

UNIVERSITY DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORATE UNIT
FOR SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGENIERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**ÉDUCATION INCLUSIVE ET RÉINSERTION SCOLAIRE DES
JEUNES FILLES MUSULMANES DE L'ARRONDISSEMENT DE
YAOUNDÉ II**

Mémoire rédigé et soutenu le 25 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'éducation

Spécialité : **Conception et Evaluation des Projets Educatifs**
Option : **Management de l'Education**

Présenté par
BEGNIAM Cindy Ariane Loris Kerole

Licence en
Linguistique Appliquée
20V3312

Jury



Qualités	Noms et grade	Universités
Président	EYENGA ONANA Pierre Suzanne, MC	UYI
Rapporteur	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	UYI
Examineur	BANINDJEL Joachen, CC	UYI

Monsieur BEYAM Grégoire et Madame EMEDIE Joséphine.

REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit tout d'abord permis d'exprimer notre reconnaissance à l'endroit de notre Directeur de recherche, le Professeur Chaffi Cyrille Ivan, qui a accepté de nous accompagner dans cette quête. Nous nous souviendrons longtemps de sa patience, de sa rigueur et de son interactivité qui sont le témoignage du dévouement sans concession qu'il accorde à la réussite de ses étudiants. Ses conseils efficaces nous ont permis d'avancer dans la compréhension de la recherche.

Nous pensons à tout le corps enseignant et administratif de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, pour leur capitale contribution à notre formation intellectuelle et morale

Nous pensons également :

- Au Dr Mbeh Adolf Tanyi pour ses conseils avérés et son soutien inconditionnel.
- Mr Ndeng Edou Baudelaire, Dr Song Esaïe, Mme Epoteh Ruth pour leur disponibilité, Dr Shouaibou EL Hadj pour ses orientations et conseils.
- Mme Manga Sabine Obama pour avoir toujours cru en nous et nous avoir poussé à nous surpasser.
- Mr Bakota René pour son apport documentaire
- Notre Maman Emedie Joséphine pour ses conseils et son amour.
- Nos frères et sœurs qui nous ont apporté un soutien pluriel. Notamment, Anaya Pulchérie, Abissama Gladys, Beyam Rodrigue, Bomogomie Emmanuel, Bomogomie Delphine pour leur amour.
- Mr Mangbwa Koumbizick Patrick Stéphane pour nous avoir toujours boostés.
- Mes camarades de promotion en cycle de master et amie pour leur collaboration et le cadre agréable dans lequel nous avons évolués ces deux dernières années. Nous pensons en particulier à Belinga II Merveilles, Pouognigni Aichatou, Jamila Njoya, Tambe Arrey Martilda, Bong Frankline, Dave Ning Njuh, Fomen Fonkem, Fepekam Yanick pour les bons moments passés ensembles et le soutien moral.

La liste n'étant pas exhaustive, nous prions tous ceux qui de près ou de loin ont influencé positivement la réalisation de ce travail de trouver ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES CIGLES, ACRONYMES, ABRÉVIATIONS

ODD : Objectifs du Développement Durable.

EPT : Education Pour Tous.

CIE : Conférence Internationale sur l'Education.

ONU : Organisation des Nations Unies.

UNESCO : Organisation des Nations Unies Pour l'Education, la Science et la Culture.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

HCR : Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.

ONG : Organisation Non Gouvernementale.

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base.

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires.

MINAS : Ministère des Affaires Sociales.

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur.

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi.

PIT : Peuples dits Indigènes et Tribaux.

GESP : Exclusion Sociale des Groupes Marginalisés.

SSEF : Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation.

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation.

AVENIR : Autonomisation des Plus Vulnérables par l'Education Inclusive et la Réinsertion dans l'Arrondissement de Yaoundé II.

AGR : Activité Génératrice de Revenu.

AFHADEV : Association des Femmes Haoussa pour le Développement.

CEFAN: Cameroon Education for all Networks.

AJSB : Amicale des Jeunes Solidaires de la Briqueterie.

PVD : Pays en voie de Développement.

VI : Variable Indépendante.

VD: Variable Dépendante.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : opérationnalisation de la VI.....	61
Tableau 2 : Récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalités de l'étude	62
Tableau 3 : Matrice d'échantillon	67
Tableau 4 : Options du questionnaire et pondérations correspondantes sur l'échelle de Likert.....	68
Tableau de Fréquence	74
Tableau 5 : Age des répondants	74
Tableau 6 : niveau d'étude	75
Tableau 7 : lieu de résidence des élèves	75
Tableau 8 : Point de vue des répondants sur l'accessibilité à une éducation de qualité.....	76
Tableau 9 : Point de vue des répondants sur l'environnement d'apprentissage	77
Tableau 10: Point de vue des répondants sur les croyances religieuses	78
Tableau 11: Point de vue des répondants sur la réinsertion scolaire	79
Tableau 12 : Corrélations sur l'accès à une éducation de qualité et à la réinsertion scolaire	80
Tableau 13 : Corrélations entre l'environnement d'apprentissage et réinsertion scolaire	81
Tableau 14 : Corrélations sur l'impact des croyances religieuses et réinsertion scolaire	82
Tableau 15 : Tableau récapitulatif des résultats	82

RÉSUMÉ

Notre étude porte sur l'Education Inclusive et Réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Le Cameroun en approuvant la déclaration de Jomtien de 1990, aux côtés de la communauté internationale, comme tous les autres pays d'Afrique et même du monde entier, souhaitent accorder une priorité à l'éducation sans discrimination (Education Inclusive). Ainsi, il a exprimé la nécessité de concevoir une éducation fondamentale de qualité adaptée à toutes les couches sociales afin d'éradiquer l'illettrisme. Mais, après plus d'une décennie et demie, les élèves du primaire secondaire connaissent encore de nombreuses difficultés d'apprentissage scolaire qui risquent d'hypothéquer les chances du Cameroun à atteindre les objectifs de Jomtien. Parmi ces obstacles, nous citons celles de la discrimination d'accès à l'éducation entre les filles et les jeunes garçons de l'arrondissement de Yaoundé II. Nous nous intéressons ainsi à l'achèvement et à la réinsertion scolaire au cycle secondaire de la jeune fille musulmane au regard des disparités homme-femme. L'accessibilité universelle est une approche inclusive qui prend en compte les différents besoins et les conditions de vie des individus. Elle vise notamment une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, elle permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalent. Ce qui n'est pas le cas en pays musulmans en particulière dans l'arrondissement de Yaoundé II ou l'éducation de la jeune fille est conditionnés par les facteurs telles que , l'inégalité entre les sexes, les mariages forcés, la discrimination, les diversités environnementales, ethnoculturelles, linguistiques et religieuses faisant en sorte que l'environnement ne favorisent pas l'accessibilité de la jeune fille à l'éducation ce qui constitue donc un frein à la garantir de tous les conditions de base propices à son épanouissement. A cette effet, il en ressort une question principale formulé comme suit : Dans quelle mesure l'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'Arrondissement de Yaoundé II ? Pour se fait nous allons utiliser une méthodologie mixte a devis quantitative et qualitative. L'hypothèse générale de l'étude est : **Ha** : L'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. **Ho** : L'éducation inclusive n'impacte pas la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

Les corrélations linéaires entre l'accès à l'éducation de qualité et la réinsertion scolaire sont statistiquement significatives ($P= 0,001 \leq 0,05$). Le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0,225$ indique que l'accès à l'éducation de qualité et la réinsertion scolaire sont fortement et positivement corrélés ($r = 0,225, P= 0,001 \leq 0,05$). Ceci est également basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,001, ce qui est largement inférieur à 0,05, (p), qui est la marge d'erreur standard : $r = 0,225, P= 0,001 \leq 0,05$. Ceci confirme l'hypothèse alternative (Ha) tout en rejetant l'hypothèse nulle (Ho). Ainsi, avec une marge d'erreur de 5 %, HR1 est confirmée. Cela signifie que l'accès à l'éducation de qualité peut fortement contribuer à l'éducation inclusive.

Mots-clés : éducation inclusive, réinsertion scolaire, jeunes filles musulmanes, scolarisation.

ABSTRACT

Our study focuses on Inclusive Education and school reintegration for young Muslim girls in the Yaoundé II district. In approving the 1990 Jomtien Declaration, Cameroon, along with the international community, like all the other countries of Africa and indeed the whole world, wished to give priority to education without discrimination (Inclusive Education). It has expressed the need to design a quality basic education adapted to all social strata in order to eradicate illiteracy. However, after more than a decade and a half, primary and secondary school pupils are still experiencing a number of learning difficulties at school that could jeopardize Cameroon's chances of achieving the Jomtien objectives. These obstacles include discrimination in access to education between girls and boys in the Yaoundé II district. We are therefore interested in the completion and reintegration of young Muslim girls into secondary school, in the light of the disparities between men and women. Universal accessibility is an inclusive approach that takes into account the different needs and living conditions of individuals. In particular, it aims to ensure equitable use of the built environment. In this way, it enables everyone to carry out activities independently and achieve equivalent results. This is not the case in Muslim countries, particularly in the Yaoundé II district, where the education of young girls is conditioned by factors such as gender inequality, forced marriages, discrimination, and environmental, ethno-cultural, linguistic and religious diversity, all of which mean that the environment is not conducive to girls' access to education, which is an obstacle to guaranteeing everyone the basic conditions conducive to their development. To this end, a main question emerged, formulated as follows: To what extent does inclusive education have an impact on the school reintegration of young Muslim girls in the Yaoundé II district? To do this, we will use a mixed methodology with a quantitative and qualitative estimate. The general hypothesis of the study is: H_a : Inclusive education has an impact on the school reintegration of young Muslim girls in the Yaoundé II district. H_o : Inclusive education has no impact on the school reintegration of young Muslim girls in the Yaoundé II district.

The linear correlations between access to quality education and school reintegration are statistically significant ($P = 0.001 \leq 0.05$). The Pearson correlation coefficient $r = 0.225$ indicates that access to quality education and school reintegration are strongly and positively correlated ($r = 0.225$, $P = 0.001 \leq 0.05$). This is also based on the fact that the significance level is 0.001, which is well below 0.05, (p), which is the standard margin of error: $r = 0.225$, $P = 0.001 \leq 0.05$. This confirms the alternative hypothesis (H_a) while rejecting the null hypothesis (H_o). Thus, with a margin of error of 5%, H_{R1} is confirmed. This means that access to quality education can strongly contribute to inclusive education.

Key words: inclusive education, school reintegration, young Muslim girls, school enrolment.

INTRODUCTION

Assurer à tous l'égalité des chances en matière d'éducation demeure un défi partout dans le monde. L'objectif de L'ODD 4 sur l'éducation et le cadre d'action Education 2030 mettent en avant l'inclusion et l'équité comme les fondements d'une éducation de qualité.

La convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et d'autres traités internationaux sur les droits humains interdisent toute exclusion ou restriction dans les possibilités d'éducation, qui serait fondée sur des différences socialement acceptées ou perçues, telles que par le sexe, l'origine, ethnique / sociale, la langue, la religion, la nationalité, le statut économique, les aptitudes.

Depuis le lancement du mouvement de « Education Pour Tous » (EPT) en 1990, le phénomène de la scolarisation de la jeune fille est devenu une préoccupation permanente dans les sociétés africaines en général et au Cameroun en particulier la sous-scolarisation de la jeune fille musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II. En effet, il existe encore selon certains auteurs des disparités dans le processus de la scolarisation des jeunes filles dans les sociétés africaines.

En fait, bien avant la colonisation, on distinguait en Afrique des rites exclusivement féminins et des rites exclusivement masculins (Mbala Owono, 1986). En général, les filles vivaient à côté de la mère pour apprendre comment être une « femme au foyer » jusqu'au jour du mariage. Ainsi, la principale caractéristique de leur éducation est le fait d'être très traditionnelle, parce que reproduisant le fonctionnement de la vie quotidienne et basée sur des travaux essentiellement domestiques. Alors, l'éducation traditionnelle est restée très ancrée dans les mœurs de cette société au point où il est devenu très difficile de faire le pas vers l'éducation moderne ou formelle. Par conséquent, cette dernière y reste encore très handicapée de nos jours.

L'éducation de la jeune fille est en théorie la responsabilité de la communauté, mais en pratique l'affaire de la mère, de la grand-mère ou des filles du même groupe d'âge (Fonkoua, 2006). La sagesse des anciens et la volonté des chefs de clan régissent les normes d'apprentissage et le vécu en collectivité des filles et des jeunes garçons.

Selon Fonkoua (2006, p.7), « *on peut observer pour le monde africain traditionnel que la femme est reconnue essentiellement dans la société comme donneuse de vie et nourricière*

». Ceci revient à dire que pour ces deux dimensions, la femme mérite un grand respect et une formation appropriée qui lui permettraient d'être le complément de l'homme et le symbole de la continuité dans la famille et la société. Dans cette perspective, la femme est surtout reconnue comme instrument de perpétuation de la famille, car, c'est à elle que revient le rôle d'accoucher les enfants et les éduquer. Tandis que le devoir de l'homme sera de protéger sa famille et de la nourrir.

Dans le contexte du développement, la scolarisation et la réinsertion scolaire de la jeune fille musulmane est un phénomène qui a le mérite d'être abordé pour mieux cerner et situer sa place et son rôle dans le développement et lutter contre les disparités. Il s'agit là des défis réels pour la politique d'équité ; bref de la qualité de l'éducation réclamée par l'EPT d'où le choix de ce sujet :« Education inclusive et réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II ».

Le premier chapitre commence avec une mise en contexte international de l'éducation inclusive, examine sa vision, les catégories d'apprenants concernés, quelques sujets de préoccupation relatifs à l'éducation inclusive.

Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature et sur la présentation des théories explicatives du sujet. Il a été question dans ce chapitre de faire le recensement des écrits sur l'éducation inclusive, sur la perception de la scolarisation en zone musulmane, sur la réinsertion scolaire. Les théories présentées dans ce chapitre sont : les théories de l'attribution causale, théorie des représentations sociales, la théorie du capital humain. Nous sommes ensuite passés par un bref rappel de la question de recherche et la formulation des hypothèses de notre étude en ressortant les variables, les indicateurs ainsi que les modalités.

Le chapitre 3 est consacré à l'approche méthodologique nous conduisant dans la préparation et l'organisation de l'enquête. C'est aussi la partie où nous avons présenté le site, la population de notre étude, la technique d'échantillonnage d'où la présentation de nos instruments de collecte de données.

Le chapitre 4 lui est porté sur la présentation des résultats, l'analyse descriptive, les données qualitative, le point de vue des répondants sur les variables de l'étude, présentation des statistiques inferentielle basées sur les hypothèses de l'étude.

Le chapitre 5 regroupe la discussion des résultats liés aux hypothèses de recherche, perspectives et suggestions. Suivi de la conclusion générale, les références et les annexes.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

L'éducation inclusive produite par l'UNESCO a été adoptée en tant que :

Processus qui permet de prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves grâce à une participation accrue dans les domaines des apprentissages, des cultures et des communautés, et réduisant l'exclusion au sein de l'éducation. Elle suppose un changement des contenus, des approches, des structures et des stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visé, et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants (UNESCO, 2005).

Cette conceptualisation ne semble pas donner une idée suffisamment claire sur l'éducation inclusive alors sept ans plus tard l'UNESCO fit l'observation suivante :

On note un intérêt accru pour l'idée de l'éducation inclusive. Toutefois, l'on est confus lorsqu'il s'agit de définir le concept d'inclusion. Dans certains pays, l'inclusion est encore envisagée comme une approche permettant d'encadrer les enfants handicapés dans les établissements scolaires généraux. Toutefois, on l'aperçoit de plus en plus généralement comme une réforme qui soutient et accepte la diversité parmi les apprenants (UNESCO-BIE, 2016).

A partir de ses contextes, il est clair que le principal souci dans la définition de l'éducation inclusive est d'éviter qu'elle soit limitée aux apprenants présentant des handicaps faciles à reconnaître, mais d'élargir suffisamment de manière à prendre en compte les apprenants de toutes les catégories. Comme le relève Weinstein (2003): « Viewed in a broader way, inclusive education means classes in which differences related not only to disability, but also to race, class, ethnicity, cultural and linguistic background, religion are acknowledged, understood and respected.

Une approche utile qui semble rendre le concept de l'éducation inclusive plus concret est d'en définir les principales caractéristiques. Cette approche sert de guide lorsqu'il s'agit d'évaluer si une école est effectivement une école inclusive, si une école amène simplement les apprenants à « cohabiter » (intégration) ou si une autre n'est inclusive que de nom.

1.1.1. Vision de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive n'est pas une fin en soi. C'est un moyen permettant de parvenir à une fin. Cette fin se rapporte au bien-être général de l'ensemble de la société. Comme le

relèvent justement Ndoye et Walther (2013), « pour construire une société inclusive, il faut une éducation inclusive qui devrait chercher à éliminer les barrières discriminatoires.

Dans le même ordre d'idées, le BIE-UNESCO déclare que :

L'inclusion est plus qu'une question d'éducation et de pédagogie...elle est indissociable de la manière dont nous concevons le type de société et de bien-être que nous désirons, et de la manière par laquelle nous considérons la vie en commun. La justice sociale, l'inclusion sociale et l'éducation inclusive semblent donc étroitement liées.

Partageant le même point de vue, Villa et Thousand (2017) déclarent que :

L'éducation inclusive s'engage à offrir à chaque élève de la communauté à chaque citoyen dans une démocratie le droit inaliénable d'appartenir et non d'être exclu. L'inclusion suppose que vivre et apprendre ensemble profite à chacun, et non seulement aux enfants présentant une différence.

Au vu des considérations ci-dessus, une politique d'éducation inclusive devrait avoir comme vision, une société inclusive qui valorise chacun dans son propre droit et permet à chacun de devenir tout ce qu'il est en mesure de devenir. Pour contribuer à la réalisation d'une telle vision, le système éducatif devrait être un système qui accueille tous les apprenants, indépendamment de leurs situations et qui crée et utilise les ressources et les stratégies nécessaires pour leur garantir une présence, une participation et une réalisation effectives, en fonction de leurs besoins et de leurs capacités dans un environnement d'apprentissage commun.

1.1.2. Quelques questions générales relatives à l'éducation inclusive

Bien que l'éducation inclusive ait été une préoccupation pour de nombreux auteurs et organismes depuis les premières décennies du vingtième siècle, il semble que c'est la Déclaration de Jomtien (Thaïlande) de 1990, qui marque le tournant majeur au cours duquel la communauté internationale a pris des engagements forts en faveur de l'éducation inclusive. A la suite de la Déclaration de Jomtien (1990), sur « l'Education pour Tous », les pays, les systèmes éducatifs, la société civile et la communauté internationale ont assisté à un gain d'intérêt, de réflexion, de propositions et d'actions en faveur de l'éducation inclusive. Dans un sens, l'éducation inclusive connaît une promotion accrue, en raison de l'intérêt que suscitent certaines questions. Un bref examen de certaines de ces questions pourrait permettre

d'explorer des éléments de contexte qui peuvent faciliter la compréhension et l'explication des évolutions intervenues au Cameroun.

1.1.3. Questions d'ordre social

L'une des questions majeures relatives à l'éducation inclusive est l'inclusion sociale. Comme Stainbeck et Stainbeck (1992) le faisaient remarquer, les défenseurs de l'inclusion soutiennent que le placement dans une salle de classe de type classique, constitue la seule façon d'éliminer les effets négatifs de la ségrégation. Dans la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), il est clairement indiqué que l'éducation inclusive est « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ». Selon l'Individuals with Disabilities Education Act – (IDEA) 2, « les personnes handicapées ont le droit de jouir d'une inclusion et d'une intégration totales dans le système économique, politique, social, culturel et éducatif de la société » (Salend, 2011). En d'autres termes, puisque les personnes présentant des différences sociales et autres ne vivent pas dans une société à part, mais au milieu des autres personnes, rien ne justifie véritablement qu'elles ne soient pas éduquées dans le même environnement.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées adoptée en 2007 exige en son article 24, la mise en place d'un système éducatif inclusif pour tous les enfants. Rieser (2008) soutient que « lorsque les enfants avec ou sans handicaps grandissent ensemble et apprennent les uns à côté des autres dans la même école, ils développent une plus grande compréhension et respect les uns envers les autres» Lors de la Conférence préparatoire de la Région africaine en vue de la 48ème session de la Conférence internationale sur l'éducation (CIE) tenue à Yaoundé du 17 au 18 septembre 2008, le document de réflexion élaboré dans le cadre de cette Conférence considérait l'éducation inclusive comme un élément-clé de la politique sociale. Selon ce document, l'inclusion est d'avantage une question de respect des droits de l'homme qu'une affaire d'éducation, de pédagogie, et de justice sociale, l'inclusion sociale et l'éducation inclusive sont intimement liées (Rapport de la conférence).

1.1.4. Questions relatives aux droits de l'homme

La promotion et la protection des droits de l'homme constituent un sujet important en matière d'éducation inclusive. Entre autres droits de l'homme, il y a l'accès à l'éducation et l'équité pour tous, indépendamment du genre, de la religion, de la race, de l'origine sociale et

du statut. Cette dimension est ancrée dans un certain nombre de déclarations internationales de ces dernières années, relatives aux droits de l'homme, notamment celles de l'Organisation des Nations Unies (ONU).

La « mère » (comme le fut) des déclarations internationales sur les droits de l'homme relatives à l'éducation pour tous, est la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies (1948) qui, en ses articles 26 et 27, insiste sur les droits de tous à l'épanouissement éducatif, culturel, scientifique et artistique au sein de leurs communautés. Les déclarations ci-dessous sont d'autres déclarations historiques publiées après 1948.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU (1966), stipule en son article 13 que « l'enseignement primaire, doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ». La Convention relative aux droits de l'enfant (1989) a consacré le droit de tous les enfants à recevoir une éducation sans discrimination pour quelque raison que ce soit. La Déclaration de Jomtien (1990) insiste sur le droit de tous les enfants à suivre un cycle complet d'enseignement primaire et sur l'engagement du système éducatif à une pédagogie centrée sur l'enfant dans laquelle les différences individuelles entre les enfants sont perçues comme un défi à relever et non comme un problème ou un obstacle.

La Règle 6 des Règles pour l'égalisation des chances des handicapés des Nations Unies (1993) exige des Etats membres de « reconnaître le principe selon lequel il faut offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes handicapés des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré.». Selon la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO (1994), un document historique sur les opportunités en matière d'éducation des enfants handicapés, « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ». La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples indigènes stipule en son article 14 que « les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans aucune discrimination ».

D'autres déclarations internationales appuyant l'accès et l'équité en matière d'éducation pour tous sont contenues dans le Cadre d'action de Dakar (2000), les Objectifs du Millénaire pour le Développement des Nations Unies qui ont été remplacés par les Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par l'ONU en août 2016. Le quatrième ODD invite les Etats membres à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et

des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif a été classé 10ème (2.5 sur 8 points) par un Forum des partis prenantes tenu en 2015 (Osborn, Cutter et Ullah, 2015).

1.1.5. Questions d'ordre politique

L'éducation inclusive est associée aux arguments militant en faveur de l'autonomisation politique de tous les citoyens ou du suffrage universel. A cet égard, les différentes catégories de personnes handicapées, de minorités et de groupes défavorisés ont le droit politique de non seulement choisir leurs dirigeants, mais également d'être choisis comme dirigeants dans les communautés locales, nationales et internationales.

Pour que cette autonomisation soit exercée de façon adéquate, chacun devrait avoir accès à une éducation de qualité et équitable. Cette éducation devrait permettre à tout un chacun de participer pleinement au débat politique et au processus politique dans son pays et dans sa communauté. Villa et Thousand (2017) soutiennent que « l'exclusion de tout sous-groupe (dans le processus éducatif) constitue une violation des droits civils et du principe d'égalité de citoyenneté ». Ils estiment en outre que « pour créer une société dans laquelle les personnes sont valorisées, nous devons commencer par modeler cette société dans nos écoles ».

Bien que les droits des personnes handicapées et de ceux qui subissent la marginalisation de participer au processus politique soient garantis dans les constitutions de nombreux pays, si le système éducatif pratique la ségrégation ou l'exclusion, certaines personnes pourraient ne pas acquérir des connaissances et des compétences adéquates qui leur permettent de faire des choix politiques ou de devenir compétitifs. C'est pour cette raison qu'un système éducatif pratiquant la ségrégation ou l'exclusion n'est pas acceptable.

1.1.6. Questions d'ordre pédagogique

Les preuves écrites en faveur de l'éducation inclusive pourraient remonter au temps de Socrate (470-399 Avant J.-C.) et sa méthode dialectique. Elles se poursuivent avec Jean Jacques Rousseau (1712-1778) et son Projet « Emile », John Dewey (1859-1952) et son « Ecole Laboratoire » de l'Université de Chicago, et plus récemment, A.S. Neil (1884-197) et son projet d'école de « Summer Hill » (University of Chicago Laboratory School). Ces grands éducateurs partagent tous l'idée de personnalisation de l'enseignement.

Bien que le terme personnalisation de l'enseignement ou de l'instruction puisse être interprété différemment par différentes personnes, Armstrong et Savage (2002) relèvent que

la personnalisation exige des enseignants qu'ils « conçoivent les leçons de sorte qu'elles puissent être dispensées dans leurs classes en correspondant aux besoins des personnes ayant des besoins spécifiques et en évitant de forcer les élèves à subir des approches didactiques mal adaptées à leurs attitudes et aptitudes personnelles ». La personnalisation des enseignements signifie donc que le contenu du programme et les stratégies pédagogiques devraient être conçus en les adaptant aux caractéristiques de chaque apprenant.

Récemment, le terme « enseignement différencié » est apparu dans la littérature. Il signifie globalement la même chose que la personnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Parlant des caractéristiques des classes différenciées, Tomlinson (2014) écrivait : Les enseignants dans les salles de classe différenciées acceptent et agissent sur l'hypothèse selon laquelle ils doivent être prêts à engager les élèves dans l'instruction à travers différentes approches d'apprentissage en faisant appel à un ensemble d'intérêts et en utilisant des taux variés d'instruction en même temps que des taux variés de complexité et différents systèmes de soutien. Les enseignants s'assurent qu'en grandissant et en se développant, les élèves sont en concurrence avec eux-mêmes plus qu'ils ne rivalisent entre eux.

1.2. LE CONTEXTE NATIONAL

La constitution de la République du Cameroun, dans son préambule, affirme l'attachement du pays aux libertés fondamentales inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, dans la Charte des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. L'organisation et le contrôle de l'éducation à tous les niveaux sont des « devoirs impérieux de l'Etat ». En tant qu'Etat membre des Nations Unies et de ses agences affiliées depuis son accession à l'indépendance et sa réunification en (1960 et 1961) et en sa qualité d'Etat actif dans le concert des nations, le Cameroun a adhéré aux conventions internationales du système des Nations Unies ainsi et d'autres organisations et forums internationaux. Le Cameroun a continué à recevoir l'appui des Nations Unies et d'autres partenaires internationaux de l'éducation au rang desquels l'UNESCO, l'UNICEF, le HCR et des ONG telles que Sightsavers, la Fondation Hellen Keller et Plan International-Cameroun.

Malgré ces engagements internationaux et cette collaboration internationale, l'éducation inclusive continue de représenter un défi qui n'a pas encore fait l'objet d'un examen significatif. Seule une petite minorité de personnes pourront nier que l'éducation inclusive, dans son sens absolu, reste au stade embryonnaire et de prise de conscience dans le

système éducatif camerounais. Bien que l'on ait entendu les discours publics aborder depuis peu la question de l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques et des handicaps, c'est essentiellement dans le secteur privé que des efforts, certes visibles mais encore insuffisants ont été consentis en vue de la résolution de ce problème.

Les efforts des autorités publiques en vue de la résolution des problèmes relatifs à l'éducation inclusive ont essentiellement porté sur la facilitation de l'intégration des apprenants handicapés dans les écoles ordinaires. D'autres préoccupations relatives à l'éducation inclusive telles que les besoins des enfants sourds et des enfants à risque, la formation des spécialistes pour accompagner les encadreurs de l'enseignement général ou la conception des matériels spécialisés et les options d'évaluation, n'ont pas été résolues. Concernant les enfants handicapés, l'effort du gouvernement depuis l'indépendance peut être résumé en deux titres : 1975 – 2009 et 2010 – 2022.

1.2.1. L'expérience du Cameroun de 1975 à 2022

Les enfants présentant des handicaps et d'autres vulnérabilités ont été l'objet de la politique nationale au cours des premières années de l'indépendance. Toutefois, ce n'est qu'au cours de la deuxième décennie de l'indépendance que l'unique ministère de coordination, le Ministère des Affaires Sociales, a été créé. Avant cette date, les affaires sociales relevaient de la compétence des Ministères tels que ceux de l'Éducation et de la Santé. Le décret n° 77/495 du 7 décembre 1977 fixait les conditions de création des centres privés de protection sociale. Le décret n° 80/380 du 13 septembre 1980 portait création et organisation de l'Institut de réhabilitation des aveugles à Buea pour l'ériger en institut national.

Toutefois, en ce qui concerne les enfants handicapés et vulnérables dans le milieu scolaire, l'on peut estimer que le premier effort significatif de reconnaissance de leurs besoins est la loi n° 83/13 du 21 juillet 1983, portant protection des personnes handicapées. Elle a été suivie du décret n° 90/1516 du 20 novembre 1990 fixant les conditions de mise en œuvre de ladite loi. Par la suite, à l'initiative du Ministère des Affaires Sociales, des règlements ont été introduits avec la collaboration des ministères en charge de l'éducation. Les circulaires suivantes peuvent ainsi être mentionnées : la circulaire conjointe n° 34/06/LC/MINESEC/MINAS du 2 août 2006 relative à l'admission dans les établissements publics d'enseignement secondaire des enfants handicapés et nés de parents nécessiteux, handicapés ; la circulaire conjointe n° 283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007

relative à l'identification et à la participation des enfants handicapés et nés de parents nécessiteux, handicapés aux examens officiels ; la Circulaire conjointe n° 08/0006/JC/MINESUP/MINAS de juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration de l'accueil et à la supervision des conditions des élèves vulnérables et handicapés dans les universités d'Etat du Cameroun.

