nombre d'enfants concernés.
 - Limiter l'ouverture des postes aux zones les plus défavorisées en zone rurale.
 - Accompagner l'installation physique de l'enseignant et organiser son accueil par la communauté pour s'assurer qu'il dispose des meilleures conditions possibles pour exercer sa fonction.
 - Garder un contact étroit avec l'enseignant pour s'assurer du bon déroulement de sa prise de poste et lever les difficultés rencontrées dès le démarrage.
 - Vérifier régulièrement que l'enseignant reste actif à son poste (consultation systématique des cahiers de préparation, discussions avec les enfants et les parents de la communauté), et lui apporter un appui pédagogique soutenu pour ce faire (conseils sur la préparation et la pratique pédagogique, remise de matériel pédagogique et de supports didactiques prioritairement aux enseignants des zones excentrées, etc.).
 - Ne pas soutenir les demandes de mutation avant cinq ans en poste, mais proposer systématiquement les enseignants ayant sérieusement assuré leur fonction dans des conditions difficiles pour les postes les plus prisés et la promotion à la fonction de directeur.

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

3.5 Barrières pour les politiques basées sur les faits

Les différentes barrières évoquées ont une influence combinée sur l'exclusion scolaire. Toutefois, certaines affectent davantage les trois premières dimensions de l'exclusion (accès/fréquentation aux différents niveaux) quand les autres affectent davantage les enfants à risque de décrochage (D4 et D5). Les tableaux ci-dessous permettent de situer l'influence de ces barrières sur les différentes dimensions de l'exclusion scolaire, les régions, zones et profils d'enfants les plus affectés par ces barrières.

Tableau 15 : Barrières liées à la demande.

Type de barrière	Facteurs	D1	D2	D3	D4	D5	Zone, région, profil des enfants affectés
Socioculturelles	Faible importance accordée par les parents à l'éducation formelle	X	X	X	X	X	ZEP, zones rurales
	Valeurs et normes sociales en défaveur de la scolarisation des filles		X	X	X	X	ZEP, zones rurales
	Confiage		X	X			
	Mariages et grossesses précoces			X	X	X	Filles, en particulier dans les zones rurales, les régions septentrionales et le Nord-Ouest
	Discrimination des enfants porteurs de handicaps	X	X	X			Problématique nationale
Économiques	Frais d'APPEE et frais indirects (uniformes, manuels, frais d'examen, etc.)	X	X	X	X	X	Enfants des ménages les plus défavorisés, en particulier les ménages polygames dont la mère n'a reçu aucune formation
	Taille et structure des ménages	X	X	X	X	X	Enfants des ménages comptant plus de 10 membres
	Activité économique des enfants			X	X	X	Enfants des ménages les plus défavorisés
	Activités saisonnières incompatibles avec le calendrier scolaire			X	X	X	Zones rurales, minorités autochtones
	Alimentation				X	X	ZEP, zones rurales
	Incidence économique des situations d'urgence	X	X	X			Extrême-Nord, Nord, Est

Tableau 16 : Barrières liées à la qualité de l'offre.

Type de barrière	Facteurs	D1	D2	D3	D4	D5	Zone, région, profil des enfants affectés
Disponibilité et qualité des intrants	Distance entre le domicile et l'établissement	X	X	X			ZEP, zones rurales enclavées, filles, enfants porteurs de handicaps
	Ratio enseignant/élèves inadéquat (allocation inéquitable des ressources enseignantes)				X	X	ZEP, zones rurales enclavées
	Absence de points d'eau et de sanitaires				X	X	ZEP, zones rurales, filles
	Manque d'enseignantes		X	X	X	X	ZEP, filles
	Insuffisance d'écoles ou d'espaces dédiés en situation d'urgence		X	X			ZEP, Nord-Ouest
	Insuffisance du matériel nécessaire aux apprentissages (manuels, etc.)				X	X	Enfants des ménages les plus défavorisés
	Enseignants non formés pour les enfants à besoins spéciaux		X	X			Problématique nationale
	Environnement difficile d'accès pour les enfants et adolescents handicapés		X	X			Problématique nationale
	Absence de matériel dans la langue maternelle des élèves				X	X	
	Compatibilité du calendrier scolaire avec les activités agricoles, sylvicoles et pastorales				X	X	Zones rurales, enfants participant aux activités du ménage, minorités autochtones
	Compatibilité du calendrier scolaire avec l'éducation religieuse				X	X	Enfants musulmans dans les régions septentrionales
	École non sécurisée		X	X			Extrême-Nord, Nord, Est, Nord-Ouest, Sud-Ouest
	Pratiques pédagogiques et disciplinaires violentes				X	X	Problématique nationale
	Absentéisme des enseignants				X	X	Problématique nationale

CHAPITRE 3 > BARRIÈRES

Tableau 17 : Barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources.

Type de barrière	Facteurs	D1	D2	D3	D4	D5	Zone, région, profil des enfants affectés
Cadre politique et législatif	Absence de politique d'éducation inclusive		X	X			Problématique nationale
	Code civil autorisant le mariage des filles à 15 ans			X	X	X	Problématique nationale
	Certificat de naissance pour l'inscription au CEP			X	X		Enfants des ménages les plus défavorisés, particulièrement en zone rurale
	Cadre insuffisant contre les violences (notamment les violences basées sur le genre) en milieu scolaire				X	X	Problématique nationale
Management institutionnel et coordination	Faiblesses des mécanismes de coordination intersectorielle	X	X	X	X	X	
	Faibles systèmes d'information et de suivi-évaluation	X	X	X	X	X	
	Allocation inéquitable des ressources		X	X	X	X	ZEP
	Faiblesse des conseils d'établissement				X	X	
	Absence d'instances de coordination technique et opérationnelle avec les OSC (ONG, OSP, OCB)	X	X	X	X	X	
	Absence de cadre partenarial technique et opérationnel au niveau des communes/arrondissements (services déconcentrés, CTD et OSC)	X	X	X	X	X	
	Faible développement des structures de remédiation et de formation professionnelle pour les enfants non scolarisés		X	X			
	Insuffisance des moyens matériels et humains pour la protection sociale		X	X	X	X	
	Plan de contingence à renforcer pour les situations d'urgence		X	X			Réfugiés, PDI, communautés hôtes (ZEP)



CHAPITRE 4

CONCLUSIONS

Sur la base des barrières identifiées, différentes pistes et stratégies d'action peuvent être proposées.

4.1 Lever les barrières liées à la demande

Tableau 18 : Stratégies pour lever les barrières liées à la demande.

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Barrières socioculturelles	
Faible importance accordée par les parents à l'éducation formelle	Mobiliser les autorités traditionnelles et religieuses et les OSC pour sensibiliser les parents et structurer des APEE fonctionnelles
Valeurs et normes sociales en défaveur de la scolarisation des filles	Mobiliser les autorités traditionnelles et religieuses et les OSC pour sensibiliser les parents
Confiage	Mobiliser les autorités traditionnelles et religieuses et les OSC pour sensibiliser les tuteurs Développer l'éducation parentale Renforcer la supervision des intermédiaires de placement de domestiques (cadre réglementaire, inspection) Développer les systèmes de protection de l'enfance et de signalement des abus (enfants exploités)
Mariages et grossesses précoces	Mettre en place des mécanismes de protection de l'enfance et d'intervention incluant le repérage et/ou la médiation au niveau communautaire (AME, autorités traditionnelles et religieuses), le signalement aux services déconcentrés et leur intervention (mesures de protection et de rappel à la loi) Renforcer les mesures permettant aux jeunes filles de terminer leur scolarité ou d'accéder à une formation (accès aux haltes-garderies et crèches, accès prioritaires aux structures de remédiation type CEBNF, CAF, CPFF, etc.)
Discrimination des enfants porteurs de handicaps	Mobiliser les autorités traditionnelles et religieuses et les OSC pour sensibiliser les parents Former et sensibiliser les équipes pédagogiques Sensibiliser les enfants au sein des établissements scolaires
Barrières économiques	
Frais d'APEE et frais indirects (uniformes, manuels, frais d'examens, etc.)	Primaire : suppression progressive des frais d'APEE et allocation des budgets scolaires en fonction des besoins réels des établissements (en priorité dans les établissements/zones les plus vulnérables).
Taille et structure des ménages	Secondaire : réglementer le montant maximum exigible par les APEE
Activité économique des enfants	Développer les systèmes d'accès aux manuels et matériel pédagogique (bibliothèques fixes et itinérantes, systèmes de prêts contre caution, bourses aux livres) Stabiliser une politique du manuel scolaire limitant le cycle de renouvellement des curricula et des manuels Mobiliser les autorités religieuses et traditionnelles pour mettre sur pied des mécanismes communautaires d'identification et de sélection des familles et enfants les plus vulnérables (fixer les critères à prendre en compte) Exonération de frais ciblés et distribution d'aide directe par localité et par catégorie d'enfants Développement d'AGR, en particulier à destination des mères Développement des systèmes de microcrédits

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

Tableau 18 (suite)

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Activités saisonnières incompatibles avec le calendrier scolaire	Développer la flexibilité de l'offre éducative : ajustement du calendrier des établissements en fonction des activités saisonnières et des stratégies de scolarisation alternatives
Alimentation	Distribution de rations sèches (renforcer les mécanismes de contrôle de la fréquentation scolaire) Développer les programmes de cantines scolaires avec contribution en nature des parents et implication dans la gestion des aides (champs collectifs cultivés par les parents, cantines gérées par les AME, etc.)
Incidence économique des situations d'urgence	Distribution d'aides, appui au développement d'AGR

4.2 Lever les barrières liées à la qualité de l'offre éducative

Tableau 19 : Stratégies pour lever les barrières liées à la qualité de l'offre éducative.