Pour résumer les différentes circulaires conjointes avec les différents ministères en charge de l'éducation, l'on peut dire qu'elles définissent le mode de prise en charge des personnes handicapées dans les milieux scolaires. Dans tous les documents susmentionnés, l'inclusion telle qu'elle est examinée ci-dessus, n'apparaît nulle part. Il est également important de relever que la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun adoptée en 1998 dans son article 7 (loi n° 98/004 du 14 avril 1998) consacre également l'éducation inclusive en ses termes : « l'état garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ».

Toutefois en 2008, le gouvernement a fait preuve d'un engagement accru en faveur de l'éducation inclusive lorsque la Conférence de la Région Afrique préparatoire à la 48ème Session de la Conférence Internationale sur l'Education (CIE) s'est tenue à Yaoundé les 17 et 18 septembre. Le thème de la conférence était « Education inclusive : questions et priorités majeures en Afrique ». Des chaires de l'UNESCO ont été créées dans les institutions universitaires du Cameroun. La chaire à l'Université de Buea a été inaugurée par la Première Dame Mme Chantal BIYA en 2010 en sa qualité d'Ambassadrice de Bonne Volonté de l'UNESCO qui, depuis lors, a toujours œuvré en faveur de l'éducation spéciale et inclusive, en collaboration avec la faculté de l'Education de l'Université de Buea.

1.2.2. L'expérience du Cameroun de 2010 à 2022

L'année 2010 marque une étape importante dans les efforts du Cameroun concernant les besoins des personnes handicapées. Une deuxième loi relative aux personnes handicapées, la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010, a été promulguée et porte protection et bien-être des personnes handicapées. Bien que n'insistant pas sur l'idée d'éducation inclusive, cette loi énonce des prescriptions spécifiques concernant l'éducation des personnes handicapées (Articles 24-26). Un document de 2013 relatif à l'Agenda post-2015 élaboré par le gouvernement camerounais en collaboration avec l'UNICEF recommande l'intégration des apprenants handicapés dans le processus éducatif.

Le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) comportant une vision de l'émergence socioéconomique du Cameroun à l'horizon 2035, a largement abordé la question de la nécessité de la solidarité sociale. Voici ce qui est proposé entre autres : Le gouvernement poursuivra la mise en place des structures spécialisées pour les personnes vivant avec un handicap. Il entend améliorer leur accès à l'éducation et aux formations dans tous les secteurs, faciliter davantage leur insertion professionnelle, afin de réduire leur dépendance. Des aménagements spéciaux pour leur accès dans les édifices et des appuis financiers pour la promotion de l'auto-emploi feront l'objet d'une attention particulière. Pour éviter la marginalisation des peuples dits indigènes et tribaux (PIT), le Gouvernement s'engage à promouvoir davantage de structures scolaires et sanitaires dans les zones où vivent ces groupes et à faciliter leur insertion dans la société, notamment à travers des programmes spécifiques de formation et d'encadrement, tout en tenant compte de leur environnement. Les autorités continueront de promouvoir la solidarité nationale par la lutte contre l'exclusion sociale des groupes marginalisés.

Comme pour corriger les faiblesses de la loi de 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, la Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (SSEF) pour 2013-2020 a intégré l'éducation inclusive parmi ses objectifs en définissant l'orientation suivante :Le gouvernement va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) aux fins d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) à l'approche inclusive et/ou au développement d'un enseignement spécialisé (DSSEF 2013).

Il prévoit par ailleurs que « des modules spécifiques seront développés dans le programme de formation initiale » de manière à « outiller les futurs instituteurs à l'identification des handicaps les plus ordinaires et des méthodes permettant de les superviser ». Il est important de relever que le DSSEF invite les partenaires non gouvernementaux à participer à l'effort d'éducation inclusive. A cet égard, le travail des partenaires tels que l'UNESCO, l'UNICEF, Sightsavers, Plan International-Cameroun, la Fondation Helen Keller qui, depuis un certain nombre d'années, apportent leur appui à l'éducation des enfants handicapés et vulnérables, mérite d'être mentionné et salué.

Tout récemment, Sightsavers par exemple, en collaboration avec les ministères en charge de l'éducation et le Ministère des Affaires Sociales, a commandé des études et organisé des séminaires sur l'éducation inclusive, notamment aux niveaux primaire et secondaire, au Cameroun. En outre, l'organisation apporte son appui aux écoles pilotes inclusives dans un certain nombre de régions au Cameroun.

En 2018, le décret n° 2018/6233/PM du 25 juillet 2018 a précisé les modalités de mise en œuvre de la loi du 13 avril 2010. Les spécificités de ces modalités sont examinées au chapitre II. Pour conclure le résumé sur le contexte du Cameroun en matière d'éducation inclusive, l'on pourrait dire que l'attention que certaines organisations privées ont toujours prêtée à l'éducation des personnes présentant des handicaps et des infirmités, a commencé à influencer l'action du gouvernement vers les années 1980. Depuis lors, deux lois et des textes réglementaires associés ont été publiés. La Stratégie actuelle du secteur de l'éducation prescrit la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles camerounaises.

La remarque la plus sérieuse concernant les lois et d'autres textes publiés par l'autorité publique depuis 1983, concerne certainement l'absence d'une vision de l'éducation inclusive et une formulation du problème que l'éducation inclusive est appelée à résoudre. L'éducation inclusive est un moyen et non une fin. Cette remarque définit l'un des défis de la politique d'éducation inclusive. Toutefois, les documents officiels qui ont été examinés, à l'exception de la Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation, font mention de « l'intégration au lieu de l'inclusion ». En outre, les documents utilisent une terminologie et des expressions dérogatoires telles que « handicap », « invalide » et « peuples dits autochtones et tribaux ». Ces préoccupations méritent d'être abordées dans les textes officiels à venir.

1.3.DÉCROCHAGE SCOLAIRES

Le phénomène de décrochage scolaire des jeunes filles au Cameroun est endémique, car on le retrouve dans toutes les couches de la société et ses effets se font sentir dans divers aspects sociaux et économiques de la vie. Le décrochage scolaire peut être défini comme le phénomène par lequel l'élève cesse de fréquenter les salles de classe et reste en dehors du système éducatif sans recevoir de diplôme. Dans la plupart des sociétés, l'abandon scolaire est associé à la délinquance juvénile, aux difficultés financières, aux faibles performances et à la consommation de drogues. Cette recherche montre que les facteurs culturels sont les principaux obstacles à la poursuite de l'éducation des filles. Bien que cette situation change progressivement au Cameroun, notamment grâce aux campagnes de sensibilisation menées

par le ministère de la Condition féminine et de la Famille, il est toujours intéressant de constater que de nombreux décrocheurs en âge de travailler ont entre dix-huit et trente-cinq ans. Ils constituent donc une composante non négligeable de la société et peuvent encore être aidés à utiliser leur potentiel optimal. Ils peuvent ainsi contribuer à de meilleurs résultats économiques et donc à la construction d'une nation pleinement développée. Bien que le phénomène suscite un intérêt croissant dans le monde entier, notamment de la part des chercheurs, des décideurs politiques et des éducateurs, très peu d'études ont été menées en Afrique sur ce sujet et au Cameroun, aucune recherche concrète n'a été menée pour identifier les zones les plus touchées par le phénomène des femmes qui abandonnent l'école. Cette recherche vise donc à combler cette lacune. Elle part de l'hypothèse qu'au Cameroun, la cause majeure de l'abandon scolaire des filles tourne autour du cadre socioculturel dans lequel les femmes vivent leur existence dans les sociétés patriarcales. Les aspects de ce cadre comprennent la réticence des parents à parrainer les filles, les mariages précoces et la discrimination fondée sur le sexe et le statut de parent.

1.3.1. Facteurs responsables du décrochage scolaire des filles musulmanes

Les facteurs responsables du décrochage scolaire comprennent la réticence des parents à parrainer les filles, les mariages précoces et la discrimination fondée sur le sexe et le statut de parent.

1.3.1.1. Les traditions, un obstacle à l'éducation des filles

Selon les normes traditionnelles du nord du Cameroun, les garçons ont plus de chance d'aller à l'école. Certaines familles, même si elles ont fait des études universitaires, restent attachées aux traditions de base, qui stipulent que seuls les garçons ont le droit de faire des études supérieures. Même ceux qui ont accepté d'envoyer leurs filles à l'école estiment que savoir lire et écrire est suffisant. Ainsi, dans cette partie du Cameroun à forte dominante musulmane, nombreux sont ceux qui pensent qu'une fille instruite deviendra tôt ou tard une épouse désobéissante, arrogante et désireuse de démontrer son intelligence à son mari.

1.3.1.2. Les obstacles rencontrés en milieu scolaire

Les filles scolarisées sont confrontées à certains obstacles. Elles restent la cible de discriminations qui résultent aussi bien des pratiques pédagogiques que de l'attitude de l'administration scolaire et du comportement de leurs camarades. Pire encore, les filles décrivent (en se référant à elles-mêmes à la troisième personne) des cas de violence sexuelle. Leur méthode d'évaluation est souvent fondamentalement répressive et ils agressent

verbalement les filles. Même dans les relations entre camarades de classe, les garçons adoptent dès le plus jeune âge un comportement agressif et commencent à montrer leur autorité sur les filles, ce qui conduit à des relations tendues entre les sexes.

1.3.1.3. Un soutien familial insuffisant pour la réussite scolaire des filles

Le soutien éducatif à la maison commence par le fait que les membres de la famille libèrent un espace d'étude, posent des questions et surveillent les bulletins scolaires, aident à faire les devoirs ou résolvent tout problème susceptible d'entraîner des difficultés dans les études de leurs enfants. Les filles doivent d'abord s'occuper des tâches ménagères et s'assurer qu'il n'y a pas de courses à faire. Ensuite, elles peuvent étudier, souvent tard dans la nuit, quand tout le monde dort déjà. Elles ont donc des horaires de sommeil irréguliers et souffrent de somnolence en classe. Les pères sont stricts, contrôlant et infligent des punitions disproportionnées à leurs filles, qui sont souvent réprimandées pour des erreurs mineures et dont les familles ne croient pas en leurs capacités.

Globalement, les mères sont plus préoccupées par les problèmes scolaires de leurs enfants que les pères, et elles s'intéressent davantage aux garçons qu'aux filles. Il y a donc une tendance marquée à favoriser les garçons au détriment des filles, qui sont opprimées par les préjugés. Étant donné qu'il s'agit d'une société patriarcale, même les mères attendent davantage des garçons que des filles. En conséquence, l'éducation des filles n'est pas valorisée dans la partie septentrionale du Cameroun.

La majorité des filles ne sont pas scolarisées et leur éducation n'est pas considérée comme particulièrement importante. En Afrique, les filles doivent avant tout s'occuper des tâches domestiques et, dans de nombreuses régions où les normes culturelles n'ont pas beaucoup changé, elles restent toujours confinées dans leur sphère privée.

De nombreuses familles considèrent leurs filles comme une source de revenus, les mariant à un jeune âge et recevant d'importantes sommes d'argent en guise de dot. Ainsi, une fois mariées, les filles sont considérées comme des marchandises appartenant à leur mari. Cependant, plusieurs études montrent qu'une fille éduquée peut contribuer plus efficacement à son propre bien-être et à celui de sa famille. (<https://www.humanium.org/en/the-under-education-of-girls-in-cameroon/>)

1.3.2. Etat des lieux de l'arrondissement de Yaoundé II

La commune d'Arrondissement de Yaoundé II situé en plein cœur de la capitale politique Camerounaise à environ 270 km de l'océan atlantique a été créée par décret

présidentiel N° 87/1365 du 25 septembre 1987. Elle débute son fonctionnement effectif en 1988 et devient une commune urbaine suite au décret N° 93/321 du 25 novembre 1993. En 2007 elle est divisée en deux pour donner naissance à la commune de Yaoundé VII elle devient Commune de l'arrondissement de Yaoundé II en 2007.

Yaoundé II est habité majoritairement par des populations ayant migré depuis le grand Nord du Cameroun, la problématique du droit à l'éducation se pose de façon plus aigüe qu'au niveau national, particulièrement pour les filles. Le taux de scolarisation en 2011 était de 43% pour les filles et de 57% pour les garçons, contre respectivement 83.2% et 83.3% pour les moyennes nationales. Les violations des droits des filles à l'éducation sont perçues sur plusieurs plans tels que : le plan socio-culturel, le plan économique, le plan politique et le plan institutionnel.

1.4. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Les jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II sont souvent exclues du système éducatif en raison de leur religion et de leur genre. La question que nous nous posons est de savoir comment mettre en place des stratégies efficaces pour favoriser leur éducation inclusive et leur réinsertion scolaire.

C'est dans cette optique que, Plan Cameroon a mis sur pieds le projet AVENIR ceci afin de contribuer à l'éducation inclusive et mettre en avant l'égalité de sexe et prôner une éducation de qualité pour tous.

Le projet AVENIR choisit l'arrondissement de Yaoundé II (comportant environ 238927 habitants répartis dans 18 quartiers) comme zone d'intervention. Ledit projet s'est déroulé sur une période de 36 mois (03ans), du 1er Novembre 2016 au 31 Octobre 2019. A la base le projet était à phase unique qui devait toutefois être suivie d'un programme de passage à l'échelle suivant les résultats de son volet de réintégration scolaire. L'objectif global de ce projet est d'améliorer l'accès des enfants et jeunes les plus vulnérables à une éducation de qualité dans l'arrondissement de Yaoundé II. L'atteinte de cet objectif se traduira notamment par l'augmentation du taux d'enfants et de jeunes de 6 à 24 ans inscrit-e-s dans le formel ou dans une offre éducative alternative (y compris formation professionnelle, apprentissage) à Yaoundé II (désagrégé par sexe et par âge et par type de formation et niveau), et l'augmentation du % de la population de Yaoundé II (désagrégée par âge et par sexe) ayant

adopté des comportements favorables à l'égalité de genre et l'autonomisation des filles et des femmes .

Le projet vise à scolariser 6835 filles et 6462 garçons de 6 à 13ans dans les 32 écoles ciblées par le projet. Ceux-ci bénéficieront d'une amélioration du cadre scolaire et du renforcement des capacités de leur parent à les maintenir à l'école. Le projet prévoit de mettre sur pied un dispositif passerelle qui permettra à 300 enfants non ou déscolarisés (6-13ans) de réintégrer l'école. 120 jeunes (14-24ans) bénéficieront d'une formation professionnelle. Environ 625 parents issus de ménages vulnérables dont 90% de femmes, verront leur capacité de gestion financière améliorée et 254 bénéficieront d'un appui au lancement d'une AGR (Activité génératrice de revenu). Indirectement les 238927 habitants de l'arrondissement bénéficieront du projet.

Le projet AVENIR en lui-même s'appuie sur des expériences préalables. Les études menées en 2010 par plan Cameroon sur un projet pour l'éducation des filles au niveau primaire dans 8 quartiers de Yaoundé II ont permis de développer depuis sa création des relations étroites avec le ministère de l'Education de base et le ministère de la promotion de la femme et de la famille avec lesquels des accords de partenariats permettent une collaboration fructueuse et efficace sur les projets pour lesquels cet appui institutionnel est essentiel. Le projet est également inspiré par de bonnes pratiques d'autres projets dans la région d'Afrique de l'Ouest et Centrale et de travaux de recherches menés par le Bureau Régional. Les expériences au Mali, Burkina Faso, au Niger et au Bénin sur la réintégration scolaire seront des opportunités de capitaliser en transversal et de partager les leçons apprises et bonnes pratiques. L'approche de Plan International Cameroon est basée sur le développement communautaire qui sera un facteur important de pérennisation.

Les échanges réguliers entre Plan International France et Plan International Cameroon ont permis d'identifier l'éducation comme une thématique prioritairement commune. L'idée du projet est née des échanges autour de ces évaluations ainsi que de constats collectifs issus du dialogue régulier avec les partenaires du projet. Les relations entre Plan International Cameroon et L'AFHADEV (Association des femmes Haoussa pour le développement), et le MINEDUB ou encore le MINPROFF s'appuient sur un historique solide et permettent un dialogue régulier. Le partenariat avec le CEFAN (Cameroon Education for All Network) s'inscrit dans le cadre d'un accord de partenariat ayant permis d'instaurer de fortes synergies en termes de plaidoyer, concernant l'AJSB (L'amicale des jeunes Solidaires de la Briqueterie)

le partenariat est développé dans le cadre du projet compte tenu de sa solide expérience dans le travail avec les jeunes femmes mariées, divorcées ou répudiées. L'ensemble des parties prenantes a été impliqué dans l'élaboration du projet. La valeur ajoutée des MINEDUB et MINPROFF consistera à faciliter les interventions, à apporter leur expertise technique et à donner un écho au projet auprès des autres acteurs au niveau national. L'AFHADEV, le CEFAN et l'AJSB ont démontré leurs capacités à gérer des financements similaires. Le CEFAN exploitera sa solide expertise du plaidoyer au niveau national. L'AFHADEV et l'AJSB apporteront au projet leur implantation dans la zone et leur connaissance des communautés ciblées. (Document Projet AVENIR Plan Cameroon ; Décembre 2015)

1.4.1. Formulation du problème

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation au Cameroun stipule que l'éducation est une grande priorité nationale assurée par l'Etat et par les partenaires privés concurrent à l'offre d'éducation, en effet cela signifie que l'état prend en considération tout le monde sans aucune discrimination. Afin de mettre ceci en pratique, l'état dans son article 9 rend l'enseignement primaire obligatoire. Dans le but de s'assurer que chaque citoyen Camerounais soit capable de lire et d'écrire une des deux langues.

A la suite de ceci les articles 4 et 7 stipulent que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, moral et de son insertion harmonieuse dans la société tout en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

L'état quant à lui garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique, religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Dans la même lancée, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est un engagement intergouvernemental et un « plan d'action pour l'humanité, la planète et la prospérité ». Il se compose de 17 Objectifs de développement durable (ODD) « intégrés et indissociables qui concilient les trois dimensions du développement durable : économique, sociale et environnementale», démontrant par ailleurs l'ampleur et l'ambition de ce nouveau Programme universel.¹ Ils ressortent de ce qui a été sans nul doute le processus de consultation le plus inclusif de toute l'histoire des Nations Unies, le fruit de la contribution substantielle de tous les secteurs de la société, de tous les acteurs de la communauté internationale et de toutes les régions du monde. Tous les États membres, l'ensemble du

système des Nations Unies, les experts et les représentants de la société civile, du monde des entreprises et, le plus important, des millions de personnes du monde entier, ont pris l'engagement de concrétiser ce large programme qui s'attaque aux préoccupations communes de la planète toute entière et de promouvoir le bien public (comprendre l'objectif de développement durable 4 Education 2030)

L'éducation occupe une place centrale dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Au sein de ce large programme, elle se présente essentiellement comme un objectif autonome (ODD 4) accompagné de ses sept cibles de résultats et de 3 moyens de mise en œuvre. L'éducation est un droit humain fondamental et un droit dont la jouissance permet à chacun de comprendre et d'utiliser de nombreux autres droits. Pour honorer ce droit, les pays doivent assurer l'égalité d'accès pour tous à une éducation et un apprentissage de qualité, inclusifs et équitables, ne laissant personne pour compte. L'éducation doit viser le développement complet de la personnalité humaine et promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié et la paix.

L'égalité entre les sexes est indissociable du droit à l'éducation pour tous. Réaliser l'égalité entre les sexes exige une approche fondée sur les droits assurant aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes, non seulement l'accès et l'achèvement de cycle complets d'éducation, mais une autonomisation à égalité, dans et par l'éducation.

Malgré toutes ces dispositions étatiques et conventionnelles, nous observons encore certaines lacunes en ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Cameroun.

L'accessibilité universelle est une approche inclusive qui prend en compte les différents besoins et les conditions de vie des individus. Elle vise notamment une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, elle permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents. Ce qui n'est pas le cas en pays musulmans en particulier dans l'arrondissement de Yaoundé II où l'éducation de la jeune fille est conditionnée par les facteurs tels que , l'inégalité entre les sexes, les mariages forcés, la discrimination, les diversités environnementales, ethnoculturelles, linguistiques et religieuses faisant en sorte que l'environnement ne favorise pas l'accessibilité de la jeune fille à l'éducation ce qui constitue donc un frein à la garantie de toutes les conditions de base propices à son épanouissement.

1.4.2. Question Principale de Recherche

Dans quelle mesure l'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'Arrondissement de Yaoundé II ?

1.4.3. Questions Secondaires de la recherche

Pour répondre à cette question centrale de recherche, les sous-questions de recherche qui se dégagent sont les suivantes

- **Qs1** : En quoi l'accès à une éducation de qualité détermine-t-elle la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II ?
- **Qs2** : Dans quelle mesure l'environnement d'apprentissage contribue-t-elle à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II ?
- **Qs3** : Comment les croyances religieuses impactent-t-elles la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II ?

1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs sont des déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés.

1.5.1. Objectif général

En prenant le cas de la communauté éducative locale de l'arrondissement de Yaoundé II, l'objectif général ici est de montrer comment l'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé.

1.5.2. Objectif spécifiques

Il sera question pour nous de :

- **Os1** : Montrer en quoi l'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
- **Os2** : Comprendre dans quelle mesure l'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
- **Os3** : Montrer comment les croyances religieuses impactent la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

1.6. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Une hypothèse de recherche est une supposition faite sur la base des connaissances existantes. Plus précisément, il s'agit d'une déclaration qui traduit la question de recherche initiale en une prédiction logique fondée sur les faits et les preuves disponibles.

1.6.1. Hypothèse générale de recherche

- **Ha** : L'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
- **Ho** : L'éducation inclusive n'impacte pas la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

1.6.2. Hypothèse spécifique de recherche

De l'hypothèse générale de recherche découlent les hypothèses spécifiques suivantes :

- **Ha1** : l'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
- **Ha2** : l'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
- **Ha3** : les croyances religieuses influence la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II.

1.7. INTERETS DE L'ETUDE

L'intérêt de l'étude permet d'approfondir ses connaissances sur un sujet donné, de clarifier ses idées et de les communiquer de façon logique et rigoureuse.

1.7.1. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude est à la fois inscrite dans le champ des sciences de l'éducation et de la pédagogie tout en considérant l'éducation comme un droit fondamental de tous les citoyens, quelles que soient leurs différences. Les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble, et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire.

1.7.2. Intérêt social

Sur le plan social, cette étude pourrait davantage attirer l'attention de la communauté éducative sur l'ampleur que peuvent prendre les opinions sociales sur la scolarisation de leurs filles, facteurs qui sont le plus souvent négligés mais, qui, en fait déterminent de façon critique (acerbe) le maintien des filles dans le système scolaire. La perception dans la société

du rôle de la femme et les incidences sur les relations entre le maître et les élèves, sur le plan des stéréotypes sexuels, est un des moyens de l'améliorer par une formation appropriée des maîtres et des inspections dans les écoles. Enfin, cette étude s'inscrit dans une dynamique de contribution à l'effort de recherche et dans le combat pour la promotion du genre féminin. Ainsi, notre recherche se veut une contribution à la construction de cette "école ouverte à tous", l'"école amie des enfants, amie des filles" chère aux planificateurs du développement.

1.7.3. Intérêt professionnel

Sur le plan professionnel, cette étude peut être utile dans la mesure où elle permet un éclairage dans le champ de la psychologie de l'éducation sur comment appréhender et traiter au mieux la notion de genre et d'égalité dans nos différents domaines respectifs. Selon l'UNICEF (2004 :20), « en donnant aux filles un bon départ dans la vie, on contribue à la croissance économique à long terme et à la réduction de la pauvreté ». Nous partageons cette assertion d'où notre intérêt pour la prise en compte de la scolarisation des jeunes filles musulmanes.

1.8. DELIMITATION DE L'ETUDE

C'est ici l'occasion de circonscrire cette recherche sur un triple plan à savoir thématique, spatial et temporel.

1.8.1. Délimitation thématique

Cette étude fait partie des études réalisées en psychologie de l'éducation ; l'une des branches des sciences de l'éducation. Aussi, nous limiterons-nous à étudier l'impact des stéréotypes dans le cadre éducatif, c'est-à-dire ayant un lien direct avec la scolarisation de la jeune fille.

1.8.2. Délimitation spatio-temporelle

Nous avons mené ce travail dans l'arrondissement de Yaoundé II un arrondissement qui a été créé par décret présidentiel n° 87/1365 du 25 Septembre 1987. Elle est limitée au nord et nord-ouest par la CAY I (Commune d'arrondissement de Yaoundé I) ; au sud par la CAY VI ; au sud-ouest et au sud par la CAY VII ; à l'est par la CAY III.

1.9. APPROCHE NOTIONNELLE

L'approche notionnelle s'oriente vers la définition des termes techniques dont l'éclairage entre dans la compréhension de ce travail. Les termes techniques pertinents à définir seront

présentés dans leurs acceptations les plus couramment utilisés en sciences de l'éducation, avec une préférence pour les dimensions applicables à ce travail.

1.9.1. Définition des concepts

Pour une bonne investigation dans la démarche en science de l'éducation qui consiste à étudier l'éducation inclusive et la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II il est judicieux que nous en définissions les concepts-clé.

En effet, étant donné que les concepts ou les mots désignent dans des contextes différents des choses différentes, il convient de préciser leurs contours afin que le sujet de la recherche soit éloigné de toute confusion. En effet, nous souhaitons rendre le sujet plus intelligible, clair, précis et pratique. Dans la même optique, Durkheim (1968) dans son ouvrage intitulé 'L'imagination sociologique', pense que : « la première démarche en science de l'Education est de définir les choses dont elle traite afin que l'on sache bien de quoi il est question, c'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification ». L'on ne pourrait parler d'éducation inclusive sans toutefois connaître au préalable ce que c'est que la notion d'éducation et la notion d'inclusion.

1.9.2. Notion d'éducation

Selon le dictionnaire d'Antoine Furetière (1690) l'éducation est définie comme « les soins qu'on prend d'élever et de nourrir les enfants ; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit par la science soit par les bonnes mœurs »

Tsafak (2001) dans son ouvrage « comprendre les sciences de l'éducation » déclare que : « étymologiquement, le mot éducation vient du latin educare qui veut dire élever des animaux ou des plantes et, par extensions avoir soin des enfants former, instruire. L'éducation est donc l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement. L'être humain naît avec des potentialités que l'éducation doit faire éclore comme le poussin de l'œuf et développer ».

En d'autre terme l'éducation peut être définie comme le processus de socialisation des individus. En s'éduquant, la personne assimile et acquiert des connaissances. L'éducation implique également une sensibilisation culturelle et comportementale où les nouvelles générations précèdent. Le processus éducatif est inscrit dans un ensemble de compétences et de valeurs produisant des changements intellectuels, affectifs et sociaux sur l'individu. Selon

le degré de sensibilisation atteint, ces valeurs peuvent durer toute une vie ou juste une certaine période de temps. (<https://lesdefinitions.fr/education>).

L'éducation peut être considérée comme étant le soin qu'on prend d'élever et de nourrir les enfants impliquant ainsi la production des changements intellectuels, affectifs et sociaux sur un individu lui permettent de sortir de son état premier ou de faire sortir de lui les potentialités avec lesquels il naît.

1.9.3. Education formelle

Pour Berry et Garcia, dans l'ouvrage intitulé « éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) » stipulent que : « L'éducation formelle, qui désigne les lieux, les moments et les processus explicitement conçus pour l'apprentissage, dans une optique diplômante (c'est à la fois le cas de l'école et de la formation des adultes) » (2016)

L'éducation formelle est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. (Sylvie Ann Hart, juin 2013)

Nous pouvons donc dire que, l'éducation formelle, désigne les lieux qui sont explicitement conçus pour l'apprentissage intentionnel de la part de l'apprenant.

1.9.4. Education informelle

L'éducation informelle est celle qui « se pratique tous les jours, de façon spontanée et non structurée, chez soi ou à l'extérieur, en dehors de l'école ou sur la cour de récréation, au travail, au marché, à la bibliothèque ou au musée et à travers les moyens de communication dont l'ensemble constitue, pour l'individu, un cadre d'apprentissage parallèle » (Coombs, 1989)

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. (Sylvie Ann Hart, juin 2013)

L'éducation informelle peut être définie comme une éducation qui n'est ni organisée, ni structurée qui est pratiquée tous les jours. Elle constitue ainsi un cadre parallèle pour l'individu possédant pour la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'individu.

1.9.5. Education non-formel

Selon Coombs (1973) est désignée éducation non formelle, « toute activité éducative organisée et systématique, menée en dehors du cadre du système formel d'éducation, pour dispenser des types déterminés d'apprentissage à des sous-groupes spécifiques d'une population, à la fois d'adultes et d'enfants. Ainsi définie, l'éducation non formelle inclut, par exemple, l'instruction agricole élémentaire, l'alphabétisation, la formation professionnelle dispensée en dehors de l'école, la formation des jeunes non scolarisés et les différents programmes de développement communautaire incluant une éducation dans le domaine de la santé, de la nutrition, des coopératives, etc. »

L'apprentissage non-formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. (Sylvie Ann Hart, juin 2013)

L'éducation non-formelle est donc un ensemble d'activités planifiées, systématique menée en dehors du système formel d'éducation.

1.9.6. Inclusion

D'après le dictionnaire Larousse, inclusion vient du mot latin inclusio,-onis. Inclusion est donc l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autres choses.

L'inclusion est définie comme un effort démocratique pour que tous les citoyens, en situation de handicap ou non, puissent participer pleinement à la société, selon un principe d'égalité de droit. (<https://www.inclusionasbl.be/inclusionquestcequecest/#:~:text=L'inclusion%20est%20donc%20un,principe%20d'%C3%A9galit%C3%A9%20de%20droit.>)

L'inclusion est le processus par lequel les apprenants, en particulier ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage et au développement, ont accès et participent au système scolaire général » (Mahlo, 2011). L'inclusion reconnaît la nécessité et l'urgence de fournir une éducation aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Au sein du système scolaire ordinaire. L'inclusion reconnaît le droit fondamental à l'éducation qui donnera à tous

les apprenants la possibilité d'atteindre et de maintenir un niveau d'apprentissage acceptable. L'inclusion consiste donc à donner un accès, des opportunités et à répondre aux divers besoins des apprenants et à fournir un soutien continu en cas de besoin.

Nous pouvons conclure que l'inclusion est le fait de permettre aux citoyens vivant avec un handicap ou non d'avoir accès à diverse opportunités afin de participer pleinement à la société selon un principe d'égalité de droit.

1.9.7. Éducation inclusive :

Pour Stephan et blackhurt (1999) l'éducation inclusive est un ensemble de valeurs, de principes et de pratiques qui visent à offrir une éducation plus efficace et plus significative à tous les élèves, qu'ils aient un handicap ou non.

L'éducation inclusive est un processus qui aborde et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion au sein et de l'éducation. Cela implique d'enseigner aux enfants ayant des besoins spéciaux aux côtés d'enfants réguliers dans une classe tout en créant un système de soutien afin que leurs besoins puissent être satisfaits. Aux fins du présent rapport, l'éducation inclusive est généralement comprise comme le processus par lequel les écoles tentent de répondre à tous les élèves en tant qu'individus en reconsidérant et en restructurant l'organisation et l'offre des programmes et en allouant des ressources pour renforcer l'égalité des chances.

Ce processus permet aux écoles d'augmenter leur capacité à accueillir tous les élèves de la communauté locale qui souhaitent y assister et, ce faisant, réduit toutes les formes d'exclusion et de dégradation des élèves sur la base du handicap, de l'ethnicité ou de tout ce qui pourrait rendre la vie scolaire de certains enfants inutilement difficiles (Sebba et Sachdev, 1997 ; Booth et Ainscow, 1998 ; Florian et Rouse, 2009). Par conséquent, l'éducation inclusive doit devenir une politique et une pratique générale dominante en matière d'éducation, plutôt qu'une simple intervention spécifique s'adressant à un groupe défavorisé particulier. Dans ce sens plus large, l'inclusion est un processus qui augmente la participation et réduit l'exclusion, tandis que la participation signifie une plus grande reconnaissance, acceptation et respect, ce qui, avec l'inclusion dans le processus d'apprentissage et dans les activités sociales, favorise en fin de compte un sentiment d'appartenance à la société.

A partir des différentes définitions nous pouvons considérer l'éducation inclusive comme étant un processus qui vise d'éliminer toute forme d'exclusion à fin offrir une éducation plus efficace et plus significative à tous les élèves, qu'ils aient un handicap ou non.

1.9.8. Le concept d'insertion

Selon le dictionnaire « Petit Robert 1986 » le mot insertion désigne l'action d'insérer, d'introduire, d'intercaler une chose parmi d'autres. Mais dans son sens restreint, il désigne l'action, le processus d'intégration d'un individu dans un circuit un dispositif, un système aux fins d'une adaptation ; c'est ainsi que l'on parle d'insertion sociale, économique, professionnelle.

Jean-Yves Barreyre donne l'origine étymologique du mot « insérer » du latin in-sere, qui signifie « introduire dans ». Marc Lorient, pour sa part, cite Durkheim pour définir le concept d'insertion « un groupe ou une société sont intégrés quand leurs membres se sentent liés les uns aux autres par des croyances, des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières ».

L'insertion est donc le fait d'introduire quelque chose ou quelqu'un dans un système aux fins d'une adaptation.

1.9.9. Réinsertion scolaire

« Le Petit Robert » définit la réinsertion comme le fait de réintroduire, replacer quelqu'un dans la société, dans le groupe, c'est aussi insérer à nouveau. Dans la logique de cette définition nous pouvons donc définir la réinsertion scolaire comme tant le fait de réintroduire, réintégré un enfant qui avait abandonné l'école dans le système éducatif. La conception opérationnelle de cette étude est de réintégrer les jeunes filles musulmanes de Yaoundé II ayant abandonné l'école.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

Après avoir identifié et formulé le problème au Chapitre 1, il convient d'élaborer une grille de lecture qui nous permettra plus tard de lire les résultats de l'étude en vue de leur donner une signification. Le présent chapitre se propose de présenter la revue de la littérature, les théories explicatives du sujet, la formulation des hypothèses et leur opérationnalisation et enfin, le tableau récapitulatif des variables, indicateurs, modalités et items.

Lorsqu'on entame un travail de recherche, on commence toujours par une exploration documentaire pour avoir une orientation par rapport à la problématique que l'on veut construire et les postulats posés. De ce point de vue, nous pouvons dire que la revue de la littérature constitue un maillon essentiel dans le processus de recherche car elle permet au chercheur d'approfondir ses connaissances sur le sujet qu'il veut étudier. Ce travail s'appuie sur les expériences empiriques, le vécu quotidien et/ou les études théoriques produites par ses prédécesseurs. Ces « savoirs » antérieurs permettent au chercheur non pas de traiter le thème en utilisant les mêmes approches mais, de l'aborder dans une perspective nouvelle. Notons ici que l'éducation est un champ très vaste qui intéresse de nombreux spécialistes : les pédagogues, les psychologues, les sociologues, etc.

2.1. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UNE ÉCOLE POUR TOUS ET CHACUN

Dans de très nombreux pays, la question de l'école inclusive est abordée par le biais du droit des enfants (Bonjour, 2006 ; Ebersold, 2012a). Les travaux mettent alors en avant la perspective de la construction sociale du handicap pour aboutir à des principes, voire des préconisations comme la participation sociale (Ebersold, 2012b), la normalisation des adaptations (théorie, certes, publiée en pleine période du « mainstream », mais qui relève d'une approche inclusive) (Wolfensberger, 1972), la responsabilisation des acteurs de l'école pour la réussite de tous les élèves (Perrenoud, 1995) ou le droit à l'école (Plaisance et Kahn, 2009). Ces travaux ont en commun la volonté de transformer l'école, de la rendre accessible tant du point de vue des locaux que de celui de l'enseignement et affirment la nécessité d'un changement de paradigme avec l'ancienne logique « intégrative ».

Cependant, quelques travaux en sont restés à une conception « intégrative » de l'école inclusive, mettant en avant, non pas les adaptations que l'école doit mettre en oeuvre pour devenir inclusive, mais la nécessaire « inclusion » des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'école régulière. La posture adoptée est alors proche des conceptions véhiculées par l'intégration scolaire en France entre les années 1970 et 2000 ou par le

mainstreaming aux États-Unis, donc d'une « inclusion » que l'on ne mesure que par la présence physique des élèves handicapés dans les classes régulières. En d'autres termes, le changement de paradigme souhaité par les promoteurs de l'école inclusive (Skrtic, 1991) ne se retrouve pas dans tous les travaux se réclamant de l'école inclusive (ou de l'inclusion). Il apparaît notamment que le processus d'intégration du dehors au dedans (Gardou, 2012), qui contraignait, dans la logique intégrative, les élèves handicapés à négocier leur acceptation dans l'école, est encore largement présent.

Sur le terrain, l'opposition entre une école qui serait inclusive et une autre qui ne serait pas n'a guère de sens dans le quotidien des écoles (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999). Ce qui a conduit certains auteurs, à défaut d'une réelle école inclusive, à identifier des niveaux d'inclusion ou plutôt d'intégration de la différence. Ainsi, Wolfensberger et Thomas (1983), à la suite de travaux menés dans le nord de l'Europe, ont caractérisé l'intégration (mainstream) en fonction de différents niveaux depuis l'intégration physique (les élèves intégrés fréquentent la même école), en passant par l'intégration sociale (les élèves intégrés sont en contact avec les autres élèves) et jusqu'à l'intégration pédagogique (les élèves sont engagés dans les activités des classes régulières) (Doré et coll., 1996 ; Wolfensberger et Thomas, 1983). À ces trois niveaux se sont ajoutées l'intégration administrative (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire) (Vienneau, 2002), l'intégration communautaire (les élèves ont accès aux activités offertes par la société) (Erwin et Guintini, 2000 ; Kluth, Straut et Biklen, 2003 ; Meyer, Irving, et Allen, 1998 ; Sapon-Shevin, 1999 ; Villa et Thousand, 2000) et l'intégration didactique (les élèves sont engagés dans des apprentissages adaptés, notamment en terme curriculaire) (Ashby, Burns et Royle, 2014). Il s'agit d'autant de descripteurs de l'école inclusive que nous proposons de considérer comme des facettes non hiérarchisées permettant de rendre compte de la qualité de l'ouverture à la différence de l'école.

2.2. GÉNÉRALITÉ SUR L'ÉDUCATION DE LA JEUNE FILLE

La religion a un grand effet quand il s'agit de ses parents peuls de se prononcer sur l'inscription de leurs filles à l'école. Généralement l'éducation des femmes parmi les Peuls est celle offerte par les écoles coraniques, qui n'enseigne que la lecture du Coran. Les filles à l'âge de quatre ans sont envoyées dans des écoles coraniques et elles quittent ces écoles à la puberté. A cet âge, les filles sont cachées au public. À la maison, les filles sont

traditionnellement formées à assumer les rôles futurs de femme au foyer et mère. Ces pratiques rendent l'éducation formelle (école) impossible.

D'autres parents préfèrent envoyer la jeune fille dans la rue pratiquer le petit commerce, et le jeune garçon pour sa part est scolarisé pendant ce temps. Les parents Peuls croient que l'éducation moderne est un ennemi de leur religion dans la mesure où elle confère la capacité de penser de façon critique et elle libère aussi l'esprit. Les filles ne sont pas envoyées à l'école parce qu'ils veulent qu'elles restent soumises et gouvernées par leurs maris. En outre, pensent-ils que les valeurs enseignées dans le Coran comme vertus, modestie sexuelle et la fidélité conjugale peuvent être détruites par les écoles. Tchombe (1994) explique que les femmes Mbororo sont données à un mari dès la naissance ou à tout âge tendre de telle sorte que, lorsque ces filles arrivent à la puberté et à l'adolescence, sont harcelées sexuellement par leur mari. Une fois au mariage, elles sont soumises aux multiples problèmes, tels que les grossesses précoces, les travaux champêtres et aux travaux domestiques. La plupart des maris, permettent à peine que leurs épouses terminent l'école primaire.

Les pratiques des mariages précoces avec toutes ses implications sexuelles existent dans de nombreuses régions d'Afrique. Les filles sont généralement traitées comme des colis échangés. Les jeunes filles sont forcées de se marier sans être en mesure de faire un choix. La plupart des filles sont habituellement données en mariage à des hommes plus âgés qu'elles, sous des prestesses de religion, de pauvreté et d'amitié. Une publication de l'UNICEF (1994) stipule qu'une moyenne de près de 50% des filles africaines sont mariées avant l'âge de 18 ans et dans plusieurs pays, grand nombre de filles sont mariées dès l'âge de 10 à 14 ans. Dans les communautés Peuls, le mariage est une réalisation importante et nécessaire pour une femme surtout quand elle est encore vierge et relativement jeune. La possibilité pour les filles de plus de 20 ans ou les femmes très instruites se marier est très limitée, car la plupart des hommes veulent des épouses soumises.

Selon l'UNESCO (1992), les études anthropologiques ont montré que dans les sociétés musulmanes, l'enseignement traditionnel des femmes, est inhibé au-delà de la puberté par la pression sociale ; car, dès l'adolescence, celles-ci sont appelées à devenir des épouses et des mères. Il n'est donc pas surprenant que le rythme de la scolarisation des filles dans cet environnement soit très lent. Etant donné que l'arrondissement de Yaoundé II soit sujet de ces pratiques, il est donc un des lieux par excellence pour une telle étude.

La religion des parents est seulement un des nombreux facteurs qui peuvent être responsables de la faible scolarisation des filles. D'autres facteurs comprennent le niveau de scolarité des parents, le niveau de revenu des parents, l'état matrimonial des parents, les mariages précoces et bien d'autres. Cela exige d'être une préoccupation, car ce sont des variables qui affectent la scolarisation des filles dans toutes les communautés musulmanes comme dans l'arrondissement de Yaoundé II où se trouve le quartier briqueterie.

En effet, de nombreuses recherches ont démontrées clairement les avantages économiques et sociaux de l'instruction des femmes. Les effets bénéfiques de l'éducation de la population féminine sont entre autres : une réduction de la fécondité et de la mortalité maternelle et infantile, une amélioration de la santé et du bien-être familial, un accroissement de la productivité agricole et des revenus, ainsi qu'une augmentation de la productivité générale des femmes et de l'économie dans son ensemble (Floro et Wolf, 1990 ; Odaga et Heneveld, 1995).

Le développement des femmes des régions septentrionales et au-delà, des africaines ; leur participation au pouvoir de décision passe par la formation et l'information inscrites dans le cadre de l'éducation. C'est la vision défendue par Coquery-Vitrovitch (1994) lorsqu'elle tranche que :

La seule voie est l'éducation. Or l'éducation des filles est restée très en retrait de celle des jeunes garçons]. Aujourd'hui, les trois-quarts des femmes africaines sont encore analphabètes, et dans les écoles la parité est loin d'être atteinte entre filles et jeunes garçons : on compte en moyenne moins du tiers des fillettes scolarisées contre plus de la moitié des jeunes garçons. L'élément essentiel aujourd'hui est donc l'éducation des filles, qui demeure la condition nécessaire pour qu'elles fassent reconnaître le rôle qu'elles jouent dans l'économie et la culture du pays.

La question de l'accès équitable des filles et des jeunes garçons à l'éducation devient donc aujourd'hui une préoccupation constante de tous les Etats et des organisations internationales. Mais les différences de scolarisation entre jeunes garçons et filles ne font l'objet d'une attention particulière que depuis un passé récent. Aussi, pendant longtemps, le faible niveau de scolarisation des filles fut-il considéré comme l'une des caractéristiques plus ou moins naturelle des sociétés non occidentales (Lange, 1998).

L'accès inéquitable des filles et des femmes à l'éducation y est généralement traité sous plusieurs aspects : l'accès à l'école (en terme de fréquentation), l'itinéraire scolaire (type d'établissement-public ou privé-, filières d'enseignement, la performance scolaire (redoublement, échec/réussite aux examens), la poursuite de la scolarité (abandons scolaires) (Lange, 1998). Certes, les récentes rencontres sur l'éducation en Afrique mettent l'accent sur la nécessité d'accélérer l'éducation des filles et des femmes (UNESCO, 2000), mais des actions spécifiques requises ne sont pas toujours mises en œuvre pour réduire les écarts entre sexes et résoudre ainsi les problèmes spécifiques auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés en Afrique subsaharienne.

Les récentes littératures consacrées aux facteurs scolaires qui affectent l'éducation des filles indiquent plusieurs modes par lesquels les écoles africaines limitent le potentiel des filles. Ainsi par exemple, à travers un insidieux processus d'exclusion et de marginalisation, les écoles reflètent et renforcent les attitudes et le comportement d'une société qui n'attend pas grand-chose des filles. Les enseignants ont des attitudes négatives quant au potentiel académique des filles et projettent dans les écoles et les salles de classe les préjugés de la communauté envers les filles (Capso, 1981 ; Davison et Kanyuka, 1992 ; Davison, 1993).

En dépit d'une amélioration progressive de la scolarisation des filles sous l'effet des efforts conjugués des gouvernements, des organisations non gouvernementales et des bailleurs de fonds internationaux, les études révèlent l'existence de disparités persistantes entre les sexes dans le domaine d'achèvement du cycle primaire normal, particulièrement dans les régions septentrionales (UNICEF, 2008-2009). A cet effet, des auteurs tels Tchombe, MoptoKengne, Matchinda et Nkonpa, 2004, Kouomegne (2006), Matchinda (2008), Tsala Tsala (2008) et certaines structures de gestion des écoles ont eu à s'intéresser à la question.

2.3. LA MOTIVATION INTRINSÈQUE DES FILLES ET LEUR DROIT À L'ÉDUCATION.

La motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci sans aucune récompense externe. Néanmoins l'environnement où se trouve la jeune fille peut avoir un impact soit positif soit négatif sur elle en ce sens que, si l'environnement est favorable elle pourra être un élément facilitateur pour l'insertion de la jeune fille au cas contraire sera un désavantage pour celle-ci en milieu scolaire. C'est dans ce sens que Matchinda et Nkonpa, 2004, Kouomegne (2006), et Matchinda (2008a), pensent que l'école

développe progressivement une culture hostile aux filles à travers le harcèlement sexuel et la violence au sein des institutions scolaires qui créent un environnement inconfortable pour l'instruction. L'image négative des femmes évoquée dans des manuels scolaires et les matériels pédagogiques renforce encore la représentation défavorable de la femme dans la société.

En effet, d'après Matchinda (2008a), les variables environnementales constituent également des obstacles majeurs à l'expression et à l'épanouissement de la fille. Cette dernière, pour réussir son éducation a, avant tout besoin d'elle-même, besoin d'une prise personnelle de décision. Ceci dépasse les limites d'une éducation simplement frontale violente et répressive telle qu'elle se donne actuellement, et nécessite un cadre spatial neutre, un cadre d'attitudes (écoute, respect, expertise, d'implication). Certaines filles semblent ne pas être conscientes des bienfaits de l'éducation, ni de l'importance de la réussite scolaire. Elles se découragent devant des difficultés apparemment insurmontables, se laissent dominer par le pessimisme et sont influencées négativement par des adultes véreux. Face à la dictature du silence, nous avons voulu explorer les paramètres qui handicapent profondément les filles et les poussent à désertir le milieu scolaire

« Droit de la femme à l'éducation : enjeux psycho-sociaux-politiques », tel est l'article du titre commis par Matchinda (2008 b). En effet, l'objectif de l'auteur est de marquer d'une empreinte en se référant à la législation la situation générale des droits de la femme à l'éducation, ainsi permettre aux lecteurs d'apprécier le statut actuel de la femme éduquée à l'effet d'esquisser des stratégies de remédiations.

L'article s'inscrit dans le paradigme descriptif visant essentiellement à décrire la situation de la femme dans le contexte camerounais au regard de la législation internationale et nationale. L'amélioration de la scolarisation de la jeune fille s'inscrit dans cette perspective pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) comme cela a été déclaré à la conférence de Jomtien de 1990 et renouvelé au Forum de Dakar en Avril 2000. Cette scolarisation est un pas vers l'égalité, vers l'équité et vers la parité entre les sexes. Matchinda (2008), souligne à cet effet que :

L'amélioration et l'expansion des possibilités éducatives au profit de filles constituent l'un des meilleurs investissements auxquels un pays puisse procéder sur le plan sanitaire et social. Chaque Etat-membre et chaque communauté devrait s'efforcer d'éliminer tous les obstacles (sociaux, culturels et économiques) à l'éducation des filles pour offrir aux filles les

mêmes chances de réussite que celles proposées aux jeune garçons. Cela implique un environnement débarrassé de stéréotypes, de valeurs ou d'attitudes discriminatoires qui prennent en compte les attentes des filles et de leurs familles et qui soit adapté à leur contexte social et culturel.

Matchinda (2008) passe en revue la législation des droits de la femme face à l'éducation nationale notamment l'article 7 de la constitution où il est clairement écrit que : « *l'Etat garantit à tous l'égalité d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion publique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique* ». Au regard de ces instruments juridiques, Matchinda (2008), pense qu'on se serait enclin à penser que la femme camerounaise n'a plus de problème :

Eduquée, elle devrait disposer des capacités et des compétences à même de contribuer à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique ». Serait-ce le cas ? s'interroge l'auteur.

Convoquant et rappelant les résultats de ses travaux antérieurs (Matchinda, 2006), l'auteur repère des obstacles aux droits de l'éducation des filles en milieu scolaire et en milieu familial. A cet effet, Matchinda (2008), relate :

Les élèves filles expliquent comment elles sont obligées d'attendre la pleine nuit pendant que tout le monde dort pour étudier, ce qui rend irrégulier leur rythme de sommeil et justifie la somnolence dont elles sont irrégulièrement victimes en classe. Les papas adoptent des comportements de contrôle strict et de sanctions disproportionnés au regard de la faute envers les filles. Celles-ci expliquent comment elles sont étiquetées pour des peccadilles : les parents n'ont pas confiance en leurs capacités.

Toutes ces discriminations sont renforcées par des pratiques coutumières et traditionnelles, observe Matchinda (2008 b), qui continue à être observées. En effet, poursuit-elle, les hommes ont le droit de correction sur les femmes. Le Cercle International pour la Promotion de la Création, le Service National Justice et Paix de l'Eglise catholique, le service Œcuménique pour la paix et le Conseil Supérieur Islamique du Cameroun ont organisé en 2004 une semaine pascale autour du thème : `` la violence faite aux femmes''. Les violences domestiques sont jugées courantes.

Par ailleurs, Matchinda (2008b), fait remarquer que les femmes qui représentent 52% de la population sont sous-représentées dans les institutions sous-étatiques. Les statistiques sont presque honteuses, (Matchinda, 2008) :

Très peu de femmes sont ambassadeurs, Recteurs d'Universités ou Directeur de grandes Ecoles. Cette disparité entre hommes et femmes quant à la participation aux cercles de décision laisse les femmes à vie, même éduquées, dans une position défavorable, avec très peu d'opportunités sociales, économiques, politiques et d'épanouissement personnel.

Nous nous intéressons à cet article en ce sens qu'il nous permet de cerner la place de la femme en général et de la jeune fille en particulier dans notre contexte. En effet, la société traditionnelle africaine a connu une organisation concentrique allant du groupe familial à l'ethnie en passant par des organisations plus ou moins importantes. De sorte que l'individu appartient toujours à plusieurs groupes de degré différents. Dans une telle indication, les rapports entre les individus obéissent de manière coercitive à des règles organisant les droits et les devoirs envers les autres.

2.4. SOUMISSION DES FEMMES AUX HOMMES

Dans le Grand-Nord en général, on observe une soumission de la femme à l'homme ; ceci serait renforcé par la culture et les croyances religieuses (chrétienne, musulmane) qui confèrent à l'homme un ascendant sur la femme. La Bible dans Éphésiens 6:22 appelle les épouses d'être soumises à leur mari comme au Seigneur. Le Coran en ce qui le concerne, contient également ce point de vu, car il prévoit que le mari est le gardien de la famille et la femme doit rester à la maison pendant que l'homme travaille pour toute la famille. L'éducation formelle est considérée par les musulmans comme une activité de plein air et ce n'est pas bon pour la femme qui est censée être seulement à la maison. De ce fait, « vos épouses sont pour vous un champ de labour. Allez dans votre champ quand vous voulez » (Sourate, 2 verset 222). En outre, cette attitude de soumission de la femme est renforcée par la sourate 4, Verset 34 qui déclare :

Les hommes ont autorité sur les femmes en raison des faveurs qu'Allah accorde à ceux-là sur celles-ci, et aussi à cause des dépenses qu'ils font de leurs biens. Les femmes vertueuses sont soumises, obéissantes, et protègent ce qui doit être protégé pendant l'absence de leurs époux, avec la protection d'Allah. Et quant à celles dont vous craignez la désobéissance, admonestez-les, reléguez-les dans des chambres à part et frappez-les.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la soumission des femmes aux hommes qui les gardent sur le côté le plus faible de la prise de décision. La fille est donc condamnée au nom des coutumes et de la religion aux frustrations découlant de toutes formes de discrimination notamment au niveau du traitement et de la scolarisation par rapport au jeune garçon. Ceci est confirmé par Amin (1999), quand il souligne que selon la religion musulmane, l'enfant de sexe féminin est considérée comme une femme, la mère et donc « propriété » d'une autre famille. C'est ce qui explique les faibles accents sur l'éducation des femmes par les parents musulmans.

2.5. LA FAMILLE AFRICAINE ET LES DROITS DE L'ENFANT.

La famille africaine se présente comme une structure spécifique avec ses règles et ses usages. En effet, la société africaine traditionnelle a connu une organisation concentrique allant du groupe familial à l'ethnie en passant par des organisations plus ou moins importantes. De sorte que l'individu appartient toujours à plusieurs groupes de degrés différents ce qui se traduit par des rapports asymétriques entre les individus : l'homme a la préséance sur la femme, l'adulte sur l'enfant, les anciens sur les jeunes. La famille traditionnelle africaine fonctionne donc sur le mode de ce type de hiérarchie des statuts et des personnes. Selon Tsala Tsala (2008), la survie du groupe dépend de la stricte observance de cette linéarité sociale. La famille africaine traditionnelle fonctionne sur le mode de ce type de hiérarchie, de statut et de personnes.

Tous les facteurs qui agissent sur la scolarisation des filles sont intimement liés et agissent directement aussi bien sur le niveau de maintien des filles au sein du système scolaire que sur la qualité de la formation qu'elles y reçoivent et sur les performances qu'elles sont en mesure de produire. Ces multiples obstacles à l'accès des filles à une éducation de qualité ont un impact significatif sur leur maintien dans le système scolaire.

2.6. AU REGARD DES INSTRUMENTS JURIDIQUES NATIONAUX ET INTERNATIONAUX EN FAVEUR DES DROITS DES ENFANTS

Le Cameroun a souscrit entièrement à tout le dispositif juridique et réglementaire international qui recommande vivement l'accès des enfants à l'école et à une éducation de qualité. En dépit de tout cela, il reste tout de même vrai que le tiers des enfants en âge scolaire n'accèdent pas encore à l'école et que les filles sont majoritaires. En effet, l'Etat camerounais assure à l'enfant le droit à l'instruction et l'enseignement primaire est obligatoire comme le

stipule la constitution du Cameroun dans son préambule. La scolarisation universelle impose que tous les enfants accèdent à l'école sans discrimination aucune.

Et pourtant, la fille, loin d'être considérée seulement comme future épouse et mère, est d'abord un être humain qui mérite considération, dignité et respect dans la société. Cette place lui confère toutes ses lettres de noblesse dans un monde où les femmes occupent des hautes fonctions de responsabilité sur l'échelle des valeurs. Elles sont, Chefs d'Etat ou de Gouvernement, Ministres, Diplomates, Professeurs d'Université, Responsables des Sociétés d'Etat, Parlementaires, Maires, Sous-préfets...etc. Elles sont des actrices incontestables des circuits de développement.

Le taux de scolarisation dans le préscolaire est de 16% et le taux net de scolarisation est de 76%. Le taux net de scolarisation des filles est de 71% contre 81% pour les jeunes garçons. Ces taux présentent de nombreuses disparités puisqu'ils sont évalués à moins de 50% pour les régions septentrionales soit 29,68 % pour l'Adamaoua, 18,88 % pour l'Extrême-Grand nord et 22,03% pour le Nord en 2003/2004

C'est aussi une des dispositions réglementaires de la Convention relative aux Droits de l'Enfant : le droit à l'éducation. C'est un droit inaliénable, c'est un droit incontournable, c'est un droit sacré qu'on ne doit pas hypothéquer, c'est un droit fondamental qui ouvre les portes de la vie à l'être humain, c'est un droit qui est plus qu'un droit, c'est un droit qu'il faut respecter.

En effet, dans le monde, 65 millions de filles sur 121 millions d'enfants ne vont pas à l'école. Or, sur les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement, le deuxième relatif à l'accès à l'éducation pour tous, tout comme le cinquième relatif à l'égalité des sexes et l'autonomisation des filles, constituent des objectifs fixés par l'ensemble de la communauté internationale, dans le cadre de la lutte contre la pauvreté. Malheureusement, les pays en développement sont souvent ceux dans lesquels la parité n'est pas respectée en matière d'accès à l'éducation. Au Cameroun, les niveaux de scolarisation des filles, bien qu'ils soient supérieurs à ceux de plusieurs pays de la Région Afrique de l'Ouest et du Centre, sont encore à améliorer.

Les déperditions restent nombreuses du fait des mariages précoces et autres pratiques sociales discriminantes et du contexte de pauvreté. Pour y faire face, il faudrait : Maximiser l'accès des filles à l'école ; assurer le maintien des filles inscrites à l'école et leur acquisition

de compétences fondamentales conformes aux normes nationales. La raison en est que l'éducation des filles est un investissement idéal pour les pays, la fille éduquée développe l'économie par son travail, à un coût moindre dans tous les secteurs : santé, emploi, justice, planification, éducation et finances...Elle contribue donc à la lutte contre la pauvreté et à l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (objectifs 02 et 03).

2.7. CONSIDÉRATION DE LA SCOLARISATION DANS LES SOCIÉTÉS MUSULMANES

2.7.1. L'Implantation de l'école au Cameroun septentrional

L'histoire de la scolarisation au Cameroun septentrional n'est pas dissociable de celle de la colonisation, puisque c'est la seconde qui a introduit la première. Il faut cependant - pour établir un champ de compréhension suffisamment large - remonter au-delà dans le temps et aller au-delà de l'espace. Les explications du retard actuel sont en effet à chercher dans l'histoire et dans la situation géographique, avant d'aborder le problème de l'opposition des systèmes sociaux.

A leur arrivée dans la savane camerounaise, au début du XXe siècle, les colonisateurs allemands se sont trouvés face à un ensemble de populations qui vivaient encore une histoire proprement africaine. Leur identité sociale et les rapports qu'elles entretenaient entre elles - hostiles ou pacifiques - en étaient le produit. C'est la naissance et la diffusion de l'Islam qui est au centre de cette histoire. L'Islam est en effet à l'origine de la constitution des grands empires soudanais de la cuvette tchadienne : le Kanem à partir du VIII^e siècle, le Bornou, le Baghirmi et le Mandara vers le XV^e siècle. La naissance de ces états a provoqué de grands bouleversements dans cette zone, en particulier de grandes migrations et fusions de population. C'est à partir de là que se sont formées, dans leur état actuel, la plupart des ethnies du Grand nord. Au XVII^e siècle, deux cents ans avant la colonisation européenne, commence la pénétration des peuls. Ce peuple, avec la fondation en 1802 de leur empire théocratique de Sokoto, marquera définitivement l'histoire du Grand nord. La guerre est en effet déclenchée contre l'infidèle environnant, une guerre qui durera cent ans.

Formée à l'origine de petits groupes dispersés de pasteurs nomades, la société peule est centralisée et fédéralisée par Ousman Dan Fodio en 1802. Il a confié toute la zone orientale de la confédération à l'Emir Adama, c'est-à-dire tout le Cameroun septentrional d'aujourd'hui. Sous l'impulsion de celui-ci, les Fulbés se sont rendus maîtres de ce qui constitue les départements actuels de l'Adamaoua, de la Bénoué et du Diamaré. Ils

commencent à menacer les Kirdis cantonnés dans les monts du Mandara ou réfugiés dans les yaérés du Logone et du Mayo Kebbi. Quand meurt Adama qui, à lui seul, faisait la cohésion de tout l'émirat, ce dernier commence à se fragmenter en lamidats indépendants. Cela conduit à un affaiblissement progressif des Fulbé face à leurs adversaires Kirdi qui sont sur le point de les dominer militairement.