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Distance entre le domicile et l'établissement	Poursuite du programme de constructions scolaires Développement de systèmes de transports et/ou de sécurisation du trajet (prêt de bicyclettes, itinéraire d'accompagnement groupé des élèves par un ou deux adultes/ des grands frères)
Ratio enseignant/élèves inadéquat (allocation inéquitable des ressources enseignantes)	Révision du système de sélection et de déploiement des enseignants Contractualisation prioritaire des « maîtres des parents » qualifiés Conditionner la titularisation et l'avancement de carrière à l'exercice pour une durée minimum dans des zones difficiles
Manque d'enseignantes	Accompagner l'installation des enseignants en zone difficile (hébergement et appui communautaire, appui pédagogique renforcé) Option à étudier : limiter les conditions permettant le regroupement familial (le corps enseignant étant majoritairement féminin, cela entraîne une réaffectation vers les centres urbains au domicile du chef de ménage)
Absentéisme des enseignants	Faciliter le signalement, augmenter les contrôles et systématiser les sanctions Améliorer le système de paiement (utilisation du réseau mobile expérimenté en RDC notamment)
Absence de points d'eau et de sanitaires	Installation d'équipements WASH dans les écoles existantes
Insuffisance d'écoles ou d'espaces dédiés en situation d'urgence	Révision du plan de contingence Établissement et mise à jour de listes d'enseignants qualifiés pouvant être contractualisés et déployés rapidement Identification et réquisition d'espaces temporaires d'apprentissage
Insuffisance du matériel nécessaire aux apprentissages (manuels, etc.)	Établir un diagnostic partagé des besoins scolaires avec les CTD et les partenaires locaux (ONG, OSP, OSC)
Enseignants non formés pour les enfants à besoins spéciaux	Inclure des modules de formation spécialisés dans les ENIEG Organiser des formations en cours d'emploi au sein des institutions publiques et privées spécialisées (référénts régionaux en appui des inspections pédagogiques)
Environnement difficile d'accès pour les enfants et adolescents handicapés	Ajustement des infrastructures et fourniture de matériel basé sur les besoins

Tableau 19 (suite)

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Absence de matériel dans la langue maternelle des élèves	Former les enseignants à la création de matériel pédagogique en langue maternelle et à l'introduction progressive de la langue seconde Plateforme de ressources et de modèles à adapter en langue maternelle
Compatibilité du calendrier scolaire avec les activités agricoles, sylvicoles et pastorales	Développer la flexibilité de l'offre éducative : ajustement du calendrier des établissements en fonction des activités saisonnières et des stratégies de scolarisation alternatives
Compatibilité du calendrier scolaire avec l'éducation religieuse	Développer la flexibilité de l'offre éducative : ajustement du calendrier et des horaires de classe avec celui de l'enseignement religieux. Flexibilité sur les contraintes de l'uniforme pour les filles
École non sécurisée	Zone de risques de conflits/attaque à main armée : développement, en attendant la rescolarisation, de programmes éducatifs alternatifs via les radios communautaires (autoformation à domicile), permettant d'éviter une déperdition des apprentissages Autres zones : construction de barrières/portes permettant de maintenir les enfants à l'école. Système d'accueil et de contrôle
Pratiques pédagogiques et disciplinaires violentes	Développer un code de conduite de l'enseignant Formation continue des équipes pédagogiques et d'encadrement en poste sur la discipline positive Mise en place de systèmes d'alerte et de sanctions rapides en cas de manquement

4.3 Lever les barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources

Tableau 20 : Stratégies pour lever les barrières liées à la gouvernance et à l'allocation des ressources.

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Cadre politique et législatif	
Absence de politique d'éducation inclusive	Développer une politique d'éducation inclusive prenant en compte les différents besoins des enfants porteurs de handicaps Constitution d'un réseau d'acteurs clés pour la structuration de l'offre éducative inclusive
Code civil autorisant le mariage des filles à 15 ans	Modification du Code civil
Certificat de naissance pour l'inscription au CEP	Réduction/exemption des frais Identification des enfants ne disposant pas d'acte de naissance : mobilisation des chefs d'établissement pour les enfants scolarisés au primaire, des leaders religieux et communautaires pour les enfants d'âge scolaire non scolarisés Réalisation des actes : mobilisation des CTD pour la réalisation de jugements supplétifs
Cadre insuffisant contre les violences (notamment les violences basées sur le genre) en milieu scolaire	Renforcer le cadre législatif et réglementaire (cf. plus haut) Sensibilisation des équipes pédagogiques Sensibilisation des élèves Mise en place de mécanismes d'alerte et d'intervention au sein de l'établissement (entre les pairs, avec les adultes) et de la communauté (protection de l'enfance)

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

Tableau 20 (suite)

Facteurs	Stratégies à mettre en œuvre
Management institutionnel et coordination	
Faiblesses des mécanismes de coordination intersectorielle	Associer les différents ministères à la préparation et la revue de la stratégie sectorielle de l'éducation pour assurer une harmonisation (MINAS, MINPROFF, etc.) Création d'un groupe de travail en charge de l'éducation (formelle et non formelle) au sein du système de coordination de la protection de l'enfance
Faibles systèmes d'information et de suivi-évaluation	Définir les données à collecter au sein des différents ministères (y compris les OSC intervenant dans leurs champs de compétences) pour améliorer le suivi des enfants non scolarisés
Allocation inéquitable des ressources	En fonction des chiffres : exonération régionale des frais scolaires, allocation de rattrapage, etc. (ZEP)
Faiblesse des conseils d'établissement	Accompagnement à la création de structures et mécanismes communautaires Renforcement des systèmes de reddition de comptes (y compris les mécanismes d'alerte et de sanctions)
Absence d'instances de coordination technique et opérationnelle avec les OSC (ONG, OSP, OCB)	Création d'une plateforme de coordination des ONG au niveau national Définition d'outils facilitant la structuration de la réponse et la prise en compte de l'appui apporté par les OSC dans les différents ministères Création de groupes régionaux/communaux animés par une OSC lead. Option : système de labellisation par les pairs ouvrant droit à une reconnaissance/contractualisation par l'État pour certaines activités
Absence de cadre partenarial technique et opérationnel au niveau des communes/arrondissements (services déconcentrés, CTD et OSC)	Définition d'un cadre partenarial technique et opérationnel Désignation d'un coordinateur en fonction des compétences et moyens disponibles localement (CTD, service déconcentré, OSC) Décentralisation progressive de compétences élargies aux CTD, accompagnée du renforcement de leurs capacités (critères à affiner, peuvent prendre en compte les profils de compétences au sein des CTD, le volume de leur budget, la part du budget qu'elles consacrent aux secteurs sanitaires et sociaux, etc.).
Faible développement des structures de remédiation et de formation professionnelle pour les enfants non scolarisés	Procéder à une cartographie de l'ensemble des centres existants (y compris les actions des OSP et ONG), de leur capacité d'accueil et des critères d'orientation désagrégés par arrondissement (identification des manques et besoins – adaptation méthode UNESCO pour le développement d'un SIM-ENF) Harmonisation des critères d'accueil et d'orientation entre les structures des différents ministères Création d'unités d'information et d'orientation des différents acteurs (rattachement en fonction des capacités opérationnelles, soit au sein d'un service déconcentré, soit au sein d'une CTD) Allocation budgétaire aux dispositifs de remédiation sur base contractuelle (contractualisation et budget de fonctionnement sur objectifs triennaux)
Insuffisance des moyens matériels et humains pour la protection sociale	Renforcement budgétaire Ouverture de la nouvelle école de formation des intervenants sociaux Appui transitoire via délégation de mission par contractualisation triennale des OSC
Plan de contingence à renforcer pour les situations d'urgence	Identification des sites vers lesquels orienter les populations en cas de crise Révision des flux et mécanismes de réponse. Renforcement des capacités des agents (IPE)

4.4 Expériences internationales et leçons apprises

Plusieurs initiatives et expériences menées dans d'autres pays peuvent utilement nourrir la réflexion au Cameroun.