2.7.2. Ecole et tradition dans les sociétés musulmanes : Cas du Grand-Nord Cameroun

L'arrivée des Allemands arrête ce processus de fragmentation et de désagrégation sociale des Peuls. Elle limite l'effort Kirdi dans son état, et réussit même à le renverser par le système d'administration qu'elle inaugura. « Les structures sociales à l'arrivée du colonisateur allemand ne furent guère modifiées. Les rapports entre les Habé et les Fulbés restèrent ceux de vassaux payant tribut à leurs féodaux, avec ce correctif que la puissance militaire européenne était mise au service des autorités autochtones instituées et jouait donc en faveur des chefs Peuls. En effet, ces officiers allemands prirent appui sur les lamibé... aussi furent-ils enclins à confirmer officiellement l'autorité peule sur les groupements païens qui avaient rejeté celle-ci ou qui étaient restés depuis toujours hors de son obéissance » (Lestringan, 1964). Le remplacement des Allemands par les Français ne modifia pas fondamentalement la situation.

Le régime d'administration indirecte fut maintenu et même étendu, puisqu'un peu partout, jusqu'en 1940, se créèrent de nouvelles chefferies de canton où commandait le peul. Toutes les entreprises de modernisation, et en particulier l'école, se sont heurtées à cet état de fait. D'une part la force et la vivacité de l'Islam, et d'autre part l'opposition difficilement réductible des animistes qui voyaient toujours leurs opposants au pouvoir et servant de médiateurs pour l'introduction des institutions modernes. Comme nous l'avons signalé brièvement dans notre introduction, la situation dans le sud du Cameroun était tout à fait différente. C'est dès 1472 que les Portugais ont abordé l'embouchure du Wouri, et c'est ainsi que la région côtière du Cameroun s'ouvrait à la pénétration européenne plus de quatre siècles avant celle des savanes. Cela aide à comprendre pourquoi dans le Sud, on adhère beaucoup plus la modernisation, mais à ce sujet il nous faut citer Levi-Strauss (1961).

En outre,

Ora commencera par remarquer que cette adhésion au genre de vie occidentale, ou à certains de ses aspects, est loin d'être aussi spontanée que les Occidentaux aimeraient le croire. Elle résulte moins d'une décision libre que d'une absence de choix. La civilisation

occidentale a établi ses soldats, ses comptoirs, ses plantations et ses missionnaires dans le monde entier ; elle est, directement ou indirectement, intervenue dans la vie des populations de couleur ; elle a bouleversé de fond en comble leur mode traditionnel d'existence, soit en imposant le sien, soit en instaurant des conditions qui engendraient l'effondrement des cadres existants sans les remplacer par autre chose. Les peuples subjugués ou désorganisés ne pouvaient donc qu'accepter les solutions de remplacement qu'on leur offrait, ou, s'ils n'y étaient pas disposés, espérer s'en rapprocher suffisamment pour être en mesure de les combattre sur le même terrain. En l'absence de cette inégalité dans le rapport des forces, les sociétés ne se livrent pas avec une telle facilité (Rech et Camer, 1962).

Dans le Sud, actuellement, la demande d'éducation est très forte, au point que se créent de nombreuses écoles parallèles pour instruire ceux qui n'ont pu trouver place ni dans les écoles officielles, ni dans les écoles privées. Dans le Grand nord, on assiste parfois au phénomène inverse : ce sont les élèves que l'on doit aller chercher pour les emmener, à l'école. Si l'histoire apporte un éclairage indispensable à la question qui nous occupe, l'analyse de la situation géographique apporte d'autres éléments.

2.7.3. Niveau de scolarité des Parents

Le niveau de scolarité atteint par les parents a été trouvé pour avoir une certaine influence dans la mesure où ils participent à la vie scolaire de leurs filles. Leur participation est intensifiée ou non en fonction de leur niveau d'éducation. Sama (1986), nous fait comprendre que le contexte familial qui détermine le succès d'une petite fille serait dans l'aspect social, éducatif et financier de la vie. Il explique en outre que, le niveau d'éducation des parents est très utile dans leur participation à la vie scolaire de leurs filles. Il fait aussi de comprendre que les parents qui ont réussi grâce à l'éducation s'assurent toujours qu'ils fournissent à leurs filles un bon environnement pour apprendre à prendre place et également en fournissant tout le soutien dont ont besoin ces filles pour eux de réussir à l'école.

Selon Bourdieu (1964), l'école est un instrument de reproduction sociale. C'est pourquoi les parents de niveau d'éducation élevés sauront probablement offrir une plus grande motivation pour l'éducation de leurs filles, ce qui permettra d'améliorer leurs résultats scolaires. Alors, consciemment ou non, les parents vont transmettre aux enfants leurs valeurs éducatives de génération en génération et le même niveau de capital culturel doit subsister au fil des temps. Ainsi, le niveau d'instruction des parents qui traduit leur niveau de capital culturel serait donc déterminant pour la valeur accordée à l'éducation des enfants en général

et des filles en particulier. C'est pourquoi on peut observer que les parents qui ont atteint des hauteurs plus élevées en matière d'éducation toujours plus enclin à motiver leurs enfants à travailler toujours plus dur à l'école. Les parents instruits participent naturellement à l'éducation de leurs filles en organisant des activités participatives parents-enfants à la maison. Ils communiquent également l'importance de l'éducation scolaire pour leurs enfants.

Des gens bien éduqués aiment à contribuer à la vie scolaire de leurs enfants filles de sorte qu'ils ne devraient pas être "Misfit" social. Chen (1995), a adapté un modèle de Barry (1998), qui a étudié la réalisation dans le travail en classe, et a découvert que sa formation académique familiale est un facteur très important qui influe sur le rendement de l'élève dans le travail scolaire. Pour lui, les parents qui ont atteint le niveau d'enseignement supérieur sauront toujours s'assurer qu'ils fournissent à leurs enfants filles les livres nécessaires et d'autres matériaux nécessaires devant leur permettre d'exceller dans leur travail universitaire.

Les parents bien éduqués voudraient que leurs filles soient utiles à elles-mêmes et pour leur société. Ils contribuent au développement éducatif et social de leurs filles afin qu'elles ne soient "Misfits" partout où elles se trouvent. Ils passent du temps à dépenser de l'argent pour veiller à ce que leurs filles aient les livres et autres besoins de base nécessaires pour réussir à l'école. Dans de nombreux cas, ces parents veulent que leurs filles soient au sommet de l'échelle sociale pour pouvoir servir le public. Tambo (1980).

Barry (1998), a constaté que, la réalisation a été associée à des facteurs suivants: haut niveau de scolarité des parents, un environnement familial où la lecture et la discussion des idées sont évaluées, à la télévision limitée et beaucoup de temps passé sur les devoirs et la structure familiale stable.

Pour Papalia (1989), les parents bien éduqués doivent toujours s'assurer qu'ils offrent une salle d'étude pour leurs filles et les matériaux nécessaires, les aider à élaborer leur horaire quotidien et toujours s'assurer qu'elles font leurs devoirs et toujours les aider dans la réalisation des tâches difficiles. L'étude d'Ezewu (1986), révèle qu'il existe une corrélation entre le niveau d'éducation de la famille et celui de l'éducation des filles. En effet, ce dernier a constaté que l'éducation du père est fortement associée à la participation à l'éducation de sa petite fille. La même étude conclut que la prédisposition de la maison vers la promotion de l'éducation est grandement renforcée par l'exposition des membres de la famille à l'éducation formelle, ainsi que de trouver des emplois qui exigent de plus haut niveau de l'éducation et de la formation.

Une opinion similaire tenue par la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (1990), révèle que l'éducation des femmes "mère" est très instrumentale dans l'éducation de leurs filles. Cela va confirmer le sage dicton qui dit qu'éduquer les femmes c'est d'éduquer la nation. Les femmes dans la plupart des cas sont plus proches de filles que leur père. Evola (1986), affirme que l'analphabétisme des parents est considéré comme un facteur majeur responsable du faible niveau de l'enseignement primaire de filles et d'un nombre d'abandons chez les filles.

2.7.4. Les structures de gestion participative de l'école.

Le développement durable et l'éradication de la pauvreté ne seront possibles qu'en offrant une éducation de qualité à toutes et à tous, filles comme jeune garçons. Comme les filles doivent surmonter des obstacles plus importants, il faut déployer des efforts particuliers en leur faveur pour qu'elles puissent aller à l'école et veiller à ce qu'elles terminent leur scolarité. Si on ne les scolarise pas, les filles deviendront probablement des femmes analphabètes, pauvres et elles auront moins de chances de créer une famille en bonne santé et instruite.

C'est la raison pour laquelle une synergie d'actions solides, efficaces et durables doit se construire autour de la scolarisation des enfants en général, de la fille en particulier pour son plein épanouissement. Les associations des mères (AME) étant des structures d'un apport considérable, leur regroupement en réseau apportera à coup sûr un plus dans l'accélération de la scolarisation des filles.

2.7.5. Les enjeux de la scolarisation des filles dans les PVD et en Afrique.

Dans la même optique, Mapto Kengne (2006), perçoit la scolarisation des filles en terme de phénomène social, d'un problème voire d'une question d'actualité. En effet, l'auteur pense que cette expression est utilisée par plusieurs institutions, acteurs sociaux et chercheurs dans le but d'explorer, de décrire et de comprendre les problèmes d'une scolarité contrastée, différenciée et déséquilibrée entre les sexes et le plus souvent en faveur des jeunes garçons. Ainsi, dans les pays à faible taux de scolarisation, l'expérience montre que scolariser les filles constitue un puissant facteur pour l'accession et le maintien de tous les groupes d'enfants (jeune garçons, filles, exclus) à l'école. Il s'agit ici d'une part de savoir si les problèmes rencontrés par les filles renvoient à une institution scolaire, aux familles ou aux filles elles-mêmes et de l'autre, dans quelles mesures les économies duales déterminent-elles le rapport

des filles à l'école ? Quels sont donc les facteurs qui entravent l'accès des filles à une éducation de qualité en Afrique ?

L'auteur examine ici la situation des filles ainsi que les facteurs qui influent sur le développement de leur scolarisation en Afrique. Plus loin, l'auteur cherche à démontrer pourquoi la question de la sous-scolarisation relative aux filles est socialement légitime. Mapto Kengne (2006), distingue à cet effet deux grands groupes de facteurs liés, d'une part, à la demande d'éducation et, de l'autre, à l'offre d'éducation. Du côté de la demande d'éducation, on distingue les facteurs socioéconomiques et culturels qui influencent les comportements et les choix des parents et des élèves. Du côté de l'offre d'éducation, on note les facteurs politiques et institutionnels, et d'autres qui sont liés aux établissements d'enseignement. Les facteurs socio-économiques et socioculturels agissent sur la demande d'éducation exprimée au niveau de la famille et/ou de la communauté. Ils ont un effet direct sur l'accès à l'école, le maintien dans le système et la réussite des filles dans le système scolaire et sont étroitement liés entre eux.

Les facteurs socio-économiques comprennent des coûts directs et les coûts d'opportunité de l'éducation, ceux-ci pouvant être prohibitifs pour certaines familles (droits d'inscription, de scolarité, uniformes, fournitures, nourritures). Ces facteurs agissent fortement sur la demande d'éducation. Par exemple, les études menées dans les zones de sous-scolarisation montrent que les conditions socio-économiques des parents constituent des freins réels à la scolarisation et à la bonne performance des filles dans le primaire (Rapport ZIP-UNICEF, 2008-2009). En général, il est établi que le statut socio-économique du ménage exprimé par exemple en termes de niveau de revenu des parents, de composition de la famille, de lieu de résidence ou de nombre d'enfants à charge, constitue un déterminant de la décision de scolarisation et de poursuite des études. Quant aux facteurs socioculturels, ils sont en relation directe avec les coutumes, les valeurs de la famille et de la société. Ainsi, la priorité accordée au rôle futur des filles comme épouse et mère a un impact fortement négatif sur les possibilités d'une éducation formelle. Les croyances et pratiques religieuses en cours dans les régions de faible scolarisation constituent d'importants facteurs d'opposition à l'éducation des filles, par les avantages spirituels, sociaux et financiers considérables que procure la pratique de l'islam. Les effets de ces facteurs sont profonds et affectent négativement non seulement l'accès à l'école mais aussi la performance et la persévérance des filles qui restent à l'école.

Il est nécessaire de bien comprendre comment les facteurs socio-économiques et socioculturels déterminent les décisions des ménages, relativement à l'investissement faible et à l'ambivalence vis-à-vis de l'éducation des filles, pour formuler des stratégies destinées à remédier à la faible demande sociale d'éducation féminine dans la région. Plusieurs facteurs politiques et institutionnels entravent également l'accès des filles à l'instruction. De plus, la recherche et le dialogue sur l'éducation des filles restent en marge des débats globaux sur la manière de résoudre les crises des systèmes éducatifs.

2.7.6. Les problèmes d'accès des filles à l'éducation de qualité au Cameroun.

Pour Tchombe (2006), plusieurs facteurs entravent l'accès à l'éducation des filles. En effet, l'auteur souligne que cet accès pose encore d'énormes problèmes en Afrique subsaharienne. D'après elle, l'effort fourni par le gouvernement camerounais pour assurer l'accès des filles à l'éducation est différemment perçu selon les régions. Elle cherche à cet effet à montrer qui est réellement la femme.

Dans cette optique, pense-t-elle, en dépit du fait que la pensée traditionnelle et contemporaine continue à dévaluer les caractéristiques et les activités de la fille et de la femme, il faut noter que ces activités font partie du travail cognitif qui demande une autorité cognitive, c'est-à-dire la capacité de réflexion qui confère à l'individu l'aptitude à réfléchir en vue de prendre de bonnes décisions. Tchombe (2006), pense qu'on y accède par l'éducation. D'après Tchombe (2006), le pouvoir cognitif de la fille doit être posé très tôt afin de lui permettre de fonctionner dans une position confortable et imposante.

Par conséquent, le type de niveau et surtout la qualité de l'éducation qu'une fille reçoit ont de grandes implications sur le bien-être général de la société et en multiplient les bénéfices. L'on peut le remarquer dans les statistiques (UNICEF, 2000), selon lesquelles l'effectif qualitatif des filles qui sont bien éduquées est vu dans des composantes générales caractérisées par le dynamisme, l'assiduité et l'intelligence dans leurs activités quotidiennes.

Aussi, Tchombe (2006), pense-t-elle que l'atteinte de tous ces objectifs est malheureusement rendue difficile par la culture qui suscite la préférence parentale pour le jeune garçon au détriment de la fille qui travaille beaucoup et commence ses activités très tôt. Les disparités dont souffrent les filles vis-à-vis de l'école (à l'école et hors de l'école) sont inacceptables compte tenu de l'importance du facteur éducatif pour leur émancipation.

L'éducation des hommes et des femmes constitue un puissant vecteur de développement économique, social et culturel. On considère généralement que le fait de ne pas assurer l'égalité dans l'éducation entre les sexes peut diminuer les avantages potentiels que l'enseignement des hommes peut avoir sur le bien-être social. Pour conclure, Tchombe (2006), pense que les femmes éduquées ont tendance à encourager l'éducation de leurs propres enfants, les filles en particulier, raison pour laquelle l'éducation des filles est devenue une priorité politique véritable parce qu'il y a de gros bénéfices sociaux reconnus qui viennent de cet investissement.

C'est dans cette lancée que le plan Cameroun a mis sur pieds le projet AVENIR L'objectif global de ce projet est d'améliorer l'accès des enfants et jeunes les plus vulnérables à une éducation de qualité dans l'arrondissement de Yaoundé II. L'atteinte de cet objectif se traduira notamment par l'augmentation du taux d'enfants et de jeunes de 6 à 24 ans inscrit-e-s dans le formel ou dans une offre éducative alternative (y compris formation professionnelle, apprentissage) à Yaoundé II (désagrégé par sexe et par âge et par type de formation et niveau), et l'augmentation du % de la population de Yaoundé II (désagrégée par âge et par sexe) ayant adopté des comportements favorables à l'égalité de genre et l'autonomisation des filles et des femmes. Ceci contribue à faciliter l'accès à une éducation de qualité pour les jeunes filles musulmanes de l'Arrondissement de Yaoundé II.

2.7.7. Problème d'éducation d'égalité

Pour Laval et Vergne (2021) Toute politique d'égalité réelle doit prendre le contre-pied des théories qui justifient d'une manière ou d'une autre l'inégalité scolaire au nom des formes de l'intelligence, des traditions culturelles, du genre, de la liberté des familles, etc. Enrayer les phénomènes inégalitaires qui fracturent aujourd'hui le système scolaire, égaliser les conditions concrètes d'éducation dans les familles et entre les établissements sont des questions étroitement liées au devenir de la société. Ici Laval et Vergne démontre le fait que l'inégalité scolaire est liée au nom des formes de l'intelligence, des traditions culturelles, du genre, de la liberté des familles et qu'il faudrait penser à égaliser les conditions d'éducation dans les familles, les établissements en vue de régler les inégalités que subissent le système scolaire ceci à fin d'avoir un meilleur devenir pour la société. Ceci s'applique également dans le contexte de l'arrondissement de Yaoundé II. Ils enchaînent en disant qu'il convient de rompre tout aussi radicalement avec toute propagande officielle qui voudrait faire croire que l'égalité devant l'éducation et les savoirs est déjà une réalité, quand tous les faits montrent que les inégalités de classe et les discriminations ethniques fragmentent de plus en plus le

système éducatif. Il ne suffit cependant pas de décréter l'égalité, il faut la réaliser, et cela passe par l'abandon du déni auquel s'attachent trop souvent les gouvernants et les idéologues.

Selon Hutmacher, Cochrane et Bottani (2001), l'égalité désigne, dans son sens le plus strict, une équivalence entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs (on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l'aune duquel l'égalité peut être présente ou absente). Dans le domaine de l'éducation, on parlera plus volontiers des inégalités, notamment dans la littérature sociologique, qui dénonce depuis longtemps les inégalités des élèves face à l'école. L'inégalité caractérise donc une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent formulé en termes d'avantages ou désavantage de ressources matérielles et symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste.

Les termes « égalités » et « inégalités » sont souvent ouverts à des interprétations largement différentes. Comme le déplore l'OCDE (Instance, 1997), ils sont plus souvent utilisés comme termes génériques que pour désigner précisément une situation. Le terme « égalité » peut ainsi potentiellement désigner une conception radicale, à mettre en lien avec l'égalitarisme. La plupart du temps, ce n'est pourtant pas le cas : il est le plus souvent utilisé de manière à souligner le contraste avec le champ lexical « libéral » qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces acceptions, dans tous les cas, impliquent un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale incorporée. On préférera ici l'approche plus restreinte de l'égalité, qui concerne « l'identité comparative de plusieurs éléments » (Instance, 1997).

2.7.8. Le coût de l'éducation

Le système éducatif, comme toute activité économique utilise une certaine proportion des ressources limitées de la société. Ces ressources auraient pu être utilisées ailleurs, les dépenses de construction de l'école d'autres maisons ; immeubles et bureaux. Les dépenses pour les salaires des enseignants représentent autant de dépenses renoncées à d'autres branches d'investissement. Normalement, ces dépenses sont jugées sages que les mensonges rationnels dans la reconnaissance que l'éducation ne peut contribuer directement ou indirectement à la croissance économique et le développement d'une nation.

Le coût de l'éducation n'est pas seulement l'argent dépensé chaque année sur l'éducation, mais les véritables ressources qui sont consacrées à l'éducation et ne sont donc pas disponibles pour l'attribution à toute autre activité économique. En d'autres termes, la notion de coût, que les économistes qualifieraient de « coût d'opportunité » affirme que le véritable coût économique de l'éducation sont les ressources réelles de temps, les livres, d'équipement, des transports et des bâtiments, etc, qui sont utilisées dans le processus éducatif plutôt que l'argent qui les achète. Dans de nombreux cas, le coût des ressources est le même que les dépenses de l'argent. Planification de l'éducation et accès de la fille à Education

Trois approches sont généralement utilisées pour planifier dans les systèmes éducatifs : exigence de la main-d'œuvre, la demande sociale et l'analyse coût bénéfice. Ces approches ont des implications sur les politiques gouvernementales et la société dans son ensemble à l'égard de l'offre et la demande d'éducation. L'approche de l'exigence de la main-d'œuvre est basée sur l'idée que la population totale devrait croître aussi vite que possible, même si cela implique la limitation du choix personnel. La production moderne a besoin de la main-d'œuvre instruite et formés dans des compétences spécifiques. Alors cette approche propose de projeter les besoins en ressources humaines et par catégories de compétences avant de transformer les besoins en personnel dans les exigences éducatives (Tchombe, 1993).

L'approche par la demande sociale rend les prévisions sur la demande future pour les établissements d'enseignement à travers l'influence de la politique démographique et les tendances économiques générales. Il s'agit à la fois des inscriptions obligatoires et volontaires dans les établissements scolaires. Dans le traitement de l'éducation comme un service demandé par la communauté, cette approche utilise les projections démographiques pour estimer la population scolaire dans une année donnée. A travers cela, la volonté de la société est exprimée via des canaux politiques / gouvernement dans le but de faire respecter les normes minimales (Tchombe, 1993).

L'approche coût bénéfice consiste à travailler sur le coût des différents types d'enseignements et en les comparant avec les rendements, à la fois pour l'individu et pour la société. Il montre la sensibilité de l'inscription à l'évolution du prix de l'éducation. En choisissant d'aller à l'école, l'individu engage certains coûts tels que les frais, les dépenses sur les livres et les gains qu'il renonce pour aller à l'école au lieu de travailler. D'autre part, il peut s'attendre à payer plus tout au long de sa vie à la suite de cette éducation. Ces approches ont leur défaut mais restent guide précieux pour la planification de l'éducation et de la formation

des politiques relatives à la demande d'éducation de base. En cela, l'accent est mis sur la demande sociale d'éducation (Tchombe, 1993).

2.7.9. L'approche sociale de l'éducation de la jeune fille

Le concept de la demande sociale d'éducation fonctionne comme la disponibilité d'éducation pour tous ceux qui sont qualifiés par la capacité et la réalisation de poursuivre l'école qui souhaitent le faire. C'est-à-dire si un citoyen suffisamment qualifié se tient à la porte de n'importe quel type d'école, il / elle doit être admise, et il est donc de la responsabilité du gouvernement d'anticiper cette demande afin de fournir des installations adéquates pour accueillir les élèves.

La demande sociale peut donc être définie comme une tentative pour déterminer les besoins futurs pour les établissements d'enseignement, en tenant compte de l'influence probable de l'évolution démographique, des politiques et des tendances économiques générales à la fois institution enrôlement volontaire et obligatoire. Le volontariat représente la demande individuelle d'éducation. Bien que l'inscription obligatoire soit considérée comme la demande où l'exigence de la société s'exprime par voie politique et le gouvernement veiller à ce que certaines normes minimales soient appliquées. Brièvement l'enrôlement volontaire a lieu habituellement au niveau secondaire et parce que le gouvernement camerounais s'y préoccupe il est pratiqué même au niveau de l'enseignement primaire (Matchinda, Nkonpa et Kouomegne, 2006).

2.7.10. L'aspect socio culturel

Dans la plupart de pays dans le monde, le type de culture et de croyance inhérente aux personnes détermine la place de la femme dans la société, de sorte que sa participation à l'éducation est censurée en conformité avec les croyances. L'éducation des femmes est donc soumise à un grand nombre de concepts culturellement et traditionnellement détenus qui se transmettent de génération en génération.

Tchombe (1994), ajoute que les coutumes telles que la préférence des jeunes garçons qui comme on le croit communément affirmer dans les familles a conduit à l'abandon de la petite fille. En raison de cette image, les jeunes garçons sont censés être agressifs. Ce qui se réfère à l'intelligence, la domination, initiative et d'autres tendances de puissance qui souligne la croissance ultérieure des pensées analytiques. Ainsi, les facteurs culturels peuvent inhiber la scolarisation des filles à l'école, puisque dans la plupart des cultures, les femmes sont

considérées comme les porteurs de la culture autochtone ou traditionnelle, en particulier dans les communautés où cette identité est menacée.

Tchombe (1994), a noté qu'en Chine le faible niveau d'éducation des femmes reflète à la fois la pratique de l'enlèvement des filles de l'école pour gagner un revenu ou fournir des soins à domicile de travail des enfants et la perception que les avantages de l'investissement dans une éducation des filles sont perçue au profit de la famille. Elles se marient plutôt dans leur famille natale. Ensuite, de nombreuses jeunes filles chinoises n'ont pas la qualification nécessaire pour la formation continue.

Sama (1986), est d'avis que les parents ont souvent des attitudes négatives à l'égard de l'éducation de leur fille parce que les fils sont attendus pour soutenir les vieux parents, tandis que les filles sont censées se marier et être prises en charge par leur mari. Les besoins immédiats des filles sont donc des tâches ménagères telles que les filles qui fréquentent une école ne sont pas disponibles pour aider à la maison.

Tchombe (1994), détient la thèse que certains parents n'aiment pas éduquer leur fille parce qu'ils veulent les sauver de la société corrompue et gâtée. Pour elle, les musulmans dans le Grand nord du Cameroun ne permettent pas à leurs femmes de sortir de la traditionnelle mise en place en raison de leur religion. Mballa Owono (1986), ajoute que les habitants de cette région refusent l'éducation de leurs filles parce qu'ils croient qu'ils sont les gardiens de la tradition. Evola (1986), soutient par ailleurs que les femmes de cette partie du pays sont pour la plupart occupées par l'éducation des enfants, la gestion de la maison, travailler à la ferme et de servir leur mari comme cela est dicté par leur culture.

Chaboud (1975), est d'avis que les femmes, surtout les femmes musulmanes sont censées être vues, pas entendues. Et si tant est qu'elles soient entendues, elles doivent être quelque part dans la cuisine ou à la maison pour s'occuper des enfants. Des études ont été menées dans d'autres régions du Cameroun relatives à l'effet du modèle de croyance culturelle des parents sur l'éducation des jeunes filles. Chez les Bassa, un groupe ethnique du Cameroun, les mères doivent éduquer leur fille en leur inculquant les attitudes et les normes nécessaires à leurs futurs rôles d'épouses, les mères et citoyennes de reproduction acceptables. (Tchombe, 1994).

Dans une autre étude de la société traditionnelle Bakong dans le Nde Dinzian du Cameroun, Tchombe (ibid), décrit comment les filles doivent être obéissantes, respectueuses

et responsables. Elles doivent également être vues mais, pas entendues, tandis que l'éducation des jeunes garçons met l'accent sur l'autonomie et la réussite. En outre, dans la partie du Grand nord Cameroun, les filles sont considérées comme des êtres sacrés qui sont chargés de ramener les ancêtres à travers la procréation. Tous ceux-ci ne nécessitent pas l'éducation formelle.

Isabelle (1980), affirme que la scolarisation n'est nullement indispensable pour les filles. Leur éducation est une tâche de la famille ou du groupe et en tant que tel honteux d'envoyer sa fille à l'école que l'expérience de l'école est nécessaire pour les jeunes garçons pour leurs futures responsabilités de chef de famille. Chen (1995), indique que dans les ménages théoriquement ne sont pas censés avoir assez de nourriture, à cause de la répartition inégale de nombreuses femmes de congé insuffisamment nourris. Selon Evola (1986), les hommes adultes et les enfants mâles sont nourris d'abord. Les femmes ne mangent que quand les hommes ont fini. Tout ce qui est à gauche est divisé entre la jeune mère et ses enfants de sexe féminin. Cette disparité dans la distribution de nourriture peut être autant une pratique délibérée avec de loin des implications pédagogiques. Un enfant mal nourri est psychologiquement perturbé et physiquement moins forts. Ces facteurs ne sont pas propices à l'apprentissage par conséquent sont prédicteurs de l'abandon de l'école. Car, ne l'a-t-on pas souvent dit : « ventre affamé n'a point d'oreille ». Alors, dans la plupart des cas, les enfants souffrant de malnutrition seront contraints d'abandonner l'école pour chercher de la nourriture.

Haralambos (1991), citant Sherry (1991), écrit-il, « ce n'est pas la biologie qui attribue aux femmes de leur statut dans la société, mais la façon dont chaque culture définit et évalue les femelles ». Dans une tentative pour ombre plus de lumière à la citation ci-dessus boss dit ; « la culture est le moyen par lequel l'humanité contrôle et régule la nature ». Les humains n'ont pas à se présenter de manière positive à la nature, ils peuvent la réguler et la contrôler. Dans le même ordre, Himmestrand (1994), soutient que le degré variable de la position des femmes dépend de la culture, de la religion, du système de croyance et du climat sociopolitique du pays.

Parlant de l'inégalité des sexes, Tchombe (1994) ajoute que la plupart des parents pensent que l'éducation des filles les rend impropres au dur labeur qui sera attendu de ces jeunes filles après le mariage et dans certaines cultures, ils pensent que l'éducation leur

donnera envie d'avoir un nombre limité d'enfants ; ce qui n'est pas bon pour la fourniture de main-d'œuvre dans les villages.

Castle (1993), donne une nouvelle impulsion en indiquant les différences entre les sexes dans le domaine alimentaire. Selon Khan, un enfant de sexe féminin est susceptible d'être allaité moins souvent et pour de courtes périodes que ses frères et à être sevrés plus tôt. Seule une partie du Grand nord de l'Inde offre l'allaitement de façon équitable aussi bien aux jeunes garçons qu'aux filles (Hadija, 2000). Tout indique que les filles sont encore victimes de discrimination quand il s'agit aussi de la répartition des aliments au sein des ménages.

Pour Amin (1999), le ménage est l'une des zones que les parents pensent généralement qu'il ait dû devoir de la petite fille. Cela est responsable du fait que beaucoup de filles abandonnent l'école ou ne s'y inscrivent pas du tout. En accord avec ce point de vu, Hadjija (2000), a déclaré que même si les filles ont la chance d'aller à l'école, elles sont tirées par deux forces, les exigences scolaires et les tâches domestiques. Enfin, elles abandonnent souvent l'école pour les travaux ménagers. Hadjija (ibid), réaffirme également l'idée ci-dessus en ajoutant que la sous scolarisation de la fillette est aussi dû au fait que dans les familles à faible revenu, les jeunes garçons sont envoyés à l'école au détriment des filles.

Les attitudes des communautés et des parents envers l'éducation des filles comptent beaucoup dans la décision touchant l'éducation des filles. (Farrant, 1981), rapporte que la possession du livret d'autres matériels éducatifs dans de nombreux pays ont été trouvés avoir des préjugés sexistes prononcés qui dépeignent les femmes comme « admirative, passive et impuissante, adaptées aux rôles traditionnels seuls ». Ceci est démontré dans le choix des carrières où les filles se tournent vers des emplois moins rémunérateurs comme les soins infirmiers et l'enseignement, alors que les jeunes garçons optent pour des emplois plus lucratifs.

Des études similaires effectuées par L'UNESCO révèle qu'« en raison du statut inférieur qui leur est accordée par les parents et la communauté, ils sont tenus de se percevoir comme inférieures aux jeunes garçons ...» (Rapport de l'UNESCO, 1989: 1990). Une autre étude a montré qu'en raison de l'aspect socioreligieux, la plupart des parents désapprouvent à envoyer leurs filles à l'école de peur d'être privés du droit de dot et à être acceptée par les normes de la société (Rapport de la Banque mondiale, 1995). Ainsi, l'attitude des parents envers la modernité est un facteur important à ne pas négliger. Dans la même étude, rapport de 1995 de la Banque mondiale a conclu que la coutume du mariage précoce des filles

contribue également à limiter l'accès des pauvres à l'éducation de base. La plupart des familles considèrent que les filles ne leur appartiennent pas, mais finalement appartiennent à la famille du mari. Les filles doivent également être préparées pour les mariages précoces, les connaissances pour le travail domestique aideront à commander un meilleur prix (Rapport de la Banque mondiale, 1995).

Le coût d'opportunité de l'éducation est également considéré pour les familles pauvres. Si les filles sont envoyées à l'école, les familles vont perdre par rapport à celles qui travaillent pour compléter le revenu de la famille (de l'Education Pour Tous, 1989 :19). Des études ont montré que près des 2/3 de la population des régions sont situés dans les zones rurales, (UNESCO, 1995). Dans ces zones, les filles sont impliquées dans le travail de la ferme avec leurs mères afin d'augmenter l'approvisionnement alimentaire. Aussi, l'alphabétisation est sensiblement inférieur dans ces domaines et le résultat est le faible accès à l'éducation pour les filles.

2.7.11. Statut socioéconomique des parents

Le niveau de revenu des parents détermine dans quelle mesure les parents peuvent appuyer l'éducation de leurs filles. Dans les familles à faible revenu, la perspective pour les filles de recevoir une éducation formelle est limitée. La pauvreté empêcherait les parents d'accepter faire passer les frais de scolarité des filles avant d'autres besoins de la famille. Bien que la pauvreté perturbe l'éducation des deux sexes, les filles souffrent davantage parce qu'elles sont les premières à être retirées de l'école.

Dans les sociétés traditionnelles, les parents ont la conception que la petite fille appartient à une autre famille quand elle se marie. Les parents à faible revenu préfèrent dépenser leur argent sur l'éducation des jeunes garçons qu'ils considèrent comme appartenant à la famille.

L'UNESCO (1992), soutient que l'économie est une force puissante pour modifier le point de vue traditionnel de la scolarisation des filles. Les parents peuvent être incapables de payer les frais de scolarité, le matériel, le transport, les frais d'internat et d'autres coûts, d'envoyer les filles à l'école. La probabilité une famille pauvre d'inscrire la fille à l'école sera faible. C'est parce qu'ils ne peuvent pas se permettre le coût de l'éducation. Lorsque la question se pose de savoir qui doit abandonner l'école, la réponse est généralement que la jeune fille devrait aider sa mère dans les travaux ménagers.

Mbua (2002), indique que le revenu par habitant de la population d'une nation pourrait déterminer la qualité de l'enseignement qu'ils exigeraient. Pour lui, dans une économie subsistant où peu est sauvé, la plupart des gens ne peuvent pas se permettre d'envoyer leurs filles à l'école, car ils devront épargner davantage que de payer le coût de l'éducation. En plus, il faudrait renoncer à la contribution de l'enfant de sexe féminin à la sortie de la famille. En conformité avec le fait que la pauvreté influe négativement la mise en œuvre de l'éducation primaire universelle, Mbua (2002), impute les malheurs de l'enfant à la pauvreté, le manque de fonds et d'infrastructures. Cela est conforme à la situation des populations de l'arrondissement de Yaoundé II.

Pour Musgrave (1983), des revenus élevés peuvent permettre aux parents d'offrir à leurs enfants filles les avantages que l'argent peut apporter. Leurs enfants vivent dans un cadre agréable fourni avec des matériaux éducatifs pour assister à bonne école avec des enseignants de qualité. La pauvreté prive alors les parents pauvres de l'éducation de leurs filles. Il est donc clair que la pauvreté des parents peut encourager le décrochage scolaire et la faible scolarisation des filles dans les écoles. La plupart de ces filles non-scolarisées sont forcées de devenir des enfants qui travaillent.

Dans un document intitulé Kit du pays Cameroun (2003), l'UNICEF met le taux de pauvreté du Cameroun à 402 pour cent. Il explique que la crise économique des années 1980, couplée avec la dévaluation du franc CFA de Janvier 1994 ainsi que l'augmentation du taux de chômage ont conduit à l'aggravation de la pauvreté généralisée au Cameroun. Cela signifie que les gens se retrouvent avec très peu ou pas d'argent. Dans le même rapport, il est indiqué que plus de 50 pour cent des Camerounais vivent en dessous du seuil de pauvreté absolue. Le rapport conclut que la situation au-dessus de la pauvreté a conduit à un faible accès continu à une éducation de qualité, alors, dans les rues, les filles qui travaillent sont à la hausse.

Dans la même ligne, un autre document intitulé Cameroun profil pauvreté IMI (1998), a publié le résultat de base suivante sur le niveau de pauvreté du Cameroun. Basé sur le seuil de la pauvreté absolue de Frs CFA. 148.000 par équivalent adulte, l'incidence de la pauvreté, sur une population estimée à 12,9 millions en 1996 (ECEM 96), a été jugée 50,5 pour cent (6,5 millions d'habitants correspondant à 38,4 pour cent des ménages) vivent en dessous du seuil de pauvreté. Si 50,5 pour cent sont encore en dessous du seuil de pauvreté avec une consommation moyenne de (frs CFA. 101.000) 31,4 pour cent peut être considéré comme intermédiaire avec 207.400 CFA et 18,1 pour cent considéré comme riche (avec une

consommation moyenne de Frs CFA. 590.000). Cela signifie qu'en 1990, 23 pour cent de la population vivaient dans des ménages dont le revenu annuel ajusté par équivalent adulte est inférieur à Frs CFA. 150.000.

Au niveau régional, le rapport de 1996 montre que le taux de pauvreté est plus élevé dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Les pauvres dans les zones rurales constituent 61 pour cent de la population, tandis que seulement 22 pour cent vivent dans les zones urbaines. Les zones rurales représentent 70 pour cent de l'ensemble de la population et constituent 13,5 pour cent de la pauvreté. Le niveau de la pauvreté comme montré ci-dessus fait qu'il est difficile pour les parents qui sont pour la plupart dans les zones rurales d'éduquer leurs filles, car ils ont de très faibles revenus.

La déclaration ci-dessus nous fait comprendre que les parents de statut socio-économique élevé auront non seulement les moyens d'offrir à leurs enfants filles les besoins de l'éducation de base, mais également les moyens de comprendre la valeur et l'importance de l'éducation que les parents dont le contexte économique est médiocre. Tandis que les parents de statut socio-économique élevé auront toujours la possibilité d'attribuer une partie de leur revenu pour l'éducation de leurs filles. Les parents qui sont pauvres et n'ont pas une source régulière de revenu, même modeste, en direct de la main à la bouche et donner à leurs filles que si elles ont la possibilité de le faire. Ainsi, la disposition des besoins de l'école par les parents de ces arrière-plan est non assurée lente et prématurée par rapport à ces parents qui sont riches et sont donnés à subvenir aux besoins scolaires de leurs filles très facilement.

Chartton (1964), observe également que le faible revenu pourrait aboutir à la signification de la sous-alimentation que la tâche des parents est de s'assurer que la famille ait suffisamment à manger, plutôt que de dépenser les maigres revenus qui n'est même pas assurée sur le travail comptable. Ce résultat à l'inactivité en classe avec la conséquence d'une baisse de performance à l'école. En tant que tel, un élève est en proie à deux maux faim et la misère. Chartton (ibid), lorsque la famille est incapable de nourrir l'enfant, il / elle passe plus de temps à penser à l'estomac qui doit être rempli plutôt que le travail comptable. Cela se traduira à l'inattention en classe et cela permettra de réduire le degré de performance.

Mariane (1995), souligne qu'il existe une forte corrélation positive entre la classe sociale de l'élève et sa réussite scolaire. Pour lui, cela est dû au fait que les familles à revenu variable n'attachent pas toujours le même degré d'importance à l'éducation. Hetherington et Parker (1986), affirment que certains enfants de filles participent activement aux routines des

ménages et contribuent au revenu familial. Ceci peut être vu surtout quand la petite fille reste avec un de ses parents pour une raison ou l'autre. Le fait que cet élève a des articles de faucon pour faire de l'argent la laisse avec moins d'énergie, de temps et d'intérêt pour l'école et l'activité intellectuelle connexe. Tout cela permettra de réduire le temps de l'enfant à se concentrer sur ses études conduisant ainsi à de mauvais résultats scolaires. Les parents doivent s'assurer que leurs filles aient les fournitures scolaires nécessaires tels que cahiers, stylos, crayons, etc Il est embarrassant pour un enfant de se présenter en classe sans les documents requis pour les classes.

Le Rapport Coleman et al (1965), révèle que les facteurs socio-économiques sont plus importants que variable d'école pour expliquer l'accès à l'éducation de base. En outre, un Rapport de l'UNESCO (1989), affirme que la pauvreté d'une famille empêche les parents d'envoyer leurs filles à l'école. Alors que dans de nombreux pays, l'éducation primaire est gratuite, une famille pauvre ne sera pas en mesure de couvrir le coût des uniformes scolaires, des fournitures scolaires et autres dépenses diverses. Le Cameroun n'est pas une exception à ce problème.

2.7.12. Employabilité comme facteur d'éducation

D'après Olivier Charlot dans « Education, Emploi et Participation au marché du travail dans un modèle d'appariement » l'étude des liens entre éducation et offre de travail fait l'objet de nombreux travaux depuis les contributions de Ben Porath (1967), où la participation est déterminée par un arbitrage entre travail et investissement en capital humain tout au long du cycle de vie. L'inactivité devrait être concentrée aux deux extrêmes de la vie, c'est-à-dire la jeunesse et la vieillesse vue que l'on s'éduque davantage en début de la vie car l'espérance de vie active résiduelle est suffisamment longue pour rentabiliser l'investissement. L'inactivité est particulièrement concentrée parmi les plus jeunes qui sont encore en formation, et les plus âgés qui sont sortis du marché du travail ceci reflète également dans les taux d'emploi par âge, qui exhibent un profil « en cloche »

Ainsi l'employabilité constitue une motivation pour l'inclusion et la réinsertion scolaires des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé car ceci constitue non seulement une augmentation dans le capital humain les permettant ainsi de contribuer non seulement à leur développement mais également au développement socio-économique du pays boutant ainsi le nombre de scolarisation des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

2.8. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Selon Fisher cité par Ewolo Mvogo (2006) : « Une théorie peut être définie comme la formulation d'énoncés généraux organisés et reliés logiquement entre eux. Ils ont pour but de décrire un domaine d'observation et de fournir à son sujet un système d'explication générale, c'est-à-dire de dégager des lois propres spécifiques qui peuvent servir à comprendre des phénomènes identiques. Il s'agit des propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tels phénomène et telles attitudes ».

Dans le cadre de notre étude nous avons tout d'abord présenté les théories en lien avec l'éducation inclusive qui sont : l'approche écologique, l'approche des droits de l'homme, et l'accessibilité universelle. En ce qui concerne les théories en lien avec la réinsertion scolaire nous avons abordé celle de l'auto-efficacité, l'auto détermination.

2.8.1. Les théories liées à l'éducation inclusive

2.8.1.1. La théorie écologique selon Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner, le créateur de cette théorie, a observé que la façon d'être des enfants changeait en fonction de l'environnement dans lequel ils grandissaient. Il a donc décidé d'étudier les éléments qui conditionnaient le plus le développement infantile. Le psychologue comprenait l'environnement comme un ensemble de systèmes reliés entre eux. Au début, il en identifia quatre puis, postérieurement, il en inclut un cinquième.

Les cinq systèmes sont reliés entre eux. De cette manière, l'influence de l'un de ces systèmes sur le développement de l'enfant dépend de sa relation avec les autres. Par ailleurs, ils sont ordonnés suivant une relation de proximité avec l'enfant.

Un changement d'environnement peut avoir une influence sur la personne. Il est par conséquent normal que la façon d'être de quelqu'un qui change de culture soit modifiée. La même chose peut se produire quand quelqu'un change de rôle social dans l'un des systèmes. Du plus proche de la personne au plus éloigné, les cinq systèmes de la théorie écologique de Bronfenbrenner sont : le microsystème, le mésosystème, exosystème, macrosystème, chronosystème.

➤ Le microsystème

Ce système est formé des groupes qui ont un contact direct avec l'enfant. Même s'il peut exister de nombreuses possibilités, certaines des plus importants sont la famille et l'école.

La relation entre ce système et le développement de l'enfant est évident mais se produit dans les deux directions. Ainsi, les croyances des parents affectent directement la façon d'être de l'enfant. Cependant, celui-ci est aussi capable de modifier les perspectives des membres de sa famille. La même chose se produit avec l'école et avec le reste des groupes qui font partie du microsystème.

➤ **Mésestime**

Le second système décrit par la théorie écologique de Bronfenbrenner est constitué des relations existantes entre ceux du premier niveau. De cette façon, la relation des parents avec les professeurs, par exemple, aura un impact direct sur l'enfant.

➤ **Exosystème**

Le troisième niveau est lié à des éléments qui affectent la vie de l'enfant. Cependant, celui-ci n'a pas de relation avec eux. L'influence sur le développement de la personne se produit donc par des voies indirectes. Un exemple d'exosystème serait, par exemple, l'entreprise dans laquelle travaillent les proches de l'enfant.

Cela affecterait la manière de penser, le temps libre ou le bien-être des parents. Par conséquent, cela aurait aussi un impact sur la vie de la personne.

➤ **Macrosystème**

Il se compose de ces éléments de la culture dans laquelle est plongée la personne. Ils affectaient tous les autres. Par exemple, les valeurs de cette culture ou l'existence d'une religion officielle. Dans ce cas, l'influence se produirait parce que ces éléments déterminent la façon directe mais modifierait le reste des groupes qui affectent la vie de la personne.

➤ **Chronosystème**

Ce dernier système est inclus dans les versions postérieures de la théorie. Il fait référence au moment de la vie où se trouve la personne, en lien avec les situations qu'elle vit peu à peu. Par exemple, la mort d'un proche peut s'interpréter de différentes manières en fonction de l'âge.

La théorie écologique de Bronfenbrenner n'est pas parfaite mais elle cadre avec notre étude parce qu'elle met en évidence les processus par lesquels un individu s'ajuste à son environnement et à ses caractéristiques personnelles. Ainsi elle confirme le fait que la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes pourrait être difficile à cause des contraintes

liées à leur environnement familial qui, lorsqu'il est très contraignant réduit leurs possibilités de satisfaire aux exigences du milieu académique.

2.8.1.2. L'Approche des droits de l'homme

L'approche fondée sur les droits de l'homme est un cadre conceptuel appliqué au processus de développement humain ayant pour base normative les exigences internationales en matière de droits de l'homme et pour objectif opérationnel la promotion et la protection des droits de l'homme. Il s'agit à travers de cette approche d'analyser les inégalités qui sont au cœur des problèmes de développement et de lutter contre les pratiques discriminatoires et la distribution inéquitable du pouvoir, qui entravent l'accomplissement des progrès en matière de développement et ont souvent pour conséquence de laisser pour compte des groupes entiers de population.

Cette approche basée sur les droits de la personne cible les personnes ou groupes marginalisés, exclus ou victimes de discrimination. Elle requiert dans la plupart des cas d'analyser les normes sexospécifiques, les différentes formes de discrimination et les déséquilibres de pouvoir afin de veiller à ce que les interventions bénéficient bien aux segments les plus marginalisés de la population.

Cette approche cadre avec notre étude car elle met en avant les droits de l'homme plus précisément dans notre cas le droit à l'éducation, le droit à la non-discrimination, le droit à l'égalité entre les hommes et les femmes car lorsqu'on observe bien ces droits ne sont pas respectés dans l'arrondissement de Yaoundé II, ou les jeunes filles musulmanes sont privées d'une éducation au même titre que le jeune garçon musulman car, il trouve cela un gâchis d'envoyer la jeune fille à l'école sa place étant plutôt selon eux au sein d'un foyer bafouant ainsi les droits de l'homme énoncé plus haut.

2.8.1.3. L'accessibilité universelle

L'accessibilité universelle est une approche inclusive qui prend en compte les différents besoins et les conditions de vie des individus. Elle vise notamment une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, elle permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents.

L'aménagement du territoire et l'environnement bâti influencent l'accès aux ressources, la participation sociale et les habitudes de vie, lesquels contribuent au maintien

d'une bonne santé physique et mentale.

La conception d'environnement universellement accessible permet de réduire les inégalités sociales de santé et de favoriser le vieillissement en santé, car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble de la population.

Au cours de sa vie, chaque individu risque de vivre des incapacités temporaires ou permanentes, de l'exclusion ou une situation de handicap.

S'il est mal conçu, l'environnement bâti peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'une personne avec des incapacités ou des limitations. Il contribue alors à placer cette personne dans une situation de handicap.

Cette théorie démontre à suffisance le fait que nous retrouvons de forte perception sociaux culturels qui font en sorte que certains parents musulmans trouvent que l'éducation de la jeune fille est un gâchis, un tabou parce qu'il y a un croisé de chemin entre l'éducation et la tradition ce qui explique la nécessité de l'inclusion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

2.8.2. Les théories liées à la réinsertion scolaire

2.8.2.1 La théorie de l'auto-efficacité

L'auto-efficacité, c'est la croyance d'une personne en ses propres capacités à pouvoir atteindre ses objectifs. Etre auto-efficace, c'est penser avoir la capacité et la détermination nécessaires pour surmonter les obstacles et prendre le contrôle de sa situation.

L'auto-efficacité est un concept clé dans la psychologie sociale et la théorie de l'apprentissage social développée par le psychologue Albert Bandura. Il se réfère à la croyance d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche spécifique ou à atteindre un objectif.

Le fondement psychologique de l'auto-efficacité est basé sur les croyances de l'individu en ses capacités personnelles, qui sont formées par plusieurs facteurs, notamment :

- L'expérience personnelle : les succès et échecs passés d'une personne peuvent influencer sa perception de ses propres capacités. Les expériences de réussite peuvent renforcer la confiance en soi, tandis que les échecs peuvent affecter négativement la perception de soi et la confiance en ses propres capacités.

- L'observation des autres : réussir ou échouer dans des tâches similaires peut affecter la perception de soi et la confiance en ses propres capacités.
- Les états physiologiques et émotionnels : les émotions et les états physiologiques tels que l'anxiété, la tension ou la fatigue peuvent influencer la perception de soi et la confiance en ses propres capacités.

La théorie de l'auto-efficacité cadre avec notre étude car elle suggère que les personnes qui croient en leurs capacités ont tendance à être plus engagées et persévérantes dans leurs efforts, et sont plus susceptibles de réussir dans la réalisation de leurs objectifs. Par conséquent, la promotion de l'auto-efficacité peut être un outil puissant pour améliorer la motivation et les performances des individus des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

2.8.2.2 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation humaine qui se penche sur la manière de soutenir nos tendances naturelles ou intrinsèques à nous comporter de façon saine et efficace. Elle représente un cadre général pour l'étude de la motivation humaine et de la personnalité ; elle s'intéresse aux sources variées de motivations intrinsèques ou extrinsèques, aux rôles respectifs des types de motivations intrinsèques ou extrinsèques sur le développement cognitif et social, à la façon dont les facteurs sociaux et culturels facilitent ou sapent la motivation naturelle de l'homme et aux conditions permettant de soutenir l'autonomie, la compétence et l'affiliation pour favoriser des formes de qualité élevée motivation.

Dans le cadre de notre étude la jeune fille doit pouvoir se motiver elle-même en croyant à ses capacités et en sa valeur indéniable et incontestées dans la société et également se dire qu'elle a droit à l'éducation au même titre que le jeune garçon musulman.

2.9. FORMULATION ET PRECISION DES HYPOTHESE DE RECHERCHE.

Elle peut être considérée comme une solution temporaire à un problème dont la validation nécessite une enquête préalable. C'est encore une provisoire à une question posée, c'est encore la réponse présumée à la question qui oriente une recherche. Selon Fonkeng, Chaffi et Bonda (2013) l'hypothèse est une supposition à partir de laquelle des conséquences sont envisageables. Il s'agit d'un énoncé qui admet un lien entre les variables (dépendante et

indépendante), lequel lien ne sera validé ou informé qu'au terme d'une analyse, d'une investigation et d'un test rigoureux et reproductible.

C'est encore une réponse à la problématique générale. Une proposition que l'on veut défendre ou discuter. Selon Rossi (1980), l'hypothèse générale est : « celle qui définit les effets des variables sur le comportement ». Elle sert à envisager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises ; à permettre le choix concernant les objectifs précis de la recherche et des méthodes d'enseignement des connaissances. En d'autres termes, c'est la réponse directe à la question principale de recherche.

2.9.1. Hypothèse générale de l'étude.

Selon Aktouf (1992), une hypothèse est une base avancée de ce que l'on cherche, c'est la formulation de la conclusion que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement. ». On peut donc comprendre qu'une hypothèse est une réponse provisoire à une question énoncée. L'hypothèse générale de la présente étude est formulée ainsi qu'il suit : *L'éducation inclusive contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.*

2.9.2. Opérationnalisation de l'hypothèse générale

2.9.2.1. Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale ainsi formulée s'appuie sur deux variables. Selon Grawitz (1997), « une variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête ; c'est un facteur qui se modifie en rapport avec les autres. Dans les études en psychologie, les variables sont utilisées pour établir une relation de causalité entre les différentes valeurs de l'étude, en d'autres termes, elles sont employées afin de déterminer si des changements apportés à une chose entraînent des changements sur une autre chose. Dépelteau (2015) définit la variable comme « un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer plusieurs valeurs et comme son nom l'indique varie ». Dans l'hypothèse précédemment formulée, nous avons une variable indépendante et une variable dépendante.

On distingue habituellement deux types de variables notamment, une variable dite dépendante, une autre dite indépendante. La variable dépendante est la variable qui est mesurée par l'expérimentateur, en outre, la variable dépendante est la variable "effet" c'est-à-dire la variable qui subit. La variable indépendante quant à elle est la variable qui est contrôlée et manipulée par l'expérimentateur ; Autrement dit, la variable indépendante est la

variable cause, c'est elle qui induit les effets sur la variable dépendante. Pour procéder à la vérification des hypothèses de notre étude, il est important d'opérationnaliser les variables en éclatant ces variables en modalités et en indicateurs de ces variables. Le tableau synoptique proposé ci-dessous présente de façon résumée les modalités et les indicateurs des différentes variables. La présente hypothèse s'appuie donc sur deux variables notamment une variable indépendante et une variable dépendante.

- **Variable indépendante (V.I) :** Selon Yao, (2005) la variable indépendante : « sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable indépendante ». Elle est la cause du phénomène qu'on étudie. C'est elle qui fait subir l'action. Bref, c'est celle que le chercheur veut mesurer et manipuler. Dans l'hypothèse formulée, elle est la suivante *éducation inclusive*
- **Variable dépendante (V.D) :** La variable dépendante est la variable que le chercheur tente d'expliquer. D'après Ngo Kopla (2012), la variable dépendante est le facteur que le chercheur essaye ou veut expliquer. Dans l'hypothèse générale précédemment, elle est : *réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes*.

2.9.2.2. Modalité de chaque variable.

Modalité de la V.I :

- **Accessibilité à l'éducation de qualité**
- **Environnement d'apprentissage**
- **Croyances religieuses**

Tableau 1 : opérationnalisation de la VI

Variables	Modalités	Indicateurs
Education inclusive	Accessibilité à l'éducation de qualité	- Disponibilité infrastructurelle - Disponibilité financière de la famille
	Environnement d'apprentissage	- Effet de la Culture/tradition - influence de la famille - L'impact de la religion
	Croyances religieuses	- La perception des parents, des leaders religieux

Tableau 2 : Récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs et modalités de l'étude

Hypothèse Générale	Hypothèse spécifiques	Variable indépendante	Modalités	Indicateurs	Items	Variable Dépendante	Modalités	Items	Instruments De collecte de données	Outils d'analyse
L'éducation inclusive contribue à la réinsertion scolaire de jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II	-l'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.	VI1	Accessibilité à l'éducation de qualité	-Disponibilité infrastructurelle -Disponibilité financière de la famille	Q04-Q09	Réinsertion scolaire	-Très d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord	Q20-Q24	-Questionnaire -Guide d'entretien	-SPSS -Analyse de contenu
	L'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.	VI2	Environnement d'apprentissage	-Effet de la Culture/tradition -Influence de la famille	Q10-Q14		-Très d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord		-Questionnaire Guide d'entretien	-SPSS -Analyse de contenu
	-La motivation influence la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II.	VI3	Croyances religieuses	-Impact de la religion -Perception des parents et des leaders religieux	Q15-Q19		-Très d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord		Questionnaire Guide d'entretien	-SPSS -Analyse de contenu

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Après avoir identifié l'objet de recherche aux chapitres 1 et 2 précédents, nous allons décrire l'organisation de notre étude telle qu'elle a été menée sur le terrain. C'est la fonction que remplit ce chapitre, fonction qui consiste à monter un dispositif expérimental. Ce dispositif expérimental s'articule donc autour des axes suivants : le type de recherche, la description du site d'étude, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description des instruments de collecte et de mesure de données. A cet effet, nous parlerons tour à tour du type de recherche, de la description de notre population, de la constitution de l'échantillon, de l'entretien, du guide d'entretien et du questionnaire, du déroulement des enquêtes auprès de la population cible et enfin des techniques de traitement de données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Un plan de recherche est une "procédure de collecte, d'analyse, d'interprétation et de présentation des données dans les études de recherche" (Creswell & Plano Clark 2007). Il s'agit du plan global permettant de relier les problèmes conceptuels de la recherche à la recherche empirique pertinente (et réalisable). En d'autres termes, le plan de recherche définit la procédure relative aux données requises, les méthodes à appliquer pour collecter et analyser ces données, et la manière dont tout cela permettra de répondre à la question de recherche (Grey, 2014). De Vos & al (2012), ajoute qu'une conception se réfère à toutes les décisions prises par un chercheur pour mener à bien l'étude. Le chercheur a adapté un modèle de recherche parallèle convergent qui est un type d'approche de recherche à méthode mixte. L'objectif des méthodes mixtes convergentes et parallèles est de fournir une analyse complète du problème de recherche en faisant converger ou en fusionnant les données quantitatives et qualitatives. Dans cette conception, les chercheurs recueillent généralement les deux formes de données en même temps, accordent la même priorité aux deux méthodes, maintiennent l'analyse des données indépendante, mélangent les résultats au cours de l'interprétation globale et tentent de rechercher la convergence, la divergence, les contradictions ou les relations entre les deux sources de données (Hui Bian, n.d.). L'idée est qu'en collectant les deux, les faiblesses de chacune seront renforcées par l'autre. Ici, les données qualitatives et les données quantitatives peuvent être utilisées pour se vérifier mutuellement.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

La zone d'étude se réfère à la localisation géographique de la population à étudier. L'étude est réalisée dans le Département du Mfoundi. Le département compte sept Arrondissements : Yaoundé I, Yaoundé II, Yaoundé III, Yaoundé IV, Yaoundé V et Yaoundé VI. Elle s'étend du centre au sud-ouest de la ville, au nord-ouest de Yaoundé III et au sud-est de Yaoundé VII. La rivière Mingsosso en constitue la limite sud-ouest et la sépare de la commune de Mbankomo. Au Nord, la rivière Abiergue et la forêt urbaine n°2 constituent la limite avec Yaoundé II.

La Briqueterie est un quartier populaire, situé dans l'arrondissement de Yaoundé II, plus précisément au Nord-Ouest de la ville, il se décompose, administrativement en trois quartiers distincts : quartier Haoussa, briqueterie (Ouest) et Ekoudou 1 (ou briqueterie Est), ces derniers étant eux-mêmes subdivisés en une dizaine de « bloques » chacun. La briqueterie abrite la plupart des institutions les plus importantes notamment les mairies, églises, mosquées, lycées, marché. Dans le cas de notre étude, nous allons nous intéresser aux lycées de l'arrondissement de Yaoundé II qui comporte 2 lycées d'enseignement général qui sont le lycée de Tsinga et le lycée de la Cité verte et d'un lycée technique. Nous allons faire la collecte des données sur les 2 lycées d'enseignement général dont le lycée de Tsinga et le lycée de la Cité verte à raison de 50 élèves par école pour avoir un quota de 100 élèves.

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

Nous définissons la population comme l'ensemble des personnes concernées par l'enquête, c'est-à-dire le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques. Dans la même optique, Mucchielli (2009), pense que la population de l'étude ou univers de l'enquête est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». La population de cette étude est donc l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de la recherche. Ce groupe humain est constitué des enseignants, et des jeunes filles musulmanes dans le Département du Mfoundi. Ces groupes ainsi combinés ont donné naissance à un groupe hétérogène. Cette population a été interrogée comme informateur-clé tout au long de notre démarche.

3.4. POPULATION ACCESSIBLE

La population accessible ou échantillonnée est un sous ensemble de la population cible, facilement repérable et accessible au chercheur. L'arrondissement de Yaoundé II a en

tout trois lycées. Le lycée de la cité verte, le lycée de Tsinga et le lycée technique de Yaoundé II. Notre étude étant essentiellement basée sur les établissements d'enseignement générale notre choix ne fut pas difficile à faire.