4.4.1 Éducation inclusive⁴⁸

Les premières écoles spécialisées ont été créées en Tanzanie par les missionnaires dans les années 1950 et 1960. Dans les années 1990, le gouvernement a développé un premier programme d'éducation inclusive dans 70 districts et 280 écoles.

Sur la base de plusieurs études, la Tanzanie a adopté en 2009 une stratégie d'éducation inclusive (2009-2017). Celle-ci est structurée autour de cinq objectifs :

1. les politiques et programmes d'éducation définissent les objectifs d'éducation inclusive. Cet objectif doit être atteint via une amélioration de la réglementation et des politiques en faveur de l'éducation inclusive, un meilleur pilotage institutionnel (liens avec les six ministères impliqués dans la prise en charge du handicap, en particulier le ministère de la Santé et celui des Affaires sociales) et une redéfinition des modalités de prise en charge financière ;
2. l'enseignement et l'apprentissage sont adaptés aux différents besoins des apprenants via le développement de curriculum et matériels d'apprentissage adaptés et le développement d'un système d'évaluation inclusif pour les élèves et les enseignants ;
3. un appui éducatif est mis à disposition des apprenants via la mise en place de soutien au niveau de l'institution, la réalisation d'une évaluation des besoins au niveau de l'établissement, la création de centres de ressources au niveau des districts ;
4. le renforcement des capacités pour une éducation inclusive via la révision du curriculum de formation des enseignants et la mise en place d'une formation continue pour l'éducation inclusive, le renforcement des établissements de formation des enseignants pour développer une offre de formation sur l'éducation inclusive, une offre de développement professionnel des cadres administratifs dans le domaine de l'éducation inclusive (formation et sensibilisation à l'éducation inclusive des cadres aux niveaux centraux, déconcentrés et décentralisés en lieu et place d'une formation réservée aux unités spécialisées) ;
5. le développement de la participation et de l'implication des communautés dans l'éducation inclusive via des campagnes de sensibilisation sur l'éducation inclusive, une approche de planification du développement de l'école permettant de sensibiliser la communauté éducative à l'éducation inclusive, l'identification et la mobilisation de personnes-ressources pour l'éducation inclusive.

Le comité d'éducation inclusive est coordonné par le ministère de l'Éducation et une association nationale (Zanzibar Association for People with Developmental Disabilities) constituée par les parents d'enfants porteurs de déficiences.

Cambodge : l'importance de données désagrégées sur les enfants porteurs de handicaps

Le développement d'une stratégie pertinente en faveur de l'éducation inclusive repose sur :

- une bonne approche conceptuelle déterminant les différentes déficiences (physiques, mentales ou sociales) qui peuvent constituer un handicap ;
- le recueil de données précises sur les enfants porteurs de déficiences et si celles-ci doivent ou non être considérées comme un handicap.

⁴⁸http://www.tzdp.org.tz/fileadmin/documents/dpg_internal/dpg_working_groups_clusters/cluster_2/education/Inclusive_Education_Strategy_Final_March_2010.pdf

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

Au Cambodge, le recensement national de la population de 2008 a ainsi établi à 1,44 % la proportion de la population vivant avec un handicap. En 2010, le ministère de l'Éducation et de la Jeunesse a réalisé une étude destinée à mieux comprendre les besoins éducatifs des enfants exclus du système scolaire, y compris les enfants porteurs de handicaps. Les enfants identifiés comme porteurs de handicaps ont été examinés par une équipe de médecins et de psychologues qui ont mesuré plus précisément le degré de déficience et les traitements envisageables.

Cette étude a permis de fixer un taux de prévalence des déficiences à 15,6 % et un taux de prévalence du handicap à 10,1 %, incluant aussi bien les enfants présentant une déficience temporaire que permanente. L'étude a montré qu'un grand nombre d'enfants souffraient de déficiences pouvant être traitées (5 % des enfants avaient juste besoin de lunettes, d'autres souffraient d'une perte d'audition liée à une infection non traitée).

Les données désagrégées recueillies ont permis au ministère de mettre en place des mesures ciblées pour améliorer la participation des enfants porteurs de handicaps.

4.4.2 Suppression des frais de scolarité⁴⁹

Le gouvernement burundais a mis en place la suppression des frais de scolarité au primaire à la rentrée 2005/2006. Cette suppression des frais de scolarité a été soutenue par une allocation budgétaire conséquente en faveur de l'éducation (la part du budget de l'État en faveur de l'éducation a augmenté de 5 points entre 2001 et 2006 et le budget du secteur a doublé en valeur absolue au cours de la même période).

L'effet sur l'accès à la scolarité a été notable et très rapide. Le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 81,6 % en 2004/2005 à 101,3 % en 2005/2006 puis à 130,4 % en 2008/2009. L'enquête auprès des ménages de 2006 montre que si 64,1 % des enfants de 6-11 ans étaient déjà scolarisés, 31,8 % ont été scolarisés après la mise en place de la réforme. L'accès a en particulier été renforcé pour les enfants des ménages les plus pauvres (sur les nouveaux entrants, 28,2 % appartiennent au quintile le plus pauvre, 26 % au deuxième quintile, 19,8 % au troisième quintile, 16,6 % au quatrième quintile et 9,4 % au quintile le plus riche) et pour les filles (l'index de parité a progressé de 0,85 en 2005/2006 à 0,95 en 2008/2009 pour être légèrement supérieur à 1 à partir de 2011).

Le taux d'achèvement du primaire a progressé lentement, mais de manière continue, pour passer de 33,8 % en 2005 à 41,3 % en 2009, 62,3 % en 2012 et 72,2 % en 2014.

Les leçons apprises et les points à prendre en compte

L'évolution rapide des flux a nécessité la mise en place d'un programme massif de construction de salles de classes (notamment via la distribution de matériaux de construction directement aux communautés et la création d'un fonds de construction des infrastructures géré par les communes) et de recrutement d'enseignants.

L'augmentation du ratio élèves/classe a eu pour conséquence d'accroître le recours à la double vacation (soit des enseignants, soit des établissements), aboutissant à un volume horaire annuel d'enseignement par élève inférieur à 700 heures, cohérent avec des taux de redoublement importants (toujours à 29 % en 2013) et identifié comme ayant un impact important sur la qualité des apprentissages (évaluation diagnostic PASEC 2010).

Pour améliorer la qualité des enseignements et éviter le décrochage, plusieurs mesures ont été mises en place, notamment en termes de formation des enseignants et de distribution de manuels scolaires. Dès 2010, le gouvernement burundais a en outre décidé de la mise en place d'un cycle d'enseignement fondamental de neuf ans incluant le secondaire inférieur afin de limiter les redoublements d'opportunité en dernière année de primaire.

Les très bons résultats du Burundi aux évaluations EGRA en 2010/2011 et au PASEC 2014 reposent en partie sur la politique linguistique adoptée (si le français est enseigné dès la première année, il ne devient une langue d'enseignement qu'à partir de la cinquième année), mais également sur les efforts entrepris au cours des années précédentes. L'effort budgétaire engagé a été soutenu sur la durée, mais le secteur de l'éducation est également resté très dépendant de l'aide extérieure (cf. annexe 3 sur la comparaison des modalités de suppression des frais de scolarité dans cinq pays : Kenya, Ghana, Éthiopie, Malawi et Mozambique pour plus de détails).

4.4.3 Éducation des populations autochtones⁵⁰

Pour reprendre l'exemple du Canada, les chercheurs en sciences de l'éducation ont constaté dans les écoles autochtones inuits que les styles d'apprentissage de ces élèves différaient de ceux de l'ensemble des élèves canadiens. Les apprenants inuits seraient ainsi plus naturalistes, plus visuels que verbaux, et plus kinesthésiques que logico-mathématiques. Ils semblent également privilégier un mode d'entrée sensoriel plus simultané que séquentiel, c'est-à-dire qu'ils ont plutôt tendance à traiter l'information dans son ensemble (à la manière de la lecture d'une carte), plutôt que de prendre en compte les données de façon distincte et dans un ordre précis. Pour résumer, ils apprennent autrement, en privilégiant la pratique, les aspects sensoriels, intuitifs et suivant une approche globale.

Les stratégies d'apprentissage suivantes sont également suggérées par l'équipe de chercheurs canadiens :

- utiliser diverses méthodes pédagogiques en mettant l'accent sur le holisme, les organisateurs visuels, la kinesthésie et la réflexion ;
- valoriser la culture autochtone et ses valeurs ;
- engager les élèves sur le plan physique, affectif-mental, intellectuel et spirituel ;
- créer un environnement où les discussions de groupe ont leur place.

Dans le cas où certains savoirs traditionnels seraient retenus dans le cursus de formation, il peut être aussi pertinent qu'ils soient enseignés par des autochtones avec des méthodologies traditionnelles, validées par la culture locale. L'élève doit se trouver le plus souvent possible en situation d'approche pratique.