Nikolopoulou (2022) l'échantillonnage raisonné fait référence à un groupe de techniques d'échantillonnage non probabiliste dans lesquelles les unités sont sélectionnées parce qu'elles ont des caractéristiques dont vous avez besoin dans votre échantillon. Nous avons privilégié dans le cadre de notre étude ce type d'échantillonnage pour la sélection de 100 filles musulmanes à raison de 50 filles par établissement due à notre difficulté à avoir les statistiques concernant l'effectif total des filles musulmanes dans ces lycées.

L'important dans une étude qualitative est de bien choisir les personnes que nous souhaitons interviewer en fonction de ce que nous souhaitons observer et des résultats que nous voulons obtenir. C'est dans cette optique que nous avons choisis 6 enseignants dont 3 de chaque école. Ceci afin de privilégier la qualité et la pertinence de nos entretiens.

3.5. ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

Commençons par rappeler que l'échantillonnage représente l'ensemble des opérations qui ont pour objet de prélever un certain nombre d'individus (échantillon) dans une population donnée de façon à ce qu'il comporte toute la complexité de ladite population. L'échantillon quant à lui constitue la fraction de la population sur laquelle les investigations vont être faites. Selon Muchielli (1988), un échantillon « *est une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu* ». Autrement dit, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère ayant les mêmes caractéristiques. C'est aussi un petit groupe ou un sous-groupe de sujets prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude. Pour sélectionner les sujets de l'étude, nous avons appliqué deux techniques d'échantillonnage correspondant à chacune de nos deux démarches (quantitative, qualitative). La technique d'échantillonnage aléatoire simple et la technique d'échantillonnage raisonnée ; qui vont viser respectivement la collecte des données quantitatives d'une part et la collecte des données qualitatives.

L'échantillonnage aléatoire simple est, selon Amin (2005), l'une des méthodes les plus importantes et fondamentales en statistique. En effet, dans un échantillonnage aléatoire simple, chaque membre d'une population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon.

Chaque combinaison de membres de la population a aussi une chance égale de composer l'échantillon. Ces deux propriétés sont ce qui définit un échantillonnage aléatoire simple. Alors, il est important de dresser une liste de toutes les unités incluses dans la population observée pour sélectionner un échantillon aléatoire simple.

D'autre part l'échantillonnage par choix raisonné ressemble à la technique probabiliste de hasard stratifié, sauf que le chercheur choisit les unités de l'échantillon selon des variables prédéfinies plutôt que de se fier au hasard (Depelteau, 2003). La première tâche consiste donc à déterminer les variables retenues (le sexe, la profession) et à fixer des quotas pour chacune de ces variables. A la différence de la technique de hasard stratifié, le choix des unités dans chaque strate ne se fait pas au hasard d'après une base de population car, le chercheur choisit lui-même les unités retenues dans l'échantillon. On aura sans doute compris qu'on utilise cette technique d'échantillonnage lorsqu'on ne dispose pas d'une liste complète des unités des strates retenues. Ceci est le cas pour notre recherche. Elle s'adresse à la communauté éducative de l'arrondissement de Yaoundé II dont les statistiques ne sont pas maîtrisées avec exactitude à cause de sa complexité. Alors, pour avoir des informations pertinentes, nous nous sommes adressée à une poignée de personnes ressources ; ce qui justifie notre technique d'échantillonnage.

Le choix de cette technique se justifie aussi par le fait que nous mettons en exergue la qualité de l'information plutôt que la représentativité de la population totale d'une part. D'autre part, nous l'avons trouvé simple à utiliser et aussi très pratique. Ainsi, l'échantillon retenu est aussi pertinent que le choix du chercheur est raisonné. Cette technique est très utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon. De plus, les interviews et les Entretiens ont permis de compléter les informations collectées auprès d'autres personnes ressources.

L'échantillonnage par choix raisonné est une technique empirique qui se fonde sur la constitution de l'échantillon en demandant à quelques informateurs de départ de fournir des noms d'individus pouvant faire partie de l'échantillon. Puisque la recherche s'oriente sur un type de phénomène qui se distingue des autres à savoir l'attitude adoptée par une communauté donnée vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants, aussi, notre attention s'est-elle focalisée sur les acteurs de la communauté éducative à savoir les élèves, les enseignants. Pour ceux qui est de notre étude le type d'échantillonnage choisi est celui par choix raisonné

Tableau 3 : Matrice d'échantillon

No	Établissement	Nombre d'élèves	Nombre de d'enseignant
1	Lycée de Tsinga	50	3
2	Lycée de la Cité Verte	50	3
	Total	100	6

Source : Terrain (2023)

3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES : LE QUESTIONNAIRE ET LA GRILLE D'ENTRETIEN

La collecte des données concerne la recherche d'informations relatives à l'étude. A cet effet, le choix de l'instrument de la collecte des données doit dépendre des critères, des facteurs précis parmi lesquels nous pouvons citer la nature du problème posé par le sujet de recherche et le type de sujet lui-même. Comme annoncé ci-haut, notre recherche s'appuie sur une méthodologie mixte. De ce fait, le questionnaire et Le guide d'entretien sont les outils que nous avons retenus pour la collecte de nos données.

3.6.1. Le questionnaire

Nous avons fait usage du questionnaire pour la collecte de nos données quantitatives. Angers (1992) définit le questionnaire comme une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Le questionnaire a pour principaux avantages d'être une technique peu coûteuse, rapide dans son exécution et applicable à un grand groupe. En plus, lorsqu'il s'administre de face en face, il permet un taux de récupération de 100 %. En outre, le questionnaire permet de saisir les comportements non observables et offre la possibilité de comparer les résultats.

Notre questionnaire est constitué des questions fermées à choix multiples construites sur l'échelle de Likert à quatre points (très d'accord, d'accord, en désaccord, très en désaccord). Pour ces questions fermées, une seule réponse est permise.

Pour réaliser notre questionnaire sur l'éducation inclusive et la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II, nous nous sommes servis des indicateurs de nos variables et des indications issues de notre recension des écrits sur ce

champ. Nous avons par la suite bénéficié de l'appui des experts en la matière pour mieux le structurer et le valider.

Notre questionnaire est bâti à partir de plusieurs items issus de l'opérationnalisation de nos variables de sorte à nous permettre de vérifier nos hypothèses de recherche. Il se subdivise en deux grandes parties (questions relatives à l'identité du répondant et questions relatives aux variables) contenant des items numérotés de 01 à 24. Les trois premiers items portent sur l'identité du répondant. Le deuxième groupe d'items (06 questions) portent sur l'accessibilité à l'éducation de qualité. Le troisième groupe d'items (05questions) portent sur l'environnement d'apprentissage de la jeune fille musulmane. Le quatrième groupe de question a pour objectif de nous renseigner sur l'impact des croyances religieuses à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II (05questions). Le cinquième groupe de questions portent sur la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II (05questions).

Les vingt-quatre éléments (24) des sections II, III, IV et V ont ensuite été pondérés à l'aide d'une échelle de Likert dans laquelle les participants devaient cocher les cases correspondant aux options qui correspondaient à leur point de vue. Les quatre options et leurs pondérations correspondantes étaient les suivantes ;

Tableau 4 : Options du questionnaire et pondérations correspondantes sur l'échelle de Likert

Option	pondérations
Très D'accord (TD)	4 points
D'accord (D)	3 points
En désaccord (ED)	2 points
Très en désaccord (TED)	1 point

Source: Terrain (2023)

3.6.2. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien est un instrument qui permet de montrer comment les gens perçoivent la réalité sociale, comment et pourquoi ils adoptent certains comportements. Cette méthode permet ainsi de saisir toute la complexité du monde social que l'on cherche à comprendre (représentations, attitudes et comportements). Ces propos expliquent en quelque sorte pourquoi nous avons choisi cet instrument.

Les entretiens de recherche ont été envisagés sous la forme de rencontres individuelles, en tête à tête entre nous et le sujet à interviewer.

L'analyse théorique a montré qu'il est aberrant de faire un lien entre les manières de voir et de penser de l'individu comme s'il était coupé de son environnement. Il a été donc souhaitable pour nous de recourir aux entretiens afin que nous puissions avoir des avis clairs sur les attitudes hostiles à la scolarisation des filles musulmanes dans l'arrondissement de Yaoundé II. L'entretien était mené sur la base d'un guide d'entretien constitué d'un guide à thème avec des questions préalablement élaborées en fonction des hypothèses de recherche. Le guide comprenait à cet effet 08 questions abordées.

3.6.2.1. Construction du guide d'entretien

La collecte des données qualitatives s'est faite sur la base d'un guide d'entretien. Dans cette optique, l'élaboration de notre instrument. Nous avons reparti nos questions en 4 thèmes comme suit :

Ø Premier thème : Accessibilité à une éducation de qualité.

- Disponibilité infrastructurelle ;
- Disponibilité financière de la famille.

Ø Deuxième thème : l'environnement d'apprentissage :

- Effet de la Culture/tradition ;
- Influence de la famille.

Ø Troisième thème : croyance religieuse :

- Impact de la religion ;
- Perception des parents et des leaders religieux.

Ø Quatrième thème : réinsertion scolaire :

- L'implication parentale ;
- Suivi extra-scolaire.

3.7. VALIDITÉ DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

La validité est la capacité des outils de recherche à mesurer ce qui doit être mesuré. Il s'agit de la mesure dans laquelle une mesure représente de manière adéquate le concept sous-jacent qu'elle est censée mesurer (Drost, 2011). Pour établir la validité d'un instrument, Cresswell (2012) recommande de faire appel à des experts professionnels dans le domaine de la recherche qui examinent la validité du contenu des instruments de recherche de l'étude. Cette étude a cherché à établir la validité des instruments en demandant l'avis de collègues, de superviseurs, de chefs d'établissement et d'experts en discutant avec eux pendant qu'ils vérifiaient et examinaient les instruments. Les experts ont formulé des recommandations et des suggestions pour améliorer les instruments afin de les rendre plus faciles à lire et à comprendre et d'éliminer les questions ambiguës. Certaines questions ont également été ajoutées pour que les instruments soient plus complets et couvrent les aspects que le chercheur avait l'intention de couvrir dans l'étude.

La validité apparente fait référence à la probabilité qu'une question soit mal comprise ou mal interprétée, ce qui permet de lever les ambiguïtés. Pour garantir la validité des instruments de recherche, les copies des questionnaires et du guide d'entretien ont fait l'objet d'un essai pilote au lycée de Tsinga. Cela a permis d'évaluer la clarté de la langue, l'acceptabilité en termes de longueur et la prise en compte de l'éthique. Les éléments ambigus trouvés dans les instruments ont été corrigés, ce qui a permis d'accroître la validité apparente.

La validité de contenu d'un instrument se réfère à la question de savoir si un instrument couvre de manière adéquate le sujet. Le chercheur a garanti la validité de contenu de l'instrument en s'assurant que les questions des instruments étaient réellement conformes au cadre conceptuel de l'étude. Les instruments portaient donc sur l'ensemble des variables, à savoir la variable indépendante (éducation inclusive) et la variable dépendante (réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II). La validité du contenu a également été améliorée par le jugement d'experts.

Afin d'établir la validité du contenu, les résultats des évaluations ont été calculés à l'aide de la formule suivante :

Validité du contenu de l'instrument (CVI) = nombre d'éléments jugés pertinents/nombre total d'éléments du questionnaire.

$$CVI = 22/25 \times 100\% \quad CVI = 88\%$$

L'indice de validité du contenu est donc de 88 %, ce qui signifie que l'instrument est valide.

3.8. FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

La fiabilité est la mesure dans laquelle les mesures sont répétées lorsque différentes personnes effectuent la mesure à différentes occasions, dans des conditions différentes, soit-disant avec des instruments alternatifs qui mesurent le concept ou la compétence. Il s'agit du degré de cohérence ou de fiabilité de la mesure d'un concept (Drost, 2011). La fiabilité des éléments quantitatifs des questionnaires a été établie en calculant le coefficient alpha de Cronbach, qui est une estimation de la cohérence interne en déterminant comment les éléments d'un questionnaire se rapportent à tous les autres éléments et à l'ensemble du test (Simon, 2012). Selon Creswell (2012), en sciences sociales, un coefficient de fiabilité de 0,6 ou plus est satisfaisant pour tout instrument de recherche. La fiabilité de l'instrument dans cette étude a été réalisée par l'utilisation de la méthode test-retest. Il s'agit d'une méthode qui implique l'administration d'un instrument à un groupe d'individus à deux occasions différentes (Onancha & Okpala, 1995). Le questionnaire été administrés de façon direct à 20 élèves, sélectionnés pour l'étude pilote. Deux semaines plus tard, les mêmes instruments ont été administrés aux mêmes participants afin d'obtenir deux séries de résultats du même groupe, qui ne fait pas partie de l'échantillon de population. Le coefficient de corrélation et l'analyse descriptive ont été calculés à l'aide du programme d'analyse de données SPSS version 23 et interprétés pour fournir une estimation de la fiabilité. Les questions posées aux élèves avaient un coefficient de 0,8 et étaient donc satisfaisantes selon Creswell (2012). Le coefficient de corrélation a été utilisé pour déterminer dans quelle mesure le contenu du questionnaire était cohérent et produisait les mêmes réponses lorsque l'instrument était administré. (Voir tableau au chapitre4)

3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION

L'analyse des données a impliqué l'organisation et l'interprétation de toutes les données collectées afin de les simplifier et de les présenter de la meilleure façon possible pour en faciliter l'interprétation et la compréhension. Toutes les données collectées sur le terrain ont tout d'abord été vérifiées et recoupées afin d'en assurer la conformité. La version 21.0 du programme informatique Statistical Package for Social Science (SPSS) a été utilisée pour analyser les données quantitatives. Les statistiques descriptives (y compris les pourcentages,

les fréquences, les chiffres, etc.) ont permis de déterminer où l'implication des résultats conduirait à une recommandation.

3.10. DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de l'étude seront soutenus en tant que mémoire de Master et une copie corrigée sera soumise à la bibliothèque de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I.

3.11. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

En règle générale, les exigences éthiques en matière de recherche mettent l'accent sur la nécessité de faire preuve d'un haut niveau de professionnalisme lors de la réalisation de travaux de recherche de toute nature et, à ce titre, les efforts de recherche doivent être guidés par l'éthique de la recherche lors de la planification, de la réalisation et de la rédaction du rapport Guthrie, (2010). Tout au long de cette étude, le chercheur a respecté les procédures éthiques en veillant à ce que la dignité des personnes interrogées soit respectée. Tous les participants ont été traités avec respect et leur confidentialité a été préservée. Le processus de réalisation de cette étude a commencé par l'approbation du sujet par le Recteur de l'Université de Yaoundé 1. Avant d'entamer la collecte des données, le chercheur a demandé l'autorisation de la Faculté des Sciences de l'Education et des proviseurs des écoles de notre échantillon. Cela a été fait par le biais d'une lettre préalable informant les autorités compétentes de l'étude.

Un consentement éclairé a été utilisé pour s'assurer que les personnes interrogées comprennent leurs droits et obligations avant de participer à l'étude. Ceci a été représenté par une lettre d'introduction jointe au questionnaire. Par conséquent, les répondants sélectionnés ont été consultés avant de participer à l'étude, car ils ont été informés des objectifs et des buts de l'étude avant de pouvoir donner leur propre consentement éclairé. Leur confidentialité a également été assurée, le chercheur ayant évité tout élément susceptible d'indiquer ou de révéler l'identité des personnes interrogées.

3.12. OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES

- Le dépouillement du questionnaire se fera à l'aide du logiciel SPSS.21, suivi de la vérification du lien entre les variables se fera grâce au **test de coefficient de corrélation de Pearson (R)**
- En ce qui concerne les données qualitatives nous allons faire une analyse de contenu. L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus

raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (1986).

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET SYNTHESE DES DONNEES EMPIRIQUES

Après avoir collecté les données de l'enquête au chapitre 3, la tâche consiste maintenant à procéder à la présentation des résultats et à leurs analyses. L'objectif visé ici est celui de corroborer, nuancer voire même préciser la singularité et l'originalité des résultats obtenus. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : la présentation des résultats et la vérification des hypothèses de recherche qui se fera à partir de la synthèse des données empiriques.

4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Compte tenu du caractère du mixte de cette étude, la présentation des résultats se fera selon les procédés quantitatifs d'une part et d'autres part des procédés qualitatifs.

4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE

Tableau de Fréquence

Donnée démographique

Tableau 5 : Age des répondants

Age	Fréquence	Pourcentage
11-12 ans	10	10.0
13-17 ans	79	79.0
18+ans	11	11.0
Total	100	100.0

Source : Terrain (2023)

Selon le tableau ci-dessus, le groupe d'âge des 11-15 ans représentait le plus grand pourcentage de la répartition par âge avec 55,7%, le groupe d'âge des 6-10 ans suivait avec 39,9%, tandis que les plus de 15 ans étaient les moins nombreux et représentaient 5,2% de l'étude. Sur 210 élèves, 82 avaient entre 6 et 10 ans, 117 entre 11 et 15 ans et 11 avaient plus de 15 ans. Cela indique que le chercheur a affaire à des élèves qui ont un certain degré de conscience de leur environnement scolaire et de leurs performances académiques.

Tableau 6 : niveau d'étude

Classe	Fréquence	Pourcentage
1ere	13	13.0
2nd	24	24.0
3éme	13	13.0
4eme	32	32.0
5eme	14	14.0
Tle	4	4.0
Total	100	100.0

Source : Terrain (2023)

Selon le tableau ci-dessus, les élèves des classes de 4^{ème} et de 2^{nde} représentaient le plus grand pourcentage de la répartition par niveau d'étude avec 56%, les élèves des classes de 5^{ème}, 3^{ème} et 1ere suivait avec 40%, tandis que les élèves de la classe de terminale étaient les moins nombreux et représentaient 4% de l'étude. Sur 100 élèves, 56 étaient en classe de 4^{ème} et de 2^{nde}, 40 étaient en classe de 5^{ème}, 3^{ème} et 1^{ère} et 4 étaient en classe de terminale. Cela indique que le chercheur a affaire à des élèves qui ont un certain degré de conscience de leur environnement scolaire et de leurs performances académiques.

Tableau 7 : lieu de résidence des élèves

Quartier	Fréquence	Pourcentage
Anguissa	1	1.0
bastos	3	3.0
Briqueterie	7	7.0
Carrière	4	4.0
Cite verte	11	11.0
École de police	5	5.0
Huitième	6	6.0
Madagascar	8	8.0
Mbankolo	19	19.0
Melen	2	2.0
Mendong	1	1.0
Messa	1	1.0
Mokolo	2	2.0
Nkol-bikok	1	1.0
Nkolbisson	2	2.0
Nkomkana	12	12.0
Tsinga	15	15.0
Total	100	100.0

Source : Terrain (2023)

Selon le tableau ci-dessus, les élèves résident dans les quartiers : cité verte, Mbankolo, Nkomkana , Tsinga représentaient le plus grand pourcentage de la répartition par quartier avec 57%, les élèves résident dans les quartiers : Madagascar, brique, huitième , école de police suivait avec 26%, ceux résident dans les quartiers : carrière, bastos, Mokolo, Nkolbisson, Melen suivait avec 13% tandis que les élèves résident dans les quartiers : nkol-bikok, Messa, Mendong, Anguissa étaient les moins nombreux et représentaient 4% de l'étude. Sur 100 élèves, 57 étaient dans les quartiers : cité verte, Mbankolo, Nkomkana, Tsinga, 26 étaient dans les quartiers : Madagascar, brique, huitième, école de police, 13 étaient dans les quartiers : carrière, bastos, Mokolo, Nkolbisson, Melen et 4 étaient dans les quartiers : nkol-bikok, Messa, Mendong, Anguissa. Cela indique que le chercheur a affaire à des élèves résidant dans sa zone d'étude.

4.3. POINT DE VUE DES REpondants SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE

Tableau 8 : Point de vue des répondants sur l'accessibilité à une éducation de qualité

No.	Item	TD		D		ED		TED		M	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	L'accès à l'éducation est égal entre les filles et les garçons	88	88.0	4	4.0	6	6.0	2	2.0	3.00	.00
2	Les enseignants sont réguliers à leur poste de travail	22	22.0	53	53.0	22	22.0	3	3.0	2.00	.00
3	Les établissements scolaires sont à proximité de la maison	24	24.0	36	36.0	26	26.0	14	14.0	2.00	.00
4	La famille dispose des finances pour payer la scolarité	50	50.0	40	40.0	8	8.0	2	2.0	3.00	.00
5	L'appui de la famille constitue un facteur de réinsertion scolaire	41	41.0	38	38.0	15	15.0	6	6.0	3.00	.00
6	Les contenus de la formation sont riches	41	41.0	48	48.0	9	9.0	2	2.0	3.00	.00

Source : Terrain (2023)

Le tableau ci-dessus présente le point de vue des répondants sur l'accessibilité à une éducation de qualité. La première question vise à déterminer si l'accès à l'éducation est égal entre les filles et les garçons, 88 élèves ont répondu très d'accord, 4 d'accord, 6 en désaccord et 2 très en désaccord. Item 2 vise à démontrer si Les enseignants sont réguliers à leur poste de travail, 22 ont répondu très d'accord, 53 d'accord, 22 en désaccord et 03 très en désaccord. Le 3^{ème} item vise à déterminer si Les établissements scolaires sont à proximité de la maison, 24 ont répondu très d'accord, 36 d'accord, 26 en désaccord, 14 très en désaccord. L'item 4 quant à lui vise a déterminé si La famille dispose des finances pour payer la scolarité, 50 ont répondu très d'accord, 40 d'accord, 8 en désaccord, 2 très en désaccord. L'item 5 cherche à comprendre si L'appui de la famille constitue un facteur de réinsertion scolaire 41 ont répondu très d'accord, 38 d'accord, 15 en désaccord, 6 très en désaccord. L'item 6 cherche à savoir si les contenus de la formation sont riches 41 ont répondu très d'accord, 48 d'accord, 9 en désaccord, 2 très en désaccord.

Tableau 9 : Point de vue des répondants sur l'environnement d'apprentissage

No.	Item	TD		D		ED		TED		M	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Les écoles sont bien aménagées	40	40.0	33	33.0	20	20.0	7	7.0	3.00	.00
2	La culture constitue un facteur de réinsertion scolaire	40	40.0	33	33.0	15	15.0	12	12.0	2.00	.00
3	La religion a un impact sur la réinsertion scolaire	23	23.0	19	19.0	35	35.0	23	23.0	2.00	.00
4	Les salles de classes sont propres	40	40.0	28	28.0	18	18.0	14	14.0	3.00	.00
5	Vos parents vous encouragent dans vos études	13	13.0	84	84.0	1	1.0	2	2.0	3.00	.00
6	L'environnement scolaire expose plus les jeunes filles que les jeunes garçons	32	32.0	23	23.0	22	22.0	23	23.0	3.00	.00

Source : Terrain (2023)

Le tableau ci-dessus présente le point de vue des répondants sur l'environnement d'apprentissage. La première question vise à déterminer si les écoles sont bien aménagées, 33 élèves ont répondu très d'accord, 40 d'accord, 20 en désaccord et 07 très en désaccord. Item 2 vise à démontrer si La culture constitue un facteur de réinsertion scolaire, 33 ont répondu très d'accord, 40 d'accord, 15 en désaccord et 12 très en désaccord. Le 3^{ème} item vise à déterminer si La religion a un impact sur la réinsertion scolaire, 19 ont répondu très d'accord, 23 d'accord, 35 en désaccord, 23 très en désaccord. L'item 4 quant à lui vise à déterminer si Les salles de classes sont propres, 28 ont répondu très d'accord, 40 d'accord, 18 en désaccord, 14 très en désaccord. L'item 5 cherche à comprendre si les parents encouragent les enfants dans leur études 84 ont répondu très d'accord, 13 d'accord, 1 en désaccord, 2 très en désaccord. L'item 6 cherche à savoir si L'environnement scolaire expose plus les jeunes filles que les jeunes garçons, 23 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 22 en désaccord, 23 très en désaccord.

Tableau 10 : Point de vue des répondants sur les croyances religieuses

No.	Item	TD		D		ED		TED		M	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	La religion a un impact sur la réinsertion scolaire	0	0.0	32	32.0	22	22.0	46	46.0	1.00	.00
2	Être musulmane est un obstacle pour aller à l'école	0	0.0	10	10.0	22	22.0	68	68.0	1.00	.00
3	Ta religion approuve le fait qu'une femme travaille	56	56.0	32	32.0	12	12.0	0	0.0	3.02	1.00
4	Ta religion est contre la scolarisation de la jeune fille musulmanes	0	0.0	32	32.0	22	22.0	46	46.0	1.00	.00
5	Tes parents utilisent la religion pour que tu ne termines pas tes études	0	0.0	32	32.0	66	66.0	2	2.0	2.00	.00

Source : Terrain (2023)

Le tableau ci-dessus présente le point de vue des répondants sur l'impact des croyances religieuses. La première question vise à déterminer si la religion a un impact sur la réinsertion scolaire, 0 élèves ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 22 en désaccord et 46

très en désaccord. Item 2 vise à savoir si l'effet d'être musulmane est un obstacle pour aller à l'école. 0 ont répondu très d'accord, 10 d'accord, 22 en désaccord et 68 très en désaccord. Le 3^{ème} item vise à savoir si la religion approuve le fait qu'une femme travaille, 56 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 12 en désaccord, 0 très en désaccord. L'item 4 quant à lui vise à déterminer si la religion est contre la scolarisation de la jeune fille musulmane, 0 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 22 en désaccord, 46 très en désaccord. L'item 5 cherche à savoir si les parents utilisent la religion pour que la jeune fille ne puisse pas terminer ses études 0 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 66 en désaccord, 2 très en désaccord.

Tableau 11 : Point de vue des répondants sur la réinsertion scolaire

No.	Item	TD		D		ED		TED		M	SD
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Tes parents ont une vision négative sur l'éducation	3	3.0	22	22.0	29	29.0	46	46.0	1.00	.00
2	Tes parents t'encouragent dans tes études	0	0.0	84	84.0	16	16.0	0	0.0	2.00	.00
3	Tes parents participent aux échanges entre l'école et les parents d'élèves	0	0.0	13	13.0	87	87.0	0	0.0	2.00	.00
4	Tes parents vérifient tes leçons chaque soir	0	0.0	13	13.0	71	71.0	16	16.0	1.00	.00
5	Tes parents t'aident à faire tes projets d'école et tes devoirs	0	0.0	36	36.0	38	38.0	26	26.0	2.00	.00

Le tableau ci-dessus présente le point de vue des répondants sur la réinsertion scolaire. La première question vise à déterminer si les parents ont une vision négative sur l'éducation, 3 élèves ont répondu très d'accord, 22 d'accord, 29 en désaccord et 46 très en désaccord. Item 2 vise à savoir si les parents encouragent la jeune fille dans ses études. 0 ont répondu très d'accord, 84 d'accord, 16 en désaccord et 0 très en désaccord. Le 3^{ème} item vise à savoir si les parents participent aux échanges entre l'école et les parents d'élèves, 0 ont répondu très d'accord, 13 d'accord, 87 en désaccord, 0 très en désaccord. L'item 4 quant à lui vise à connaître si les parents vérifient les leçons de la jeune fille chaque soir, 0 ont répondu très d'accord, 13 d'accord, 71 en désaccord, 16 très en désaccord. L'item 5 cherche à savoir si les

parents de la jeune fille l'aide à faire ses projets d'école et ses devoirs 0 ont répondu très d'accord, 36 d'accord, 38 en désaccord, 26 très en désaccord.

4.4. PRESENTATION DES STATISTIQUES INFÉRENTIELLES BASEES SUR LES HYPOTHESES DE L'ETUDE

Les hypothèses de cette étude seront vérifiées à l'aide des statistiques inférentielle dans lesquelles la corrélation de Pearson sera utilisée.

Hypothèses 1 : l'éducation de qualité et l'éducation inclusive

Ha1 : l'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

Ho1 : l'accès à une éducation de qualité ne détermine pas la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

Tableau 12 : Corrélation sur l'accès à une éducation de qualité et à la réinsertion scolaire

		accès à une éducation de qualité	réinsertion scolaire
accès à une éducation de qualité	Pearson correlation	1	
	Sig. (2-tailed)		
réinsertion scolaire	N	100	
	Pearson correlation	.271**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Source : Données de terrain (2023)

** . Corrélation est significative au niveau 0.01 (2-tailed).

La relation entre l'accès à une éducation de qualité et la réinsertion scolaire a été étudiée à l'aide de Pearson Product-moment corrélations. Le tableau ci-dessus montre que la corrélation linéaire entre l'accès à une éducation de qualité et la réinsertion scolaire est statistiquement significatives ($P = 0.000 \leq 0.05$). Le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0.271$ indique que l'éducation de qualité et la réinsertion scolaire sont fortement et positivement corrélés, ($r = 0.271$, $P = 0.000 \leq 0.05$). Cela confirme l'hypothèse alternative, tandis que l'hypothèse nulle a été rejetée, confirmant ainsi la première hypothèse de recherché. Cela signifie que la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes à l'école peut être déterminée par leur accès à une éducation de qualité.

Hypothèses 2 : l'environnement d'apprentissage et la réinsertion scolaire

Ha2 : l'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II

Ho2 : l'environnement d'apprentissage ne contribue pas à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II

Tableau 13 : Corrélacion entre l'environnement d'apprentissage et réinsertion scolaire

		environnement d'apprentissage	réinsertion scolaire
environnement d'apprentissage	Pearson Correlation	1	
	Sig. (2-tailed)		
	N	100	
réinsertion scolaire	Pearson Correlation	.180**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	100	100

Source : Données de terrain (2023)

** . La Corrélacion est significative au niveau 0.01 level (2-tailed).

La relation entre l'environnement d'apprentissage et la réinsertion scolaire a été étudiée à l'aide de Pearson Product-moment corrélacions. Le tableau ci-dessus montre que la corrélacion linéaire entre l'environnement d'apprentissage et la réinsertion scolaire est statistiquement significatives ($P = 0.001 \leq 0.05$). Le coefficient de corrélacion de Pearson $r = 0.180$ indique que l'environnement d'apprentissage et les performances des élèves sont fortement et positivement corrélés, ($r = 0.180, P = 0.001 \leq 0.05$). Cela confirme l'hypothèse alternative, tandis que l'hypothèse nulle a été rejetée, confirmant ainsi la deuxième hypothèse de recherche. Cela signifie que la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes à l'école peut être déterminée par leur environnement d'apprentissage.