⁴⁹ <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/02/00SC-2014-QW-Burundi-Primary-final.pdf>
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28287/P161127-06-29-2017-1498759573241.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231715f.pdf>
http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Pasec_Burundi_2010.pdf
http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2016/09/PA5EC2014_Burundi-2.pdf

⁵⁰ ASSE C. (à paraître), Les peuples autochtones gardiens de la biodiversité dans les aires naturelles protégées ? Des défis pour le système éducatif et le développement durable.

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

Le tâtonnement expérimental et la mise en relation entre théorie et pratique représenteront des éléments clés de la stratégie d'enseignement. Pour l'ensemble des apprenants d'ailleurs, l'une des idées récurrentes et centrales des sciences de l'apprentissage est qu'ils assimilent les connaissances de manière plus approfondie dès lors qu'ils prennent part à des activités similaires à celles menées dans le milieu professionnel.

Le travail de groupe rentre aussi dans le cadre de cette stratégie à travers l'instauration d'une collaboration interactive entre les élèves qui contribue à accélérer et renforcer les apprentissages.

L'Association des spiritains du Congo (ASPC) organise dans le nord du Congo-Brazzaville l'éducation des enfants des populations autochtones (pygmées) à travers les classes ORA (« Observer, Réfléchir, Agir »). Près de 5 000 enfants suivent ces cours et sont redirigés dans le système public officiel trois ans plus tard. L'UNICEF et le Programme alimentaire mondial (PAM) soutiennent cette initiative.

Les enfants autochtones intègrent le système éducatif officiel du pays à partir du cours moyen, le CEM 1. Actuellement, ils sont près de 5 000 à apprendre dans les écoles ORA dans le département de la Likouala.

4.4.4 Éducation des populations nomades

De nombreuses initiatives reposant sur une stratégie alternative, menées en Afrique de l'Est, parfois avec l'appui de l'UNICEF, peuvent être citées⁵¹.

Les autorités éducatives adaptent l'offre de scolarisation au mode de vie nomade, à travers des radios éducatives, des écoles mobiles, des enseignants ou facilitateurs recrutés parmi les communautés éducatives, mais également l'adoption de programmes scolaires spécifiques ou de programmes de formation technique (cas du Nigeria). C'est le parti pris par l'Éthiopie, avec à la clé une forte progression des taux de scolarisation. Le « modèle » est appelé « *Alternative Basic Education* » et repose sur :

- l'élaboration d'un programme de quatre matières sur trois niveaux (langue maternelle, anglais, mathématiques et sciences environnementales) ;
- l'adaptation d'un curricula aux réalités, comprenant notamment un volet sur les activités agropastorales ;
- le recrutement local d'enseignants ou d'alphabétiseurs sur une base volontaire ;
- la priorité donnée au recrutement des femmes comme enseignant et dans la gestion des écoles ;
- la formation initiale à court terme et continue des enseignants (statut paraprofessionnel) ;
- l'implication des communautés dans la sélection des enseignants ;
- l'établissement d'écoles locales et d'écoles mobiles à moindre coût.

C'est une forme d'éducation non formelle qui n'est pas sans soulever des problèmes de qualité des apprentissages. Pourtant, la Somalie s'en inspire également à travers le programme C2S (*Child to School*) appuyé par l'UNICEF.

4.4.5 Développement de l'offre non formelle d'éducation et d'alphabétisation⁵²

Le Tchad a mis en place, dans le cadre de sa stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation (SIPEA), un projet pilote d'offre d'éducation de base non formelle (EBNF) à destination des jeunes de 10 à 14 ans déscolarisés ou jamais scolarisés. Les jeunes âgés de 15 ans et plus relèvent des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Les programmes révisés de l'EBNF, d'une durée de quatre ans, sont articulés autour de trois domaines de compétences :

- un domaine de compétence relative aux connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) ;
- un domaine de compétence relative aux disciplines d'éveil (sciences d'observation, géographie, histoire, agriculture, élevage, éducation civique et morale, éducation physique et sportive, art) ;
- un domaine de compétence en activités productives (formation aux métiers). Les volumes horaires accordés aux activités de formation sont de 25 heures par semaine et par niveau.

Les jeunes gens qui sortent des centres d'éducation de base non formelle ont un niveau de connaissances instrumentales et spécifiques équivalent à ceux qui terminent le cours moyen deuxième année de l'enseignement primaire. Outre les connaissances instrumentales, ils sont aptes aux métiers pratiques (menuiserie, maçonnerie, plomberie, etc.). Ils peuvent donc être réintégrés soit dans l'enseignement général (entrée au collège), soit dans l'enseignement technique et professionnel.

Éléments stratégiques clés :

- la mise en place progressive d'une offre d'EBNF via le développement de CEBNF pilotes dans les zones de fortes concentrations des jeunes non scolarisés, déscolarisés et/ou en situation particulièrement difficile, la contractualisation des animateurs d'EBNF, la contractualisation avec des professionnels pour les aspects de formation professionnelle et le développement de passerelles vers le système formel ;
- l'amélioration de la qualité et du suivi des activités via des actions de sensibilisation, la mise à disposition de supports pédagogiques pour la formation professionnelle, la mise en place d'un système de suivi-évaluation et le renforcement des capacités des services déconcentrés en charge de l'alphabétisation et de l'éducation de base non formelle (les deux sous-secteurs relèvent des mêmes services) ;
- la mise en place d'un fonds dédié à l'alphabétisation et l'éducation non formelle (AENF).

4.4.6 Formation professionnelle initiale et continue⁵³

Il est possible d'identifier certaines bonnes pratiques clés dans les pays voisins ou dans d'autres régions du monde.

⁵¹ <https://varlyproject.wordpress.com/2014/08/12/la-scolarisation-des-populations-nomades/>

⁵² Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar – UNESCO, UNICEF, 2016.

⁵³ Étude sur l'état des lieux de la formation professionnelle francophone, 2014, OIF/RMDA.

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

- **Faire participer les parties prenantes au financement de la formation professionnelle pour mobiliser plus de ressources** : lorsque le financement de la formation professionnelle repose sur des parties prenantes différentes et une base plus large, les moyens mobilisables sont plus importants et l'effort individuel moindre. Les acteurs cotisent moins mais sont plus nombreux à le faire. Ils seront plus impliqués à mesure que leur droit de contrôle sera renforcé. Le gouvernement marocain incite les entreprises marocaines à investir dans la formation de leurs employés de la manière suivante : les entreprises se voient octroyer une exonération de TVA sur l'achat de biens d'équipements et matériels de formation. Les bénéficiaires investis dans la formation professionnelle continue sont également exonérés de l'impôt sur les bénéfices.
- **Recenser précisément la demande afin de rester en adéquation avec les besoins du marché du travail et améliorer l'intégration des sortants** : l'île Maurice offre des remboursements de 25 % de la cotisation à toute entreprise ayant réalisé et communiqué une étude des besoins en formation. Certaines entreprises de grande taille entrent en partenariat avec des instituts spécialisés pour développer des formations sur mesure selon leur propre analyse des besoins actuels et futurs.
- **Encourager la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles et certifications à l'international pour favoriser la mobilité des professionnels** : la Conférence interafricaine des marchés d'assurance (CIMA), qui regroupe 14 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, s'appuie sur des établissements de formation en assurance présents, avec la même pédagogie, dans chacun des pays pour le niveau technicien et sur une formation commune des cadres des compagnies et des organes de contrôle.
- **Construire une stratégie nationale de formation professionnelle efficace en mobilisant l'ensemble des parties prenantes du secteur** : ceci nécessite d'avoir une approche participative dans l'élaboration de la stratégie nationale (par la participation de délégués ou d'associations professionnelles) et une communication convaincante et à grande échelle dans la restitution qui en est faite. La communication serait alors ascendante et descendante et l'appropriation du résultat optimale. En Afrique du Sud, l'implication des parties prenantes facilite la mise en œuvre des stratégies : la « politique de développement des compétences » est pilotée par le ministre du Travail en lien avec l'Autorité nationale des compétences (NSA). Organisme constitué des pouvoirs publics, des partenaires sociaux, des collectivités territoriales et des diverses associations d'intérêt public, il est en charge de conseiller le ministre du Travail dans le domaine de la stratégie et de la politique de développement des compétences, en étroite coordination avec des organisations sectorielles présentes au sein de 23 branches professionnelles. Ce Conseil a pour fonction de définir l'orientation stratégique du secteur, d'en contrôler les activités, d'informer les membres sur les activités mises en œuvre et de prendre toutes les décisions allant dans l'intérêt du développement des compétences prioritaires du secteur.
- **Les dispositifs de formation continue comme cadre de réinsertion pour les personnes exclues du système scolaire** : en Namibie, le gouvernement a créé au début des années 1990 un programme de capacitation des communautés (COSDECs). L'objectif principal de ce programme était d'apporter aux jeunes exclus du marché de l'emploi les compétences nécessaires à l'accès à l'emploi salarié et surtout à l'auto-entrepreneuriat. Les résultats de ces formations ont été très positifs avec un taux d'accès à l'emploi formel allant de 20 à 60 % selon la durée des formations.