Hypothèses 3 : les croyances religieuses et la réinsertion scolaire

Ha3 : les croyances religieuses impactent la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II

Ho3 : les croyances religieuses n'impactent pas la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II.

Tableau 14 : Corrélation sur l'impact des croyances religieuses et réinsertion scolaire

		croyances religieuses	réinsertion scolaire
croyances religieuses	Pearson Correlation	1	
	Sig. (2-tailed)		
réinsertion scolaire	N	100	
	Pearson Correlation	.015**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Source : Données de terrain (2023)

** . La Corrélacion est significative au niveau 0.01 level (2-tailed).

La relation entre l'impact des croyances religieuses et réinsertion scolaire a été étudiée à l'aide de Pearson Product-moment corrélations. Le tableau ci-dessus montre que la corrélacion linéaire entre l'impact des croyances religieuses et réinsertion scolaire est statistiquement significatives ($P = 0.000 \leq 0.05$). Le coefficient de corrélacion de Pearson $r = 0.15$ indique que l'impact des croyances religieuses et la réinsertion scolaire l'inclusion des élèves sont fortement et positivement corrélés, ($r = 0.15$, $P = 0.000 \leq 0.05$). Cela confirme l'hypothèse alternative, tandis que l'hypothèse nulle a été rejetée, confirmant ainsi la troisième hypothèse de recherché. Cela signifie que la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes à l'école peut être déterminée par les croyances religieuses.

Tableau 15 : Tableau récapitulatif des résultats

Hypothèses	Degré de signification alpha	Coefficient de corrélacion	decision
RH1	0.000	0.271	Confirmed
RH2	0.001	0.180	Confirmed
RH3	0.000	0.15	Confirmed

Source : Données de terrain (2023)

4.4.1. Données qualitatives

Les résultats ci-dessus ont été complétés par les résultats d'une étude qualitative dans le cadre de laquelle le chercheur a continué à interroger les enseignants âgés entre 31 ans et 50 ans au cours des entretiens en leur posant les questions suivantes : « Qu'es qu'une éducation de qualité ? ». En réponse à cette question, un nombre moyen de répondants ont indiqué qu'une éducation de qualité est une éducation où on a toute les possibilités d'avancer et qui répond aux besoins de la société et aux objectifs généraux tels que défini par les hommes politiques. Un répondant a dit je cite :

« Une éducation de qualité est une éducation qui répond aux besoins de la société et aux objectifs généraux tels que défini par les hommes politiques. »

Un autre enseignant a souligné que :

« Pour moi l'éducation de qualité c'est celle qui tient en compte tous les paramètres c'est-à-dire socio-éducative, socioreligieuse, socio structurelle, socio environnemental même c'est-à-dire que l'environnement on peut être en Afrique ou en Europe que l'éducation soit la même en tenant comptent des conditions Africaines et des conditions Européennes vous voyez un peu. Donc en Europe on éduque un jeune par à port ou on éduque une personne par à port à l'environnement dans lequel il vit mais avec ce que vous appelez en didactique des curricula. C'est-à-dire que les curricula les programmes les enseignements tiennent compte des programmes officiel mais intègre certain programme qui tiennent en compte l'environnement socioculturelle, socioreligieuse pour moi c'est ça l'éducation de qualité parce que moi quand on ne tient pas en compte l'environnement social dans lequel on vit cette éducation ne sert pas à grand-chose parce que au niveau même des relations humaines ça ne sera pas sa c'est un peu ce que je peux penser d'une éducation de qualité.»

Il a été demandé aux enseignants si l'éducation de qualité est assurée au Cameroun, et la question a été posé comme suit : « Pensez-vous que l'éducation de qualité est assurée au Cameroun ? ». La plupart des enseignants ont répondu qu'ils n'étaient pas sûrs que nous ayons ce qu'il faut pour assurer une éducation de qualité au Cameroun. Un répondant a révélé que :

« Nous sommes loin d'atteindre les objectifs généraux de l'éducation. Nous savons que l'éducation au Cameroun se fait généralement dans des conditions précaires. La précarité ici intègre les structures d'accueil, la précarité au niveau même des ressources humaines, la précarité dans le matériel qui devrais soutenir l'action éducative et même dans le soutien parental escompter donc en conclusion nous pouvons dire que nous sommes encore très loin d'atteindre les objectifs de l'UNESCO sur l'éducation de qualité. »

Un autre enseignant a souligné que :

« Je dirais oui mais je dirais non parce que nos programme dictée c'est-à-dire imposé par des structure gouvernementale sont beaucoup plus figé au programme européen et c'est ses programmes-là qu'on donne partout dans les fins fond des coins on ne tient pas compte

absolument de l'environnement même comme ses programmes nous aident à évoluer mais il y'a des gens quand même qui se sentent laissés qui se sentent un peu en dehors de ce qu'on leur enseigne pourtant ils doivent être concernés au premier chef ce qui n'est pas très souvent le cas quand on parle d'un enseignement par exemple comme l'histoire je prends tout un exemple on enseigne rarement dans des écoles la pure histoire Camerounaise pourtant nous sommes des Camerounais c'est l'histoire Française parce que on a subi la colonisation et on a pas compris que il faut sortir de là et contextualiser les enseignements en fait l'enseignement n'est pas tellement contextualisé 80% de l'enseignement on apprend beaucoup plus des choses qui viennent à l'étranger et c'est pour ça que l'Africain ou Camerounais se sent plus à l'aise quand il étudie à l'étranger c'est-à-dire qu'il émerge plus à l'étranger que lorsqu'il est dans son pays moi c'est un peu l'analyse que je peux faire. »

Il a été demandé aux enseignants si le manque d'infrastructure est une sorte d'entrave à l'accès à une éducation de qualité. La plupart des enseignants ont répondu qu'il n'y a pas assez d'infrastructures académiques sur le territoire Camerounais. Un répondant a révélé que :

« Bien sûr il faut absolument des bonnes infrastructures pour avoir une bonne éducation il faut un bon environnement déjà familial, il faut un bon environnement infrastructurel là c'est le B-a-b-a maintenant nous sommes au Cameroun et en générale c'est pas toujours ça on fait avec ce qu'on a et c'est aussi pour ça que l'éducation n'est pas vraiment sa et quand je parlais de nos étudiants nos jeunes qui vont à l'étranger qui émergent c'est parce qu'ils ont toutes ces infrastructures à leur disposition. »

Un autre enseignant a affirmé en disant :

« Justement non il y'en a mais ne sont pas suffisantes et adaptées parce qu'il y'a un problème de la quantité et de la qualité des infrastructures. Les infrastructures en termes de quantité font problème parce que nous avons encore des écoles qui manquent de minimum tel que des salles de classes des laboratoires des bibliothèques. Et en terme de qualité il y'a des salles de classes mais comment elles sont construites généralement avec des matériaux provisoires les salles de classes parfois ne répondent pas au critère à la norme internationale en terme de qualité et c'est pourquoi je dis que là où il y'a des structures on essaie de les trouver généralement c'est des structures vides de sens c'est en ce sens que je parle des infrastructures. »

Aussi, Il a été demandé aux enseignants s'ils pensent que les familles ont les revenus suffisant pour avoir accès à une éducation de qualité pour leurs enfants. La plupart des enseignants ont répondu que c'est un luxe qui n'est pas donné à toutes les familles. Un répondant a révélé que :

« L'éducation de qualité devrait déjà être un challenge pour l'état parce que dans les droit régaliens de l'état, l'état a le de devoir assuré une éducation de qualité a ses citoyens .Premièrement c'est la responsabilité de l'état qui a le devoir de construire les écoles, qui a le devoir de formé le personnel enseignant, qui a le devoir de rendre les conditions d'éducation favorable maintenant vous m'interrogez sur les familles sont souvent obligé à la quête d'une éducation de qualité de se tourné vers des instituts privés et nous savons tous que dans ses instituts p rivé c'est pas à la bourse des familles ordinaire il faut peut-être recourir a certaine catégorie de famille pour avoir toujours accès à une éducation de qualité dans notre pays bon c'est vrai qu'au niveau des institut publique on essaie à la mesure du possible mais toujours est-il que les familles ne sont pas très souvent satisfaite d'où le recours à ces institut prestigieux mais qui coute «excessivement chers » pour les familles ordinaire. »

Il conclut en disant :

« Pour une éducation de qualité au Cameroun il faut investir parce l'éducation de qualité il faut trouver les infrastructures, il faut trouver le personnel très qualifié il faut même un environnement ou l'élève évolue et nous savons que dans notre pays les écoles qui obéisse a ses critères sont assez rare et sélective et pour avoir accès à ses écoles il faut déboursé une certaine somme qui n'est pas au niveau du parent moyen ou pauvre. »

Un autre enseignant a affirmé en disant :

« je dirais avec l'affluence des établissement privé qui sont « les meilleures établissement » c'est évident que les familles pauvre ne peuvent pas tenir le cout est excessivement élève mais en ce qui concerne les pouvoirs publique pour les écoles publique le cout est vraiment moyen quand on dit 50000 dans une université avec tout ce qu'on donne comme enseignement moi je dis que c'est prenable pour une société pour des gens même pauvres qui ont envie d'aller l'école maintenant si la tendance est beaucoup plus pour le privé c'est-à-dire que depuis le bas âge le collège et tous les gens ont tendance à mettre leur enfants dans les établissement privé et la après il ne peuvent pas car le cout est extrêmement élevé et quand je disais « la réussite est dans le privé » parce que moi je suis l'une des personnes qui

pensent que l'éducation publique donne les meilleures enseignements que les établissements privés parce que c'est vrai qu'il y'a la discipline dans l'éducation privée, il y'a peut-être suffisamment de temps mais au public on les meilleurs enseignants la seule chose qui est dans le public c'est l'effectif pléthorique c'est la seule différence et l'effectif pléthorique fait que beaucoup d'enfant se perde dans le désordre et tout le reste mais la qualité d'enseignement sa c'est mon avis personnel parce que moi j'ai fait seulement dans le public c'est-à-dire que j'ai fait le public depuis le bas âge jusqu'à l'université je n'ai jamais fait le privé et je pense que une éducation de qualité dans le sens global je dis bien dans le sens global c'est pas seulement les enseignements au niveau des diplômes et tout mais il y'aussi la formation même de l'être je penche beaucoup plus pour l'éducation publique parce que celui qui est éduqué dans la masse dans plus de monde et celui qui est éduqué qui est seul ou ils sont seulement 2 si il y'a le choix dans la réussite après c'est celui qui est formé ou il y'a la masse qui es le plus épanouie quand tu prends par exemple un enfant qui sort du collège Vogt et un enfant qui sort du lycée de Ngoa-ekelle pour être inscrit en fac il n'y a pas match celui du lycée de Ngoa-ekelle qui a réussi normalement s'en sort mieux que celui qui sort du collège Vogt donc c'est ça le problème des camerounais je préfère dire des parents camerounais qui penche beaucoup plus dans le privé après l'état a sa part de responsabilité parce qu'il n'Ya pas suffisamment d'établissements publics et une pléthorique et le niveau de vie est très faible que tout ce qui n'ont pas suffisamment de moyen se rabattent dans le public ce qui fait que l'effectif est très peu 30% des Camerounais ont suffisamment de moyen et se rabattent dans le privé et c'est pour ça qu'il y'a déséquilibre et sa fait qu'on a toujours tendance a pensé que la qualité de l'éducation est bonne dans le privé pourtant c'est les mêmes enseignants qui vont enseigner la bas. »

Egalement, Il a été demandé aux enseignants ce qu'ils pensent de la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes. La plupart des enseignants ont répondu que c'est plus un problème de culture et de religions. Un répondant a révélé que :

« La réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes c'est un problème de culture selon moi nous savons que l'éducation musulmanes a longtemps décourager l'éducation de la jeune fille dans la culture musulmanes jusqu'à une date très récente la jeune fille n'avait pas droit à une éducation la fille était plutôt préparé pour assurer un rôle dans la famille le foyer, le mariage et autre mais de plus en plus beaucoup de société musulmanes commencent à comprendre qu'il est nécessaire pour la fille d'aller à l'école donc je dis un problème de

réinsertion pour moi est d'abord un problème de culture ça veut dire que c'est une éducation pour la société musulmanes d'abord parce que il ne suffit pas de dire que la petite fille musulmane parlé de sa ré insertion elle peut aller à l'école mais quels sont les projets de sa famille après l'école généralement même les familles aujourd'hui qui essaie d'envoyer la petite fille à l'école beaucoup de famille musulmanes reste toujours dans la logique ou après le séjour à l'école il faut qu'elle soit dans un foyer déjà que dans la société musulmanes les mariages sont toujours arrangé la fille est même à l'école ont lui a déjà trouvé un mari c'est des choses encore récurrente chez eux donc je me dit c'est d'abord un problème de culture dire à nos frère musulmane qui va à l'école peut être un agent de développement demain peut venir développer et relevé toute une famille au lieu de penser toute de suite à un futur foyer au lieu de penser à lui trouvé un mari on peut plutôt faire des projections sur son avenir sans toutefois avoir cette pression de ce qu'elle deviendrai dans la société je me dis que c'est le clou de la réinsertion scolaire de la jeune filles musulmanes. »

Un autre enseignant a affirmé en disant :

« C'est déjà un problème effectif surtout dans notre contexte camerounais c'est vrai que la tradition musulmane a encore sa petite cote. Les traditions on encore leur petite cote de responsabilité mais la réinsertion je crois qu'il y'a une amélioration considérable beaucoup plus dans les grandes villes mais dans les zones reculé c'est pas toujours le cas mais ce serait bien que la jeune filles musulmanes rejoigne la jeune fille chrétienne et aie la même éducation parce que l'éducation sert dab ord au développement et à l'épanouissement maintenant si la jeune fille musulmane ne reçois pas une éducation qui est autre que son éducation religieuse ce sera difficile pour son plein épanouissement même dans celui de ses enfants ce sera compliqué elle vivra toujours renfermé dans son monde sans pouvoir s'ouvrir au monde extérieure pourtant c'est aussi le but de l'éducation s'ouvrir au monde extérieure la réinsertion est indispensable pour les filles musulmanes. »

Il a été demandé aux enseignants les facteurs pouvant contribuer à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes. La plupart des enseignants ont répondu qu'un grand travaille reste à abattre à fin d'assurer leur réinsertion scolaire. Un répondant a révélé que :

« Il faudrait qu'on utilise les associations dans leur culture, présenter des modèles ça veut dire que des filles qui ont réussi chez eux et qui font la fierté pas seulement de leur famille, mais de toute la communauté on en a déjà, on a des grandes dames dans notre pays

qui sont musulmanes et qui font la fierté de toute une localité dire aux parents que votre fille aussi peut être comme tel dame et être une grande dame respecté première chose. La deuxième chose maintenant c' est l'éducation parentale je sais que dans nos culture on a des associations, on a la doctrine même de l'islam les maître de doctrine on peut les sensibilisé pour qu'ils commence a intégré dans les mœurs et même dans l'éducation des familles que non la fille aussi peut jouer un rôle important dans la société et montré toujours aux familles parce que c'est un problème de scolarisation que la fille a les même chances de succès dans la vie que le petit garçon vous pouvez avoir deux enfants le garçons et la fille ne misé pas tous vos œufs dans le panier du garçon parce qu'il peut vous décevoir demain et la fille peut plutôt venir relever la famille c'est autant de choses dans cette culture dans cette éducation et même dans l'encouragement parce que généralement dans les zones musulmane ou il y'a un problème de scolarisation des filles on les classes dans les zones d'éducatons prioritaire on peut même trouvé des stratégies de motivation et même d'encouragement de la jeune fille musulmane dans ses zones là sa peut être l'une des mesure comment ne pas décrété par exemple donner des fourniture scolaire gratuitement aux jeunes filles musulmanes pour les encouragé à venir à l'école, comment ne pas trouver d'autre gratification pour encouragé les parents a envoyé ses enfants à l'école surtout la jeune fille musulmane c'est autant de mesure au pif comme ça qu'on pourrait pensez. »

Un autre enseignant a affirmé en disant :

« C'est l'ouverture au monde comme je l'ai dit toute à l'heure le drame c'est que la religion musulmane a sa particularité qu'elle est fermé et quand on ne s'ouvre pas on ne trouve pas d'intérêt à apprendre maintenant quand je disais qu'il y ;a quand même une évolution c'est que on trouve quand même quelque filles musulmanes qui sortent du lot et qui font des études et qui arrivent à être des personnalité dans le pays peut-être ses exemples peuvent servir en plus d'être un exemple celle-là qui ont pu percé on pour devoir de tiré leur cadette et de communiqué par des causeries éducatives avec leur communauté pour faire comprendre que avoir une éducation autre que l'éducation musulmane ne fait pas d'une jeune fille moins musulmanes que les autres au contraire en sortant elle peut mieux s'épanouir elle peut voir des choses des lacunes et venir développer mais leur religion parce que l'éducation sa sert aussi à apprendre et à venir ajouter un plus à ce qu'on a déjà c'est ça l'ouverture mais la religion musulmane a sa particularité qu'elle reste fermé c'est-à-dire que même au niveau de la langue c'est toujours l'arabe depuis des décennies ils ont toujours gardé sa ils n'évoluent

pas sa part de la et tant qu'on enseigne pas l'arabe dans les lycées sa sera un peu compliqué pour eux et le musulman dès le bas âges commence d'abord par l'école arabe pour les musulmans qui sont vraiment musulmans et parfois quand ils vont faire l'école arabe après c'est tard pour accéder à l'école contemporaine. »

Une autre question a été posée Enseignants à savoirs si la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ont un rôle à jouer dans la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Un répondant a affirmé en disant :

« J'insiste sur l'éducation parentale parce que ce qu'on observe chez les musulmans parce que j'ai fait la zone musulmane les jeunes filles aiment bien l'école le problème c'est l'éducation qu'on leur donne parce que l'enfant quand il grandit on commence à dire à l'enfant que toi l'homme tu vas te battre mais la femme tu vas rester à la maison ce qui fait qu'elles grandissent avec cette éducation il faudrait que les canons d'éducation change qu'on commence déjà à dire déjà à la petite fille que tu n'es pas née pour la cuisine la femme se bat dans la société la société a également besoin des femmes pour se développer et maintenant au niveau de la motivation elle est intrinsèque donc parce qu'on lui aura dit que toi aussi tu peux faire autant que le garçon et extrinsèque aussi pour son environnement parce qu'elle va donc évoluer dans un environnement très souvent hostile un environnement qui va la rejeter, un environnement qui va la repousser un environnement qui va lui montrer que la femme ne peut rien faire dans notre société que la place de la femme est plutôt Allé d'où ses motivations extrinsèques qui vont l'encourager à supporter toute ses pressions sociales auxquelles elle serait confronté dans son parcours. »

En fin, Il a été demandé aux enseignants si le fait de rendre l'éducation de qualité accessible sera une motivation pour que les parents musulmans puissent permettre à leurs jeunes filles de retourner à l'école. La plupart des enseignants ont répondu oui. Un répondant a révélé que :

« oui ça permettra parce que si c'est accessible peut être dans l'éducation on enseigne un peu comme on enseigne l'espagnol on introduit l'arabe on prend aussi un peu de chez eux et on intègre ça dans notre éducation ça fait qu'ils se sentent aussi concernés parce que au fond c'est parce que quand ils viennent ils ne trouvent pas leurs intérêts et c'est pour ça que de plus en plus on intègre déjà les langues maternelles quelqu'un qui quitte du village et vient seulement le fait d'entendre comment on parle de temps en temps une langue maternelle il se sent un peu concerné par ce qu'on dit donc dans ce sens l'éducation de qualité serait pour ses

musulmans d'avoir un petit peu de ce qui vient de chez eux dans ce qu'ils iront apprendre c'est ça l'accessibilité pour eux mais dire que accessible sans que il y'est de l'arabe de ce qu'on fait chez eux pour eux c'est pas accessible .Ceux qui sorte du lot là c'est « des rebelles » moi je me dis parce que je suis bamoun de culture et toute ma famille est musulmane parmi peut-être 30 enfants, 35 mon père est le seul chrétien il est le seul fonctionnaire de plus de 500 enfants génération en génération donc le seul qui a fait l'école c'est pour ça que je ... donc les autres sont des musulmans il est sorti converti et avec ses enfants nous avons fait l'école il en a fait 9 le minimum du diplôme c'est la licence on fait l'école c'est frère qui sont resté dans leur canton moi j'ai fait les cultures coraniques parce que quand j'allais en vacance c'est sa dans la tête des oncles il faut allé faire l'étude coranique il faut apprendre sa c'est pour ça que je dis ce qui ont percé c'est des rebelles c'est des gens qui sont peut-être sorti et ils ont vu leur intérêt mais ceux les cantons musulmans ont qu'à voir l'Irak comment ça fonctionne la bas , on a qu'à voir la Syrie donc le musulman pur même c'est compliqué parce qu'il a ses idées ses croyances et ses dogmes doivent être privilégié c'est d'abord sa c'est pour ça qu'au niveau de la France ils ont d'abord refusé les foulards parce que pour eux c'était sa leur identité et pourtant pour moi l'éducation inclusive c'est un milieu neutre c'est-à-dire que on te vois on ne sait pas que tu es petit on te vois on ne sait pas que tu es musulmans on enseigne a tout le monde on a pas besoin d'avoir des individus dans le groupe on a pas besoin de sa pour que la communication passe il faudrait que ce soit un ensemble dans l'ensemble c'est-à-dire que nous tous nous sommes là mais quand tout le monde est la certes il, y'a, des idées intérieures mais la majorité doit être ensemble sinon il n'y a pas d'éducation inclusive parce que quand on ;parle d'éducation inclusive après ils auront leurs exigences et on ne pourras pas parce que l'éducation c'est quoi ? on t'éduque que si un jour tu te retrouves en France tu ne sois pas perdu c'est pour ça qu'on apprend tous ses choses la parce que on vit dans un monde qui appartient à tous donc il faut intégré maintenant on intègre pas pour eux et tout parce que c'est un problème de religion dans l'école publique on enseigne ne pas par exemple la bible parce que c'est un problème de religion on enseigne pas sa il faut être dans l'école privé peut-être pour enseigner mais pour eux c'est que quand ils viennent on doit tirer des choses d'eux c'est compliqué l'éducation de qualité accessible à tous moi je crois que elle est accessible pour tous maintenant c'est chacun selon ses convictions qui entre ou qui n'entre pas c'est-à-dire que l'éducation c'est comme toute autre activité c'est quelque chose que tu as besoin et quand tu as besoin de quelque choses tu vas faire la chose il faut te privé d'autre choses pour avoir cette chose le problème du musulman est qu'il est bloqué par ses convictions, ses croyances, traditions et religion c'est la même

chose avec la jeune fille même qui n'est pas musulmane elle dit je suis une femme mon rôle c'est d'être mère avoir des enfants et tout dans sa tête elle ne se voit pas en train de voyager ,être ministre être présidente elle sait déjà qu'elle doit porter l'enfant que sa place c'est dans la cuisine et quand tu as déjà se blocage tu n'es pas ouverte à ce donc tu accueilles parce que tu as déjà un blocage il faut d'abord s'ouvrir pour intégrer cette éducation. »

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS

5.1. RÉSULTATS LIÉS À L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 1 (HR1)

L'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la première question de recherche, qui visait à vérifier comment L'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à échelle de Likert à quatre modalités et d'un guide d'entretien. Les données quantitatives ont été traitées et analysées à l'aide de SPSS, et les hypothèses ont été testées à l'aide de la corrélation de Pearson. Les corrélations linéaires entre l'accès à l'éducation de qualité et l'éducation inclusive sont statistiquement significatives ($P=0,000 \leq 0,05$). Le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0,271$ indique que l'accès à l'éducation de qualité et l'éducation inclusive sont fortement et positivement corrélés ($r = 0,271, P= 0,000 \leq 0,05$). Ceci est également basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,001, ce qui est largement inférieur à 0,05, (p), qui est la marge d'erreur standard : $r = 0,271, P= 0,00 \leq 0,05$. Ceci confirme l'hypothèse alternative (H_a) tout en rejetant l'hypothèse nulle (H_0). Ainsi, avec une marge d'erreur de 5 %, HR1 est confirmée. Cela signifie que l'accès à l'éducation de qualité peut fortement contribuer à l'éducation inclusive.

En ce qui concerne les informations ci-dessus recueillies lors des entretiens avec les enseignants ou les données qualitatives, les résultats corroborent le fait que la majorité des personnes interrogées ont indiqué qu'une éducation de qualité est une éducation ou on a toute les possibilités d'avancé tout en tenant compte des normes sociales culturelles, du genre, de l'environnement, du cout de l'éducation, de la disponibilité infrastructurelle et autre matériaux approprié.

Lorsque nous examinons les statistiques de terrain dans le tableau 01, nous constatons que la première question, qui visait à déterminer si l'accès à l'éducation est égal entre les filles et les garçons, a reçu 88 réponses fortement positive (88 %) et 4 réponses positives (4%). La deuxième question, qui visait à déterminer si les enseignants sont réguliers à leur poste de travail a reçu 22 réponses fortement positives (22 %) et 53 réponses positives (53 %). La troisième question, qui visait à déterminer si les établissements scolaires sont à proximité de la maison, a reçu 24 réponses fortement positives (24%) et 36 réponses positives (36 %). La quatrième question visait à savoir si la famille dispose des finances pour payer la scolarité,

avec 50 personnes très d'accord (50%) et 40 d'accord (40 %). La cinquième question, qui visait à savoir si l'appui de la famille constitue un facteur de réinsertion scolaire 41 réponses étaient très d'accord (41 %) et 38 réponses d'accord (38 %). La sixième question, qui visait à savoir si les contenus de la formation sont riches 41 réponses étaient très d'accord (41 %) et 48 réponses d'accord (48 %).

Les résultats de l'étude actuelle ont été comparés à ceux d'autres études réalisées par d'autres chercheurs. L'accès à l'éducation de qualité a une forte influence sur la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes. Tchombe (2006) a révélé plusieurs facteurs entravent l'accès à l'éducation des filles. En effet, l'auteur souligne que cet accès pose encore d'énormes problèmes en Afrique subsaharienne. D'après elle, l'effort fourni par le gouvernement camerounais pour assurer l'accès des filles à l'éducation est différemment perçu selon les régions.

Pour Laval, Vergne (2021) Toute politique d'égalité réelle doit prendre le contre-pied des théories qui justifient d'une manière ou d'une autre l'inégalité scolaire au nom des formes de l'intelligence, des traditions culturelles, du genre, de la liberté des familles, etc. Enrayer les phénomènes inégalitaires qui fracturent aujourd'hui le système scolaire, égaliser les conditions concrètes d'éducation dans les familles et entre les établissements sont des questions étroitement liées au devenir de la société.

La question de l'accès équitable des filles et des jeunes garçons à l'éducation devient donc aujourd'hui une préoccupation constante de tous les Etats et des organisations internationales. Mais les différences de scolarisation entre jeunes garçons et filles ne font l'objet d'une attention particulière que depuis un passé récent. Aussi, pendant longtemps, le faible niveau de scolarisation des filles fut-il considéré comme l'une des caractéristiques plus ou moins naturelle des sociétés non occidentales (Lange, 1998).

Les objectifs de développement durable, qui sont définis par les Nations unies et qui définissent le programme de développement pour tous les pays du monde, exigent des pays qu'ils "construisent et améliorent des installations éducatives qui tiennent compte des enfants, des handicaps et du genre, et fournissent des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous".

5.2. RÉSULTATS LIÉS À L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 2 (HR2)

L'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la deuxième question de recherche, qui visait à vérifier dans quelle mesure l'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à échelle de Likert à quatre modalités et d'un guide d'entretien. Les données quantitatives ont été traitées et analysées à l'aide de SPSS, et les hypothèses ont été testées à l'aide de la corrélation de Pearson. Les corrélations linéaires entre l'environnement d'apprentissage et l'éducation inclusive sont statistiquement significatives ($P = 0,001 \leq 0,05$). Le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0,180$ indique que l'accès à l'environnement d'apprentissage et l'éducation inclusive sont fortement et positivement corrélés ($r = 0,180$, $P = 0,001 \leq 0,05$). Ceci est également basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,001, ce qui est largement inférieur à 0,05, (p), qui est la marge d'erreur standard : $r = 0,180$, $P = 0,001 \leq 0,05$. Ceci confirme l'hypothèse alternative (H_a) tout en rejetant l'hypothèse nulle (H_0). Ainsi, avec une marge d'erreur de 5 %, HR2 est confirmée. Cela signifie que l'environnement d'apprentissage a un rôle à jouer quand on parle d'éducation inclusive.

En ce qui concerne les informations ci-dessus recueillies lors des entretiens avec les enseignants ou les données qualitatives, les résultats corroborent le fait que la majorité des personnes interrogées ont indiqué l'environnement a un grand rôle a joué dans la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II que ce soit l'environnement académique, socio-culturel, familial ou même encore religieux chacun de ses différents environnements on des apports significative. Par exemple lorsqu'on a posé la question à un enseignant ce qu'il pense de la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes il a répondu en disant :

« La réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes c'est un problème de culture selon moi nous savons que l'éducation musulmanes a longtemps décourager l'éducation de la jeune fille dans la culture musulmanes jusqu'à une date très récente la jeune fille n'avait pas droit à une éducation la fille était plutôt préparé pour assurer un rôle dans la famille le foyer, le mariage et autre mais de plus en plus beaucoup de société musulmanes commencent à comprendre qu'il est nécessaire pour la fille d'aller à l'école donc je dis un problème de

réinsertion pour moi est d'abord un problème de culture ça veut dire que c'est une éducation pour la société musulmanes d'abord parce que il ne suffit pas de dire que la petite fille musulmane parlé de sa ré insertion elle peut aller à l'école mais quels sont les projets de sa famille après l'école généralement même les familles aujourd'hui qui essaie d'envoyer la petite fille à l'école beaucoup de famille musulmanes reste toujours dans la logique ou après le séjour à l'école il faut qu'elle soit dans un foyer déjà que dans la société musulmanes les mariages sont toujours arrangé la fille est même à l'école ont lui a déjà trouvé un mari c'est des choses encore récurrente chez eux donc je me dit c'est d'abord un problème de culture dire à nos frère musulmane qui va à l'école peut être un agent de développement demain peut venir développer et relevé toute une famille au lieu de penser toute de suite à un futur foyer au lieu de penser à lui trouvé un mari on peut plutôt faire des projections sur son avenir sans toutefois avoir cette pression de ce qu'elle deviendrai dans la société je me dis que c'est le clou de la réinsertion scolaire de la jeune filles musulmanes. »

Lorsque nous examinons les statistiques de terrain dans le tableau 02, nous constatons que la première question, qui visait à déterminer si les écoles sont bien aménagées, a reçu 40 réponses fortement positives (40 %) et 33 réponses positives (33%). La deuxième question, qui visait à déterminer si la culture constitue un facteur de réinsertion scolaire a reçu 40 réponses fortement positives (40 %) et 33 réponses positives (33 %). La troisième question, qui visait à déterminer si la religion a un impact sur la réinsertion scolaire, a reçu 23 réponses fortement positives (23%) et 19 réponses positives (19 %). La quatrième question visait à savoir si les salles de classes sont propres, avec 40 personnes très d'accord (40%) et 28 d'accord (28 %). La cinquième question, qui visait à savoir si les parents encouragent les enfants dans leur études 13 réponses étaient très d'accord (13 %) et 84 réponses d'accord (84 %). La sixième question, qui visait à savoir si l'environnement scolaire expose plus les jeunes filles que les jeunes garçons 32 réponses étaient très d'accord (32 %) et 23 réponses d'accord (23 %).