4.4.7 Réhabiliter les infrastructures et équipements scolaires à moindre coût et développer une culture de la maintenance

Entre 2008 et 2012, l'ONG Refugee Education Trust (RET) a mis en œuvre au Burundi un programme financé par le DFID visant à améliorer la réintégration des élèves rapatriés de Tanzanie dans les établissements secondaires. Une des activités du programme visait la réhabilitation des équipements et infrastructures des établissements des zones d'accueil de fort rapatriement. Afin de limiter le recours à des compagnies externes pour la réalisation de réparations et de remises à neuf des infrastructures et équipements, le RET a mis sur pied une équipe technique mobile, le Mobile Technical Team (MTT).

Cette équipe est intervenue dans 51 établissements pour procéder à des réparations et réhabilitations mineures d'infrastructures, et à la remise à neuf d'équipements. Elle a en outre procédé à la formation des personnels de maintenance des établissements bénéficiaires et à la distribution de kits d'outils permettant d'effectuer les réparations courantes. Elle a également, avec l'équipe éducation du RET, participé à la sensibilisation de l'ensemble des membres de la communauté scolaire pour assurer la maintenance des équipements et infrastructures fournis.

Le dispositif s'est révélé particulièrement efficace et de faible coût : comparativement à la fourniture d'équipements neufs, les interventions du MTT, salaires des équipes inclus, ont permis de réaliser 70 % d'économies.

Ces actions ont non seulement permis d'améliorer les conditions d'apprentissage dans les établissements où elles étaient les plus dégradées, mais elles ont également entraîné une modification des processus de gestion des établissements, impliquant davantage la communauté scolaire et développant une culture de la maintenance. Des mesures concrètes permettant d'améliorer la gestion des biens scolaires ont été mises en place, parmi lesquelles l'organisation des réunions de sensibilisation avec toute la communauté scolaire et la mise en place des comités de gestion des infrastructures et équipements⁵⁴. À la fin du projet, le RET envisageait avec le ministère en charge de l'Éducation les possibilités de création d'une équipe similaire au sein de chaque direction provinciale de l'éducation.

4.5 Recommandations

Ces différentes pistes d'actions reposent sur une bonne répartition des missions entre les différents niveaux (macro, méso et micro) d'intervention, permettant à la fois de maintenir un cadre stratégique national et de laisser une certaine flexibilité en fonction des réalités du terrain.

- L'échelon local (arrondissement/commune) paraît le plus efficace pour assurer une mise en œuvre coordonnée des actions. La mobilisation des autorités religieuses et traditionnelles et des organisations communautaires de base semble essentielle pour les actions de sensibilisation, la mise en place de mécanismes de solidarité communautaire et le ciblage des populations vulnérables (distribution d'aides directes comme les bourses, matériels, rations, etc., ou indirectes du type programmes de formation et d'appui au développement d'AGR). La coordination entre les services déconcentrés et les collectivités territoriales décentralisées pourrait être renforcée à ce niveau.

⁵⁴ « La réintégration socioscolaire des jeunes rapatriés au Burundi. Étude d'impact et leçons apprises ». RET, 2012.

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

- L'échelon régional doit permettre de proposer un appui technique aux échelons inférieurs et peut assurer la collecte et la consolidation d'informations pour un meilleur pilotage des dispositifs et un ciblage des zones les plus défavorisées au sein de la région. La mobilisation des ONG et OSP constitue un levier opérationnel important susceptible de compléter et accompagner l'offre des services déconcentrés. Leur prise en compte dans le dispositif régional et leur coordination serait nécessaire pour optimiser l'efficacité des interventions.
- L'échelon central est le plus pertinent pour assurer la définition du cadre global et stratégique, la définition des critères et outils utilisés aux échelons inférieurs, et la péréquation entre les régions. La coordination interministérielle pourrait être renforcée à cet échelon ainsi que la coordination entre ONG afin d'assurer une harmonisation des pratiques. Un processus de labellisation par les pairs pourrait être envisagé pour assurer la qualité des actions mises en œuvre.

4.5.1 Améliorer la coordination intersectorielle et clarifier le rôle des différents acteurs

Au niveau national, la coordination entre les différents ministères pourrait utilement être renforcée et faciliter l'élaboration d'un cadre de pilotage harmonisé et cohérent.

La collecte harmonisée de données par les différentes parties prenantes pourrait donner lieu à la publication d'annuaires statistiques permettant de mesurer :

- l'efficacité des différentes mesures d'aides à la scolarisation et de lutte contre le décrochage ;
- l'efficacité des différentes mesures de remédiation.

Le projet de loi sur la protection de l'enfance prévoit la mise en place de dispositifs de coordination intersectoriels. Un groupe de travail dédié à l'éducation pourrait s'insérer dans ce dispositif.

La structuration d'une coordination des OSC sectorielles ou intersectorielles permettrait en outre d'améliorer les pratiques et de disposer de leviers opérationnels importants pour la mise en œuvre des politiques sectorielles. Elle permettrait également d'améliorer le recueil de données sur les actions de ces structures. Elle pourrait s'appuyer sur la désignation d'OSC assurant un rôle de coordination au niveau régional et/ou départemental.

Au niveau local, une clarification des responsabilités et du rôle de chacun des acteurs est nécessaire. L'élaboration au niveau national d'un cadre partenarial déterminant le rôle des CTD, des différents services déconcentrés et des OSC est un préalable à un transfert de compétences accru permettant une gestion au plus près des besoins. Ce cadre pourrait par exemple poser un rythme de réunions et d'actions à mener par les différents acteurs, séparément ou conjointement.

4.5.2 Renforcer les systèmes de participation communautaire et la reddition de comptes

Les autorités traditionnelles et religieuses et les OCB constituent des relais particulièrement efficaces pour structurer et faciliter le dialogue entre les communautés et les établissements, identifier les populations vulnérables, mener des actions de sensibilisation et de médiation, et assurer le suivi et la pertinence des interventions. Leur mobilisation est essentielle pour assurer un cadre de reddition de comptes renforçant l'adhésion des familles à la scolarisation.

Au niveau national, la définition précise de leurs rôles, de leurs relations avec les services déconcentrés et des missions qui pourraient leur être confiées pourrait inclure :

- les actions de sensibilisation (importance de la scolarisation des filles et des garçons et de la régularité de la fréquentation, éducation inclusive, protection de l'enfance) ;
- les actions d'identification des bénéficiaires des aides (directes ou indirectes) en faveur de la scolarisation ;
- les mécanismes de solidarité communautaires (mutualisation des charges, organisation de travaux d'intérêts généraux, caisse d'épargne scolaire, etc.) ;
- les actions de médiation et d'alerte (entre parents et établissement, entre parents et services sociaux, au sein des familles) ;
- l'organisation d'activités péri- ou extrascolaires ;
- la planification des travaux de construction ou de maintenance à envisager ;
- le contrôle des dépenses et le suivi des interventions, conjointement avec les services déconcentrés.

Ce genre d'actions de médiation et de sensibilisation permettrait de faire face à certaines des barrières d'ordre socioculturelles, bien que le changement de mentalité requis se fasse sur le long terme (mariage précoce, travail des enfants, etc.).

Une certaine flexibilité pourrait également être prévue réglementairement pour permettre aux services déconcentrés de valider certains ajustements dans le cadre de ces instances de concertation (par exemple, un ajustement du calendrier des vacances scolaires en fonction des activités agricoles ou des variations climatiques).

Au niveau régional et local, les services déconcentrés et des OSC pourraient servir de relais pour assurer une bonne mobilisation des acteurs locaux et organiser des échanges de pratiques favorisant une compréhension partagée de leurs nouvelles missions.

4.5.3 Alléger la pression financière sur les familles et les enfants les plus vulnérables

L'allègement de la pression financière sur les familles peut s'envisager de manière progressive et ciblée.

La mise en place d'une politique réelle de la gratuité au primaire ne peut s'envisager sans alléger les frais d'APEE qui viennent trop souvent compenser une allocation budgétaire insuffisante pour assurer le fonctionnement des établissements quand ils devraient davantage servir à l'amélioration de la qualité de l'offre éducative.

4.5.3.1 Mettre en place une allocation ciblant les établissements et les enfants les plus vulnérables

Une première option consiste à cibler davantage les efforts en faveur des établissements et élèves les plus défavorisés en compensant les frais d'APEE que les familles ne peuvent soutenir.

Une allocation supplémentaire aux établissements les plus démunis pourrait être allouée sur la base d'une grille, pondérant différents critères (ratio élèves/enseignants par classe, qualité des infrastructures et équipements disponibles, matériel pédagogique disponible, niveau de pauvreté de la communauté, zone rurale/enclavée, proportion d'élèves vulnérables accueillis par l'établissement, existence de mécanismes de participation et

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

de coordination communautaires en faveur de la scolarité, etc.), établie nationalement, afin de permettre une péréquation entre les régions.

Les services déconcentrés, en partenariat avec les CTD et les OCB, pourraient assurer la collecte des informations et établir la liste des établissements prioritaires afin de renforcer la synergie entre acteurs au niveau local.

4.5.3.2 Assurer directement la prise en charge de certains coûts de fonctionnement

Une deuxième option consiste à renforcer directement la prise en charge de certains coûts par l'État, afin de réduire les budgets de fonctionnement des établissements et les frais à acquitter par les familles.

Une révision de la politique de recrutement et d'allocation des enseignants doit jouer sur ce point un rôle important, ce poste de dépenses pesant particulièrement sur les familles en milieu rural.

Cette révision, sur la base de négociations avec les syndicats enseignants, pourrait inclure :

- une contractualisation prioritaire des « maîtres des parents » qualifiés déjà en poste dans les zones difficiles;
- une reconnaissance des années de poste en zone difficile dans l'avancement de carrière des personnels enseignants;
- un nombre minimum d'années d'exercice avant de pouvoir demander une mutation;
- une limitation des regroupements familiaux;
- le développement de systèmes facilitant la paye en milieu rural (c'est-à-dire utilisation du réseau mobile).

L'équipement des services déconcentrés en matériel de reprographie et consommables peut, sous réserve de leur proximité avec les établissements, permettre la reproduction de supports pédagogiques à moindre coût et réduire d'autant les frais exigés auprès des parents.

4.5.3.3 Valoriser la participation non financière des parents dans l'effort de scolarisation de leurs enfants

Une troisième option consiste à valoriser les apports en nature ou en industrie de parents qui ne parviennent pas à assurer le paiement des frais d'APEE : maintenance des bâtiments et des équipements, main-d'œuvre pour les activités de construction, cultures de champs collectifs, travaux de voirie, surveillance et accompagnement des enfants à l'école ou dans le cadre d'activités péri/extrascolaires, préparation des repas de la cantine, etc. Cet apport pourrait être valorisé dans le budget de l'établissement.

Cette option suppose :

- l'existence de mécanismes communautaires permettant d'identifier les parents les plus vulnérables, éligibles à cette forme de contribution;
- une allocation minimum de ressources aux établissements permettant ce type de contribution sans nuire à leur bon fonctionnement.

Pour assurer cet équilibre, la réglementation nationale peut déterminer :

- la part que les contributions en nature ou en industrie (valorisées) peuvent représenter dans le budget de l'établissement;
- conditionner cette option à l'existence d'un mécanisme d'identification des bénéficiaires.

4.5.3.4 Encadrer réglementairement le montant des APEE

Une très grande liberté est laissée à chaque établissement pour déterminer le montant des frais d'APEE. Si cette flexibilité permet théoriquement d'élargir la participation de différents acteurs aux efforts d'éducation en fonction des besoins, elle n'est pas sans risque d'exclure de fait l'accès des plus pauvres ou d'encourager des stratégies d'éducation différenciées qui s'exercent au détriment d'une partie de la fratrie. Au secondaire, en particulier, les frais d'APEE devraient être encadrés réglementairement pour limiter la pression sur les familles.

Cet encadrement peut prendre la forme :

- d'un montant maximal des contributions pouvant être exigées des familles, quelle que soit leur catégorie (frais d'inscriptions, frais d'APEE, frais d'examens, frais de reprographie, etc.);
- d'un montant maximal de certaines contributions obligatoires, laissant la possibilité de contributions optionnelles;
- d'un montant maximal dégressif en fonction du nombre d'enfants scolarisés (cette dernière option permettant d'encourager la scolarisation de l'ensemble de la fratrie).

4.5.3.5 Développer la capacité des parents à acquitter les frais de scolarité de leurs enfants

Une quatrième option vise à développer la capacité des parents et des communautés à générer des revenus et assurer les frais de scolarisation.

La mise en place de mesures (développement d'AGR, accès au microcrédit, etc.) augmentant la capacité des familles, en particulier des mères, à assumer les frais directs et indirects (fournitures, manuels, frais d'examens, etc.) de la scolarisation pourrait utilement être associée aux mesures réglementant les frais d'APEE ou aux aides directes afin d'assurer l'équilibre des budgets de fonctionnement des établissements.

La mise en œuvre de ces mesures (identification des bénéficiaires, mise en place de formations/accompagnements des bénéficiaires, suivi de la fréquentation scolaire) pourrait être confiée à des OSC via une contractualisation des objectifs, l'évaluation étant réalisée par les services déconcentrés.

4.5.4 Améliorer la qualité de l'offre éducative et son adéquation avec les attentes des familles

L'amélioration de la qualité de l'offre éducative est essentielle pour réduire le décrochage en cours de cycle.

Elle repose à la fois sur des mesures au sein des établissements (pratiques pédagogiques et disciplinaires, amélioration des infrastructures et équipements, notamment sanitaires), sur un meilleur accès aux supports et matériels didactiques, et sur une plus grande adéquation entre l'offre scolaire et les modes de vie des communautés (flexibilité des calendriers et horaires en cohérence avec les activités agricoles, sylvicoles et pastorales, stratégies éducatives alternatives, uniformes, etc.).

Le développement de la formation technique et professionnelle, formelle et non formelle, constitue à ce titre un enjeu fort pour assurer une meilleure insertion professionnelle des sortants.

CHAPITRE 4 > CONCLUSIONS

4.5.4.1 Améliorer les infrastructures et les équipements sanitaires

La poursuite des programmes de construction actuellement en cours paraît essentielle pour améliorer la qualité des environnements d'apprentissage. Le développement d'installations WASH devrait prioritairement cibler les zones de faible scolarisation des filles.

Une plus forte implication des collectivités territoriales décentralisées (CTD) dans la planification des constructions permettrait de mieux cibler les besoins et d'assurer une complémentarité entre les efforts engagés nationalement par l'État et ceux engagés localement par les CTD.

Plusieurs options peuvent être envisagées pour accompagner le développement et l'amélioration des infrastructures :

- la création de fonds communaux gérés directement par les communes pour améliorer les infrastructures (cf. exemple du Burundi). Le cahier des charges et les normes minimales de construction sont établis au niveau national, mais la réalisation et la maîtrise d'ouvrage sont assurées directement par les communes;
- la mise en place et la création d'équipes de maintenance régionales accompagnant les communes et les OSC pour la réhabilitation à moindre coût des infrastructures et des équipements et l'organisation de programmes de sensibilisation des communautés pour développer une culture de la maintenance.

4.5.4.2 Améliorer les pratiques pédagogiques et disciplinaires

La formation initiale et continue des enseignants pourrait utilement être complétée par :

- des modules de formation à l'accueil d'enfants porteurs de handicaps (module commun de sensibilisation et modules spécialisés pour la didactique en fonction du handicap);
- des modules sur la discipline positive;
- des modules sur la gestion des grands groupes;
- des modules de création de matériel pédagogique en langue maternelle et à l'introduction progressive de la langue seconde (français ou anglais).

La création d'une plateforme de ressources pédagogiques et de modèles à adapter pour les langues maternelles pourrait servir à la diffusion de supports pédagogiques via les services d'inspection pédagogique.

Au niveau national, le renforcement du cadre réglementaire concernant les pratiques disciplinaires pourrait inclure :

- le développement d'un code de conduite des enseignants;
- la mise en place d'un dispositif local d'alerte et de sanctions (en lien avec le dispositif de protection de l'enfance prévu dans la future loi).

4.5.4.3 Améliorer l'adéquation entre l'offre scolaire et les modes de vie des communautés

La diversité culturelle, géographique et économique du Cameroun plaide pour une adaptation du modèle de scolarisation et l'introduction d'une certaine flexibilité au niveau des établissements (ajustement des calendriers et horaires aux activités agricoles, pastorales et sylvicoles, ajustement des méthodes pédagogiques, obligations vestimentaires des élèves, mise en place de stratégies éducatives alternatives, etc.). Cette adaptation

suppose une validation par les services déconcentrés de propositions concertées entre les communautés et les établissements.

Le niveau national est chargé d'encadrer cette flexibilité et de poser les limites permettant d'assurer à la fois la prise en compte des différents modes de vie des communautés, la valorisation de la diversité culturelle, mais également l'égalité d'accès à une éducation de qualité.

Ces limites peuvent s'exprimer en termes de :

- nombre d'heures minimum consacrées aux apprentissages, quelle que soit leur répartition au cours de l'année;
- proportion des contenus et objectifs d'apprentissages communs;
- respect de certains critères communs en accord avec les valeurs nationales dans les règlements d'établissements, etc.

Les services déconcentrés peuvent assurer la vérification du respect de ces critères minimum et avoir la responsabilité de valider les adaptations proposées.

La reconnaissance dans le système officiel d'approches alternatives innovantes (système ORA, système d'éducation itinérante pour les populations nomades), respectant ces critères minimums, permettrait une meilleure adéquation des modèles éducatifs aux modes de vie spécifiques des populations autochtones.



BIBLIOGRAPHIE

Cadre législatif et réglementaire

Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.

Loi n° 2010/02 du 13 avril 2010 portant promotion et protection des personnes handicapées.

Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'enseignement maternel et primaire.

Arrêté n° 367/B1/1464/MINEDUC 064/CF/MINEFI du 19 septembre 2001 portant application de certaines dispositions du décret n° 2001/041.

Décret n° 2012/638 du 21 décembre 2012 portant organisation du ministère de la Promotion de la femme et de la famille.

Décret n° 2011/408 du 9 décembre 2011 portant organisation du gouvernement.

Décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère de l'Éducation de base.

Annuaire statistiques et rapports

MINAS. *Répertoire statistique des structures d'encadrement des populations cibles du MINAS*, Yaoundé, août 2012.

MINAS. *Répertoire statistique des structures privées d'encadrement des enfants*, Yaoundé, 2008.

Institut national de la statistique (2015). *ECAM 4. Enquête camerounaise auprès des ménages. Tendances, profils et déterminants de la pauvreté au Cameroun entre 2001-2014*, Yaoundé, 2015.

MINEDUB. *Rapport annuel de performance 2015*, MINEDUB, Yaoundé, 2016.

MINADT. *Annuaire statistique du MINADT*, Yaoundé, 2013.

MINPROFF. *Annuaire statistique du ministère de la Promotion de la femme et de la famille*, Yaoundé, 2015.

Cadre stratégique, plan d'action, rapports d'états et de suivi

République du Cameroun, *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi 2010-2020*, Yaoundé.

République du Cameroun/MINEPAT, *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*, Yaoundé, août 2013.

Lahaye, L. et Jarousse, J.-P. *Rapport d'évaluation technique du document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020) en vue de son endossement au partenariat mondial pour l'éducation par les partenaires techniques et financiers*, Yaoundé, août 2013.

République du Cameroun/MINEPAT. *Rapport de suivi de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation pour l'année 2014*, Yaoundé, juin 2015.

RESEN (2005). *Rapport d'état du système éducatif national camerounais. Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*, 2005.

République du Cameroun, Banque mondiale, UNESCO, BAFD, RESEN (2013). *Le système d'éducation et de*

BIBLIOGRAPHIE

formation du Cameroun dans la perspective de l'émergence, Yaoundé, mai 2013.

République du Cameroun, INS. *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun (EESI2)*, Rapport principal, Yaoundé, 2011.

République du Cameroun, UNICEF. *Document de politique nationale de protection de l'enfant (2017-2026)*, Draft 1, Yaoundé, janvier 2017.

Études et enquêtes

ALUF, IWHC, Cordaid, Université de Maroua. *Mariages précoces et forcés au Cameroun : état des lieux, déterminants et défis*, décembre 2015.

Enquête UAS 2016. *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves de CP/CL2, CE2/CL4 et CM2/CL6 en langue d'enseignement et en mathématiques*, version provisoire, juillet 2017.

Inoue, K., di Gropello, E., Sayin Taylor, Y. et Gresham, J. *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne*. Direction du développement, développement humain, Groupe de la Banque mondiale, Washington, 2015.

Mimche, H. (dir). *Analyse de l'accès des réfugiés à l'école dans les zones rurales du Cameroun*, PAREC, Yaoundé, septembre 2017.

OIF/RMDA. *Étude sur l'état des lieux de la formation professionnelle francophone*, 2014.

OIM (2010). *Étude sur les travailleurs domestiques au Cameroun*, mai 2010, Yaoundé.

PASEC (2016). *PASEC 2014 – Performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar, 2016.

République du Cameroun, INS, BUCREP, IFORD, UNICEF, UNESCO. *Données de base sur les populations bakas et bororos des régions de l'Est et de l'Adamaoua*, Yaoundé, décembre 2014.

République du Cameroun, MINEDUB/UNICEF. *Analyse situationnelle des principaux goulets d'étranglement à la scolarisation des filles dans les zones d'éducation prioritaires du Cameroun*, INTELL MS & Associés, Yaoundé, nov. 2015.

République du Cameroun/UNHCR/WFP/UNICEF. *Rapport de la mission d'évaluation interagence rapide des besoins des nouveaux réfugiés dans la zone de Touboro*, Yaoundé, août 2017.

République du Cameroun/UNICEF (2014). *Cartographie et analyse du système national de protection de l'enfant au Cameroun*. Réalisé par la CPC Learning Network. Yaoundé, 2014.

République du Cameroun/UNICEF (2016). *Analyse de la situation de l'enfant au Cameroun. Vers un meilleur futur pour les enfants du Cameroun*, Oxford Policy Management, Yaoundé, avril 2016.

République du Cameroun/UNICEF (2017). *Pauvreté et privation des enfants au Cameroun : une analyse multidimensionnelle*, Yaoundé, février 2017.

République démocratique du Congo, UNESCO, UNICEF, UK Aid. *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école*, Kinshasa, février 2013.

UCAD, IRD, UNICEF. *Étude «Orlecol»*. Synthèse analytique. UNICEF Sénégal, juin 2016.

UNESCO, MAEE, IFORD. *Analyse de la réponse aux violences de genre en milieu scolaire*, Yaoundé, août 2017.

Bedanie, M., Baraki, Z., Getahun, H., Assefa, G. *A study on the quality alternative basic education in Amhara Region*, Save the Children, Addis Ababa, January 2007.

World Bank (2009). *Abolishing school fees in Africa : lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique (English)*. Development practice in education. Washington, DC : World Bank.

Ouvrages académiques et articles

Abega, S.-C., Abé, C., Mimche, H. «Le trafic des enfants au Cameroun : étude d'une forme d'abus à l'égard des "cadets sociaux"». *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n° 3, printemps 2007, mis en ligne le 3 mai 2007.

Akresh, R., Bagby, E., de Walque, D., Kazianga, H. «Child Ability and Household Human Capital Investment Decisions in Burkina Faso», *Economic Development and Cultural Change*, 61, n° 1 (October 2012) : 157-186.

Hunt, F. *Dropping out from school : a cross country review of literature*, CREATE, University of Sussex, May 2008.

Lange, M.-F. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998.

Meka'a, C.-B., Ewondo Mbebi, O. «Le travail des enfants : uniquement un problème de pauvreté ?». *Travail et Emploi* [En ligne], n° 143, juillet-septembre 2015, mis en ligne le 1^{er} juillet 2017. <http://travailemploi.revues.org/6683>

Morelle, M. «Les enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et Antananarivo (Madagascar)», *Autrepart*, 2008/1 (n° 45), pp. 43-57.

Pilon, M., 2005. «Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques», communication au 25^e Congrès de l'IUSSP, Tours, France, juillet 2005, 18 p.

Pirot, B. «Enfants des rues d'Afrique centrale», Éditions Khartala, Paris, 2004.

Vandelin, M., et al., «Phobie scolaire chez les enfants de la rue au Cameroun ou décalage entre habitus social et habitus scolaire ?». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/2, n° 62, pp. 35-44.

Sitographie

<https://www.togetherforgirls.org>

<http://www.aes-pua.com/livre/litterature/scolarisation-enfants-pygmees-au-congo>

<https://www.voaafrique.com/a/pres-de-5000-enfants-pygmees-mis-a-l-ecole-dans-le-nord-du-congo-brazzaville/3778763.html>

<https://varlyproject.wordpress.com/2014/08/12/la-scolarisation-des-populations-nomades/>



ANNEXES

Annexe 1. Liste des assistants de recherche impliqués dans la collecte de données

Njoya Abdou Aziz
 Ndiameyishe Mouliom Mireille
 Tata Donita Nshani
 Kenmegni Marianne
 Mfombie Nsangou Ibrahim
 Kun Iv José
 Djoukouo Félicité
 Awung Frankline

Annexe 2. Structure par âge de la population scolarisée au primaire selon les différentes sources

Âge	Filles			Garçons			Total		
	Annuaire	MICS 5	ECAM 4	Annuaire	MICS 5	ECAM 4	Annuaire	MICS 5	ECAM 4
3 ans	0,0 %	0,1 %	0,5 %	0,0 %	0,1 %	0,7 %	0,0 %	0,1 %	0,6 %
4 ans	0,4 %	4,8 %	3,0 %	0,4 %	4,1 %	3,1 %	0,4 %	4,5 %	3,1 %
5 ans	4,5 %	10,8 %	9,9 %	4,3 %	9,9 %	8,0 %	4,4 %	10,4 %	8,9 %
6 ans	15,8 %	12,3 %	12,4 %	15,6 %	12,2 %	10,7 %	15,7 %	12,3 %	11,5 %
7 ans	16,9 %	14,1 %	14,8 %	16,6 %	12,1 %	13,4 %	16,7 %	13,0 %	14,1 %
8 ans	16,5 %	12,9 %	14,5 %	16,1 %	12,0 %	13,2 %	16,3 %	12,4 %	13,8 %
9 ans	15,3 %	13,0 %	12,5 %	15,1 %	13,2 %	11,8 %	15,2 %	13,1 %	12,2 %
10 ans	13,1 %	10,1 %	11,1 %	13,1 %	9,8 %	12,5 %	13,1 %	9,9 %	11,8 %
11 ans	8,9 %	8,4 %	6,8 %	9,2 %	9,5 %	7,3 %	9,0 %	9,0 %	7,1 %
12 ans	4,9 %	5,5 %	5,7 %	5,2 %	5,6 %	7,8 %	5,0 %	5,5 %	6,8 %
13 ans	2,4 %	3,9 %	4,0 %	2,6 %	5,5 %	4,0 %	2,5 %	4,8 %	4,0 %
14 ans	1,0 %	2,2 %	2,8 %	1,2 %	2,3 %	3,0 %	1,1 %	2,3 %	2,9 %
15 ans	0,4 %	1,0 %	1,0 %	0,5 %	1,6 %	2,2 %	0,4 %	1,3 %	1,6 %
16 ans	0,1 %	0,6 %	0,4 %	0,1 %	0,9 %	0,8 %	0,1 %	0,7 %	0,6 %
17 ans	0,0 %	0,3 %	0,2 %	0,0 %	0,3 %	0,7 %	0,0 %	0,3 %	0,4 %
18 ans	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,4 %	0,0 %	0,1 %	0,2 %
19 ans	0,0 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %
20 ans	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %	0,2 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %
21 ans	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %
22 ans	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %
23 ans		0,0 %	0,0 %		0,1 %	0,0 %		0,0 %	0,0 %
24 ans			0,0 %			0,0 %		0,0 %	0,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : d'après les données du MINEDUB et des enquêtes MICS 5 et ECAM 4.

Annexe 3. Comparaison des modalités de suppression des frais de scolarité dans cinq

ANNEXES

pays : Kenya, Ghana, Éthiopie, Malawi et Mozambique⁵⁵

	Éthiopie	Ghana	Kenya	Malawi	Mozambique
Année de mise en œuvre	1994. Instructions données aux écoles un an après la décision	Projet pilote : 2003. Mise à l'échelle : 2005	2003	1993	Décision en 2003. Mise en œuvre en 2004 après une phase de test
Mesures conjointes	Décentralisation, réforme curriculaire, changement de langue d'enseignement, programmes alternatifs d'éducation de base, y compris pour les populations nomades	Dépenses devant être approuvées dans le cadre d'un plan d'amélioration de l'école	Redoublement sur base volontaire uniquement, campagne de sensibilisation, manuels gratuits	Augmentation du budget de l'éducation, enseignement en langue maternelle les quatre premières années, appui aux enseignants, promotion de l'éducation des filles	Décentralisation, allocation directe aux établissements au-delà des frais de scolarité, fusion de deux cycles d'enseignement, manuels, nouveau curriculum
Modalités de mise en œuvre de la réforme (suppression progressive, restreinte par des critères d'âge, etc., ou immédiate et totale)	Introduction de la réforme sur deux ans	Phase pilote ciblant les 40 districts les plus défavorisés	Suppression immédiate. Accès autorisé à tous les âges pour toutes les classes	Suppression immédiate. Accès autorisé à tous les âges pour toutes les classes	Cinq phases sur trois ans avec extension progressive aux différentes classes et augmentation progressive des allocations compensatoires et des régions concernées
Mécanismes de remplacement des frais scolaires	Allocation par élève différenciée en fonction du niveau alloué par les districts aux écoles	Allocation en fonction du sexe de l'élève (50 % de plus pour les filles) transférée directement sur le compte bancaire de l'école + manuels gratuits	Allocation par élève avec cadre de dépenses (2/3 pour le matériel et les fournitures, 1/3 pour les dépenses de fonctionnement), transférée directement sur le compte bancaire de l'établissement + programme de cantines scolaires dans certaines zones	Pas d'allocation. Le gouvernement doit mettre à disposition des écoles tous les intrants, y compris les fournitures	Augmentation progressive de l'allocation par élève. Allocation pour financer l'achat de matériel et d'équipement sur une liste approuvée par le gouvernement et pour le soutien des orphelins et enfants vulnérables
Public/privé	Écoles publiques (4 % des élèves sont dans le privé)	Écoles publiques (15 % des élèves dans le privé)	Écoles publiques et privées (4 % des élèves dans le privé)	Écoles publiques et privées (1 % des élèves dans le privé)	Écoles publiques (2 % des élèves dans le privé)
Impact sur les inscriptions au primaire	+24 % la première année (+ 29 % classe 1)	+14 % la première année	+18 % la première année	+51 % la première année (+59 % classe 1 et +76 % classe 8)	+12 % la première année

⁵⁵ World Bank (2009). Abolishing school fees in Africa : lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique (English). Development practice in education. Washington, DC : World Bank.

	Éthiopie	Ghana	Kenya	Malawi	Mozambique
Évolution du taux brut de scolarisation (TBS)	1994/95 : 26,2 % 1995/96 : 30,1 % 2004/05 : 79,8 %	2004/05 : 83,3 % 2005/06 : 92,7 %	2002/03 : 88 % 2003/04 : 103 %	1993/94 : 89 % 1994/95 : 134 %	2003/04 : 89,5 % 2006/07 : 113 %
Évolution de l'index de parité	1994/95 : 0,61 1995/96 : 0,58 2004/05 : 0,79	2004/05 : 0,93 2005/06 : 0,95	2002 : 0,97 2003 : 0,95 2004 : 0,94	1993/94 : 0,93 1994/95 : 0,89 2005 : 0,99	2003/04 : 0,92 2006/07 : 0,94
Évolution du ratio élèves/enseignant	1994/95 : 33/1 1995/96 : 37/1 2004/05 : 66/1	2004/05 : 32/1	2002/03 : 34/1 2003/04 : 39/1	1993/94 : 68/1 1994/95 : 63/1	2003/04 : 66/1 2005/06 : 74/1
Mesures mises en œuvre pour compenser l'afflux de nouveaux entrants	Augmentation de la taille des classes et du ratio élèves/enseignant	Double vacation de certains établissements, mobilisation des retraités, volontaires et enseignants en formation, classes temporaires	Rapide mise à disposition des ressources auprès des écoles, redéploiement des enseignants, mesures spéciales pour les zones défavorisées	Augmentation de la taille des classes (de 50 à 60), recrutement de 20 000 diplômés du secondaire, utilisation de classes temporaires, vacations multiples	Augmentation de la taille des classes, révision de la formation des enseignants et réduction des coûts de construction pour améliorer l'offre
Mesures mises en œuvre pour améliorer la qualité	Allocation aux écoles pour financer les manuels et le matériel d'enseignement	Formation des enseignants non formés, manuels et matériel d'enseignement, test standardisé national	Matériel d'enseignement	Réduction du budget disponible par élève du fait de la croissance des effectifs	Allocation directe aux établissements pour l'achat de matériel et de fournitures
Impact sur la qualité		Amélioration des résultats en mathématiques et en anglais	Réduction des taux de redoublement et d'abandon et amélioration du taux d'achèvement, amélioration du suivi de la qualité	Impact négatif sur la qualité de l'environnement d'apprentissage	Premiers éléments encourageants
Autres bénéfices de la mesure	Décentralisation du processus de décision, implication des communautés dans la gestion de l'école	Amélioration de la dynamique nationale en faveur de l'éducation	Amélioration du processus décentralisé de gestion	Amélioration de l'équité d'accès en fonction du revenu des ménages. Bénéfices limités en raison de l'incapacité du système à absorber l'afflux de nouveaux entrants	Dynamisation des conseils d'école et amélioration de la reddition de comptes au niveau local. Amélioration du soutien pour les orphelins et les enfants vulnérables

rais de l'opération, les frais élevés
ux mois. La famille était pauvre.
Sous l'impulsion du Ministère de
e et la radio entreprirent une
En une semaine, tout fut réglé.
ffrirent un billet. Des centaines de
gent pour les frais de clinique, de
l'enfant gratuitement. Le père fut
billet et un billet d'aller-retour.

CRÉDITS

Production : Julie Pudlowski Consulting

Photographie : ©UNICEF

©UNICEF Cameroun

cas de l'opération, les frais élevés
ux mois. La famille était pauvre
Sous l'impulsion du Ministère de
et la radio entreprirent une
En une semaine, tout fut fait.

CAMEROUN



UNICEF Cameroon
P.O. Box 1181, Yaoundé
Republic of Cameroon
Telephone: 237.222.31.82
Email: yaounde@unicef.org