Les résultats de l'étude actuelle ont été comparés à ceux d'autres études réalisées par d'autres chercheurs. L'environnement d'apprentissage à une forte influence sur la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes. Convoquant et rappelant les résultats de ses travaux antérieurs (Matchinda, 2006), l'auteur repère des obstacles aux droits de l'éducation des filles en milieu scolaire et en milieu familial. A cet effet, Matchinda (2008), relate :

Les élèves filles expliquent comment elles sont obligées d'attendre la pleine nuit pendant que tout le monde dort pour étudier, ce qui rend irrégulier leur rythme de sommeil et justifie la somnolence dont elles sont irrégulièrement victimes en classe. Les papas adoptent des comportements de contrôle strict et de sanctions disproportionnés au regard de la faute envers les filles. Celles-ci expliquent comment elles sont étiquetées pour des peccadilles : les parents n'ont pas confiance en leurs capacités.

Toutes ces discriminations sont renforcées par des pratiques coutumières et traditionnelles, observe Matchinda (2008 b), qui continue à être observées.

Chen (1995), a adapté un modèle de Barry (1998), qui a étudié la réalisation dans le travail en classe, et a découvert que sa formation académique familiale est un facteur très important qui influe sur le rendement de l'élève dans le travail scolaire. Pour lui, les parents qui ont atteint le niveau d'enseignement supérieur sauront toujours s'assurer qu'ils fournissent à leurs enfants filles les livres nécessaires et d'autres matériaux nécessaires devant leur permettre d'exceller dans leur travail universitaire.

L'étude d'Ezewu (1986), révèle qu'il existe une corrélation entre le niveau d'éducation de la famille et celui de l'éducation des filles. En effet, ce dernier a constaté que l'éducation du père est fortement associée à la participation à l'éducation de sa petite fille. La même étude conclut que la prédisposition de la maison vers la promotion de l'éducation est grandement renforcée par l'exposition des membres de la famille à l'éducation formelle, ainsi que de trouver des emplois qui exigent de plus haut niveau de l'éducation et de la formation.

5.3. RÉSULTATS LIÉS À L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 3 (HR3)

Les croyances religieuses impactent la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la troisième question de recherche, qui visait à vérifier Comment les croyances religieuses impactent la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à échelle de Likert à quatre modalités et d'un guide d'entretien. Les données quantitatives ont été traitées et analysées à l'aide de SPSS, et les hypothèses ont été testées à l'aide de la corrélation de Pearson. Les corrélations linéaires entre le rôle des croyances religieuses et l'éducation inclusive sont statistiquement significatives ($P = 0,000 \leq 0,05$). Le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0,15$ indique que la motivation et

l'éducation inclusive sont fortement et positivement corrélés ($r = 0,15, P = 0,000 \leq 0,05$). Ceci est également basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,000, ce qui est largement inférieur à 0,05, (p), qui est la marge d'erreur standard : $r = 0,15, P = 0,000 \leq 0,05$. Ceci confirme l'hypothèse alternative (H_a) tout en rejetant l'hypothèse nulle (H_0). Ainsi, avec une marge d'erreur de 5 %, H_{R3} est confirmée. Cela signifie que les croyances religieuses ont un rôle à jouer quand on parle d'éducation inclusive.

En ce qui concerne les informations ci-dessus recueillies lors des entretiens avec les enseignants ou les données qualitatives, les résultats corroborent le fait que la majorité des personnes interrogées ont indiqué que les croyances religieuses ont un grand rôle à joué dans la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II. Un enseignant s'est démarqué en disant :

« J'insiste sur l'éducation parentale parce que ce qu'on observe chez les musulmans car j'ai fait la zone musulmane les jeunes filles aiment bien l'école le problème c'est l'éducation qu'on leur donne qui selon eux est basé sur la religion parce que l'enfant quand il grandit on commence à dire à l'enfant que toi l'homme tu vas te battre mais la femme tu vas rester à la maison ce qui fait qu'elles grandissent avec cette éducation il faudrait que les canons d'éducation change qu'on commence déjà à dire déjà à la petite fille que tu n'es pas née pour la cuisine la femme se bat dans la société la société a également besoin des femmes pour se développer et maintenant au niveau de la motivation elle est intrinsèque donc parce qu'on lui aura dit que toi aussi tu peux faire autant que le garçon et extrinsèque aussi pour son environnement parce qu'elle va donc évoluer dans un environnement très souvent hostile un environnement qui va la rejeter, un environnement qui va la repousser un environnement qui va lui montrer que la femme ne peut rien faire dans notre société que la place de la femme est plutôt Allé d'où ses motivations extrinsèques qui vont l'encourager à supporter toutes ses pressions sociales auxquelles elle serait confrontée dans son parcours tout cela au nom de la 'religion'. »

Lorsque nous examinons les statistiques de terrain dans le tableau 03, nous constatons que, la première question vise à déterminer si la religion a un impact sur la réinsertion scolaire, 0 élèves ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 22 en désaccord et 46 très en désaccord. Item 2 vise à savoir si l'effet d'être musulmane est un obstacle pour aller à l'école. 0 ont répondu très d'accord, 10 d'accord, 22 en désaccord et 68 très en désaccord. Le 3^{ème} item vise à savoir si la religion approuve le fait qu'une femme travaille, 56 ont répondu très

d'accord, 32 d'accord, 12 en désaccord, 0 très en désaccord. L'item 4 quant à lui vise à déterminer si la religion est contre la scolarisation de la jeune fille musulmane, 0 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 22 en désaccord, 46 très en désaccord. L'item 5 cherche à savoir si les parents utilisent la religion pour que la jeune fille ne puisse pas terminer ses études 0 ont répondu très d'accord, 32 d'accord, 66 en désaccord, 2 très en désaccord.

Les résultats de l'étude actuelle ont été comparés à ceux d'autres études réalisées par d'autres chercheurs. Les croyances religieuses ont un impact sur la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes. Tchombe (1994), détient la thèse que certains parents n'aiment pas éduquer leur fille parce qu'ils veulent les sauver de la société corrompue et gâtée. Pour elle, les musulmans dans le Grand nord du Cameroun ne permettent pas à leurs femmes de sortir de la traditionnelle mise en place en raison de leur religion.

Mballa Owono (1986), ajoute que les habitants de cette région refusent l'éducation de leurs filles parce qu'ils croient qu'ils sont les gardiens de la tradition.

Evola (1986), soutient par ailleurs que les femmes de cette partie du pays sont pour la plupart occupées par l'éducation des enfants, la gestion de la maison, travailler à la ferme et de servir leur mari comme cela est dicté par leur religion et leur culture.

5.4. PERSPECTIVES

Au regard de ce qui précède, on peut envisager le changement des attributions de longue date que l'individu peut faire sur lui-même ou que le groupe peut faire sur l'individu.

Les parents et les attitudes de la société doivent changer. Il s'agit de favoriser la sortie de la femme de ce système clos où l'on estime que les valeurs de la religion sont opposées à celles de l'école, ce pourrait signifier qu'il existerait un conflit de socialisation entre les instances de l'éducation. L'on observe que les conflits de socialisation proviennent de ce que les femmes se trouvent soumises aux instances contradictoires de ces derniers. L'individu, au mieux la femme peut adhérer totalement à l'un des groupes d'appartenance et dévaloriser les pratiques dans l'autre groupe.

Le conflit entre socialisation familiale et socialisation scolaire en offre ainsi l'illustration en ce qui concerne l'éducation de la jeune fille. En fait, au-delà de ce qui pourrait apparaître comme un banal problème d'indépendance, d'autonomie, de liberté de la jeune fille, on découvre sous-jacent un véritable rejet des pratiques sociales. La femme adopte un comportement duel et fonctionne sur deux registres différents selon les situations sociales

comme elles se trouvent. La jeune fille respecte les valeurs traditionnelles envers ses parents et se compose un rôle d'adolescente émancipée au milieu du groupe de pairs. Un tel clivage de comportement en fonction des sphères d'activités est le plus difficile à soutenir sur une longue période.

L'individu peut également rechercher des formules de compromis entre les attentes des différents niveaux de socialisation. Il adopte un comportement intermédiaire et essaie de diminuer le niveau d'exigence de chaque milieu en faisant prévaloir l'impossibilité dans laquelle il se trouve de répondre à des attentes de rôle impossible.

Le conflit peut enfin induire le comportement de déviance : alcoolisme, drogue, délinquance, suicide. On peut ainsi expliquer cela sur la délinquance des jeunes filles issues de ce milieu. Cette délinquance semble être une réponse collective des problèmes rencontrés par les jeunes filles issues de ces milieux qui sont en contradiction avec les valeurs scolaires.

Dans ce cas-là, cela pourrait avoir comme impact sur la durée de la fille dans le système scolaire.

5.5. SUGGESTIONS

Au terme de ce travail, il convient de dégager des recommandations. En effet, l'école en général et la scolarisation de la jeune fille en particulier se trouve inscrite dans une logique où il est important de comprendre comment utiliser l'esprit, comment se comporter avec l'autorité bref comment traiter les autres, aussi convient-il de suggérer quelques recommandations d'abord, aux appareils idéologiques de l'Etat, ensuite à l'ensemble de la communauté éducative et enfin à l'endroit de la jeune fille.

5.5.1. Suggestions à l'Etat

A ce niveau, il convient d'exhorter les pouvoirs publics, les ONG nationales et internationales à continuer d'œuvrer inlassablement pour faire reculer davantage les frontières de l'ignorance en vue de permettre une meilleure scolarisation des jeunes filles non seulement dans l'arrondissement de Yaoundé II mais également dans toutes les régions du Cameroun, par conséquent leur maintien dans le système scolaire.

Toutes ces actions entreprises permettront aux filles d'achever leur cycle secondaire au même titre que les jeunes garçons. Pour ce faire, il conviendrait que :

- Faire en sorte que les écoles deviennent des milieux vie pour tous les enfants en âge scolaire et surtout les filles ;
- Travailler en synergie avec les leaders locaux et religieux en ce qui concerne le processus de solarisation de la jeune fille en termes de survie dans le système éducatif ;
- Mettre sur pied un mécanisme de motivation à base communautaire durable (à adresser à la communauté) ;
- tenir compte de la place de la fille dans le design de l'éducation.

5.5.2. Suggestions à l'endroit de la communauté éducative

Compte tenu du rôle capital que la communauté éducative joue tant sur le plan social que pédagogique dans l'encadrement et le succès scolaire des jeunes filles afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle, il convient au terme du constat qui vient d'être fait de :

- sensibiliser les parents ainsi que les communautés sur la nécessité de scolariser leurs enfants surtout les filles et de les maintenir dans le système scolaire;
- renforcer la scolarisation des filles par des mesures spécifiques telles que la mobilité sociale entre l'école et la famille car l'enfant reçoit de sa famille des habitudes, un système de valeurs, des croyances et des modèles d'action;
- prendre en compte de façon meilleure les problèmes spécifiques au genre dans les curricula, la formation initiale et continue des enseignants ;
- faire comprendre aux parents que l'éducation est une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains afin qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité. Ceci leur permettra de parvenir à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter des améliorations qu'il requiert ;
- susciter, par le plaidoyer, l'éveil de conscience et le consensus du public sur les avantages sociaux et économiques de l'éducation des filles ;
- entreprendre et soutenir des programmes de démonstration par des interventions sur les terrains dans le but de favoriser la participation des filles à l'éducation ;
- habiliter les filles, par l'éducation pour une participation efficace à la création d'une société équitable ;
- nouer et entretenir le partenariat avec les gouvernants, les donateurs, les universités, les ONG, les communautés et les autres partenaires du secteur éducatif, pour mieux asseoir les programmes mis en œuvre pour réformer l'éducation ;

- encourager les filles à se maintenir durablement dans le système éducatif ;
- renforcer et étendre des structures d'accueil offrant une seconde chance de scolarisation aux filles non scolarisées ou déscolarisées (centres d'écoute et brigade de dénonciation).

5.5.3. Suggestions à l'endroit de la jeune fille

Les présupposés modèles socio-éducationnels dénoncés ci-dessus ont amené les femmes à adopter, puis à garder un comportement peu compatible avec la nature de la société qui va galopante et changeante.

En effet, beaucoup de femmes y compris celles qui ont de solides capacités intellectuelles renoncent à entreprendre et à créer alors que l'esprit d'entreprise et de créativité est le maître-mot dans notre société actuelle. Cette attitude reflète un esprit défaitiste constaté notamment chez beaucoup de jeunes filles qui, après un premier échec scolaire, ont tendance à abandonner leurs études ou encore, après avoir reçu un enseignement élémentaire, renoncent à se perfectionner. Aussi, convient-il pour les filles de :

- croire en leur capacité, en leur valeurs indéniables et incontestées ;
- cesser de se croire inférieure à l'égard de leur alter ego masculin ;
- faire comprendre aux filles que le mariage n'est pas une fin en soi car, pour preuve, même étant mariée la fille peut continuer de fréquenter normalement l'école ;
- tenir compte du fait que le bon plaidoyer peut se faire du côté des jeunes garçons qui sont les successeurs écoutés par les parents.

5.5.4. Suggestions aux parents des filles musulmanes

Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant car c'est un rôle qu'ils assument dès sa naissance. De ce fait nous faisons les suggestions suivantes :

- le parent étant considéré comme premier éducateur de l'enfant doit mettre en place des bases intellectuelles et émotionnelles qui seront bénéfique à l'enfant. Car l'avenir d'un enfant est fortement conditionné durant la période préscolaire ;
- construire un environnement saint et stable pour la jeune fille ;
- être un soutien morale et d'encouragement pour la jeune fille en ce qui concerne ces études ;
- il convient aux parents d'élever leurs enfants de manière responsable et de ne pas négliger leur éducation ;

- s'engager personnellement dans l'éducation scolaire dispensée à leurs enfants ;
- exercer leurs responsabilités de parents d'élèves en ce qui concerne la politique mis en œuvre par 'école ou ils ont placé leurs enfants ;
- accorder la même importance à l'éducation de la jeune fille comme à celui du garçon ;

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les questions ci-dessus soulevées nous amène à aborder la problématique des enjeux de la scolarisation de la jeune fille au regard des perceptions sociales. Nous nous intéressons ainsi à l'éducation inclusive et la réinsertion scolaire. En effet, tout le monde accrédite l'idée que la scolarisation est un droit autant pour les jeunes garçons que pour les filles. L'amélioration de la scolarisation des filles s'inscrit cette optique pour atteindre les objectifs de l'EPT. Cette scolarisation est un pas vers l'égalité, l'équité et la qualité entre les sexes.

Cette analyse permet de comprendre que les membres d'un groupe partagent des croyances, des idées, des valeurs en un mot des représentations. Ces représentations sont socialement partagées et inculquées par toutes sortes d'institutions : l'école, la famille, l'Eglise, les associations, les médias. On observe dès lors que vis-à-vis de la femme, il y a un processus de construction de ses rôles, statuts et attributions qui n'est pas le même dans tous ces milieux de socialisation, ce qui engendre dans le cadre de l'éducation de la jeune fille les conflits de socialisation.

- Ainsi, la question que nous nous sommes posées est celle de savoir dans quelle mesure l'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'Arrondissement de Yaoundé II. C'est la question principale de l'étude. Celle-ci a donné lieu à une réponse provisoire qui est : « L'éducation inclusive impacte la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II ». Cette hypothèse a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont :
 - **HR1** : « l'accès à une éducation de qualité détermine la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
 - **Ha2** : « l'environnement d'apprentissage contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II.
 - **Ha3** : « les croyances religieuses influence la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmane de l'arrondissement de Yaoundé II ».

La recherche s'est adressée à l'échantillon de cent (100) sujets. Les données collectées à travers le questionnaire et les entretiens semi-directifs individuels qui ont été traités par l'analyse qualitative et quantitative.

Les résultats obtenus de cette analyse laissent apparaître que l'éducation inclusive contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de

Yaoundé II, ce qui confirme nos prédictions de départ mettant ainsi en exergue les théories explicatives du sujet où nous avons tout d'abord présenté les théories en lien avec l'éducation inclusive qui sont : l'approche écologique, l'approche des droits de l'homme, et l'accessibilité universelle. En ce qui concerne les théories en lien avec la réinsertion scolaire nous avons abordé celle de l'auto-efficacité, l'auto détermination. Aussi, avons-nous proposé qu'il y ait un changement de regard d'une part du groupe social sur l'éducation de la jeune fille et du regard de la jeune fille elle-même ; ceci à travers une éducation de qualité qui permettrait de briser les disparités hommes-femmes.

REFERENCES

- Abdur-Razaq Ibn A-M. & Al Badr (2006). *L'Islam et la dignité de la femme*. Editions Assia.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research: Conception, Methodology and Analysis*. Makerere University Printery.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Éditions CEC.
- Annuaire statistique scolaire de la ZIP 2008/2009 : coopération Cameroun-UNICEF.
- Bardin, L. (1986). *L'Analyse de contenu. (1ère édition)*. PUF.
- Becker, G.S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit.
- Burke, R. (2010). *Fundamentals of project management*. Burke Publishing: www.burkepublishing.com.
- Cameroun, (1963). Loi fédérale n° 63-13 du 19 juin 1963 sur l'organisation de l'enseignement secondaire général et technique. J.O.R.F.C. 1963 suppl.
- Cameroun, (1983). Loi n° 83/13 du 21 juillet 1983 portant protection des personnes handicapées. Assemblée nationale.
- Cameroun, (1998). Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Assemblée nationale.
- Cameroun, (2001). Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur éducation. Assemblée nationale.
- Cameroun, (2013). L'avenir que nous voulons : Rapport des consultations nationales pour l'agenda post 2015 au Cameroun. UNICEF/MINEPAT.
- Cameroun, (2013). Stratégie du secteur de l'éducation s (2013-2020). Ministère de la Planification et de l'aménagement du territoire.
- Comprendre l'objectif de développement durable 4 Education 2030 (guide)
- Daniel, J.S. (2010). *Mega-schools, technology and teachers*. Routledge

- Davison, J. (1993). School Attainment and Gender: Attitudes of Kenyan and Malawian Parents towards educating girls. In *International Journal of Educational Development*, 13(4): 331-338.
- Davison, J. et Kanyuka, M. (1992). Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi. *Comparative Education Review*, 36(4), 446-466.
- Deblé, I. (1980). *La scolarité des filles : étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et les jeunes garçons dans l'enseignement du premier et du second degré*. UNESCO.
- Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*. Presses de l'université de Laval.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (2009). *The systematic design of instruction*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Document Projet AVENIR Plan Cameroon (Décembre 2015)
- Downey, L.W. (1988). *Policy analysis in education*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises.
- Dror, Y. (1968). *Public policy making re-examined*. Scranton, PA : Chander.
- Durkheim, E. (1987). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Fanta, D.M. (1993). *L'accès des filles à l'éducation de Base au Gabon*. Bureau Régional de Dakar : UNESCO.
- Fischer, G.N. (1996). *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Floro, M., Wolf, J. M. (1990). *The Economic and Social Impacts of Girls' Primary Education in Developing Countries*. USAID.
- Fonkoua, P. (2006). « Femme et éducation au Cameroun : de la logique d'un Etat à l'état d'une logique ». In *Cahiers africains de recherche en éducation No2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives (pp 5-16)*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C. et Anadon, M. (2000). « Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant ». In *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et formation (pp 17-27)*. L'Harmattan.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*.
- <https://lesdefinitions.fr/education>.

- <https://www.inclusionasbl.be/linclusionquestcequecest/#:~:text=L'inclusion%20est%20donc%20un,principe%20d'%C3%A9galit%C3%A9%20de%20droit.>
- Jodelet, D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In *Moscovici S. (éd.), Psychologie sociale (pp 357-378)*. PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Kelley, H.H. (1996). « Attribution Theory in Social Psychology ». In Gosling, P. *Psychologie sociale, Tome 2. Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, (pp 166-169). Bréal.
- Lange, M. F. (1998). *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*. Karthala.
- Le Poutier, F. (1996). Acquisition de la norme d'internalité et activité évaluative. In Gosling, Lestringant, (1964). *Les pays de Guider au Cameroun. Essai d'histoire régionale*. Multigre.
- Levi-Strauss (1961). *Race et histoire*. Unesco.
- MaptoKengne, V. (2006). « Enjeux, évolution et comparaison de la scolarité et de la scolarisation des filles dans les pays en voie de développement et en Afrique ». In *Cahiers africains de recherche en éducation No2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives (pp 17-51)*. L'Harmattan.
- Martin, J-Y. (1971). L'Ecole et les Sociétés Traditionnelles au Cameroun Septentrional. In *Cahier de l'O.R.S.T.O.M., sér. Sci. hum., vol. VIII, no 3 - 1971*.
- Matchinda, B. (2008a). *Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'auto-détermination des adolescentes*. Thèse de doctorat d'Etat, nouveau régime.
- Matchinda, B. (2008b). Droit des filles à l'éducation : enjeux psycho-socio-politiques. *In Pallante S. Droit à quelle éducation en Afrique ? (pp 81-96)*. Presses de l'UCAC.
- Matchinda, B., Nkonpa et Kouomegne, R. (2006). Motivation intrinsèque et scolarisation des filles à l'Ouest-Cameroun. In *Cahiers africains de recherche en éducation No2 : La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives (pp 81-148)*. L'Harmattan.
- Mbala Owono, R. (1986 a). *L'école coloniale au Cameroun : approche historico-sociologique*. Editions de l'Imprimerie Nationale.
- Mbala, O. (1986 b). *Stratification socioculturelle camerounaise et élite scolaire*. Editions de l'Imprimerie Nationale.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Mucchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. In *Conférence au colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective »*. Béziers, 27-29 juin 2006.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, 3e édition*. Armand Colin.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. PUY.
- Mvesso, A. (2006). *Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun : quel paradigme ? quelles méthodes ?* PUY.
- Ndoye, M & Walther, R. (2013). Critical knowledge, skills and qualifications for accelerated and sustainable development in Africa. Tunis: Association for the Development of Education in Africa.
- Odaga, A. et Heneveld, W. (1995). *Les filles et l'école en Afrique Subsaharienne. De l'analyse à l'action*. Banque Mondiale : document technique N°298.
- Odaga, A. et Ward, H. (1996). *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne : De l'analyse à l'action*. Banque Mondiale.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUQ.
- P. Psychologie sociale, Tome 2. *Approches du sujet social et des relations interpersonnelles* (pp. 192-194). Bréal.
- Parsons, T. (1974). La classe en tant que système social : quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. In *Gras, A., Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux* (pp. 11-24). Paris : Mouton.
- Politique Nationale de l'Éducation Inclusive au Cameroun version française Validé. 21 Novembre 2019-1 (en cours de publication)
- Tchombe M. T. (1993). *L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*. UNESCO : Bureau Régional de Dakar, n°4. 50 pages.
- Tchombe, T. M. (2017). *Analysis of inclusive education in Cameroun. Final Report, Submitted to the Ministry of Basic Education*. Ministry of Basic Education.
- Tchombe, T.M. (2006). « L'accès des filles à l'éducation au Cameroun ; la fin du vingtième siècle, les problèmes et les perspectives pour la qualité dans l'accès ». In *Cahiers*

- africains de recherche en éducation No2: La scolarisation des filles au Cameroun. Jalons, repères et perspectives (pp 53-79). L'Harmattan.*
- Terry, T.G., & Falvey, M.A. (1995). Assessment strategies to develop appropriate curricula and educational programmes. In *Falvey, M.A. (Ed.). Inclusive and heterogeneous schooling pp. 59-86. Paul H. Books Publishing.*
- Tomlinson, C.N. (2014). *The differentiated classroom*. VA (USA): ASCD
- TsalaTsala, J.P. (2008). Famille africaine et droit de l'enfant. *¿In Pallante S. Droit à quelle éducation en Afrique ? (pp 43-56). Presses de l'UCAC.*
- Turcotte, D. (1991, avril). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire : une analyse stratégique*. Thèse, Université du Québec À Chicoutimi.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Pearson Education.
- UNESCO (1996). *Legislation pertaining to special needs education*. UNESCO
- UNESCO (2008). *Preparatory Conference of the African Region for the 48th Session of the International Conference on Education*. Cameroun, 17-18 September, 2008.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO
- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO-IBE (2016). *Reaching out to all learners*. UNECO-IBE
- UNICEF Mission (Webinar 1). UNICEF.
- UNICEF, (2014b). *Partnerships, advocacy, and communication for social change (Webinar 7)*. UNICEF.
- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2017). *Leading an inclusive school*. VA, USA: ASCD.
- Wallace, S. (2015). *A dictionary of education*. Oxford University Press.
- Weinstein, C.S. (2003). *Classroom management*. McGraw-Hill.
- Yell, M.L., Katsiyannas, A., & Schiner, J.G.

ANNEXES

Annexe 1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ----- CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES -----		REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ----- POST GRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES -----
B. P. : 755 Yaoundé Email : crfd.shse@univ-yaounde1.cm Siège : Face Bibliothèque Centrale de l'UYI		
Réf <u>23-0308</u> /UYI/CRFD_SHSE/TJJP/mma		
<h3><u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u></h3>		
<p>Je soussigné, Professeur TSALA TSALA Jacques Philippe, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I,</p> <p>Atteste que Madame BEGNIAM Cindy Ariane Loris Kerole, Matricule 20V3312, est régulièrement inscrite en cycle Master à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I. Elle effectue des travaux de recherche en Conception et Evaluation des Projets Éducatifs sur le thème : « <i>Education inclusive et réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'Arrondissement de Yaoundé II</i> » ; sous la direction du Pr CHAFFI Cyrille Ivan.</p> <p>Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.</p> <p>En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p>		
Fait à Yaoundé, le.....		
Le Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives		
 Jacques Philippe TSALA TSALA Professeur Titulaire		

Annexe 2

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
 SOCIALES ET ÉDUCATIVES

 UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
 ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

 POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
 SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

 DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
 TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
 AND EDUCATIONAL ENGINEERING

QUESTIONNAIRE

Cher (e) répondant(e),

Nous sommes étudiants en Master II en Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I. Afin de rédiger un mémoire de fin de formation qui porte sur : *Education inclusive et réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II*, nous avons élaboré un questionnaire dans ce sens. Ainsi, nous sollicitons que vous répondiez à ce questionnaire. En outre, toute information fournie sera très maintenue confidentielle et utilisée uniquement aux fins de cette étude. Veuillez indiquer avec la sincérité la réponse liée à chaque question car il n'y pas de bonne ou de mauvaise réponse.

NB : Indiquer en ajoutant «X» à la réponse qui correspond à votre choix. Section A: Identification des répondants:

I. IDENTIFICATION

1. Age :
2. Lieu de résidence :
3. Niveau d'étude :

II. ACCESSIBILITÉ À L'ÉDUCATION DE QUALITÉ

NB : insérez une croix «X» dans la case qui vous convient					
	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	En disaccord	Très en désaccord
04-L'accès à l'éducation est égal entre les filles et les garçons					
05- Les enseignants sont réguliers à leur poste de travail					
06-Les établissements scolaires sont à proximité de la maison					
07-La famille dispose des finances pour payer la scolarité					
08-L'appui de la famille constitue un facteur de réinsertion scolaire					
09- Les contenus de la formation sont riches					

III. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

NB : insérez une croix «X» dans la case qui vous convient					
	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	En disaccord	Très en désaccord
10- Les écoles sont bien aménagées					
11-La culture constitue un facteur de réinsertion scolaire					
12 - Les salles de classes sont propres					
13- Vos parents vous encouragent dans vos études					
14-L'environnement scolaire expose plus les jeunes filles que les jeune garçons					

IV. IMPLICATION CROYANCE RELIGIEUSE

NB : insérez une croix «X» dans la case qui vous convient					
	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	En disaccord	Très en désaccord
15-La religion a un impact sur la réinsertion scolaire					
16-Etre musulmane est un obstacle pour aller à l'école					
17-Ta religion approuve le fait qu'une femme travaille					
18-Ta religion est contre la scolarisation de la jeune fille musulmane					
19- Tes parents utilisent la religion comme prétexte pour que tu ne termines pas tes études					

V. REINSERTION SCOLAIRE

NB : insérez une croix «X» dans la case qui vous convient					
	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	En disaccord	Très en désaccord
20-Tes parents ont une vision négative sur l'éducation					
21-Tes parents t'encouragent dans tes études					

22-Tes parents participent aux échanges entre l'école et les parents d'élèves					
23-Tes parents vérifient tes leçons chaque soir					
24- Tes parents t'aident à faire tes projets d'école et tes devoirs					

Annexe 3

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

Guide d'entretien

Mesdames et Messieurs,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation. Cette dernière cherche à comprendre en quoi *l'éducation inclusive contribue à la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II*. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La recherche assure que le respect de la confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure de début :

Heure de fin :

Nom de l'enquêteur :

Code de l'enquêté :

Thème 1 : Accessibilité à l'éducation de qualité

Sous thème 1 : Disponibilité infrastructurelle

.....

Sous thème 2 : Disponibilité financière de la famille

.....

Thème 2 : Environnement d'apprentissage**Sous thème 1 : effet de la Culture/tradition**
.....**Sous thème 2 : influence de la famille**
.....**Thème 3 : Croyance religieuse****Sous thème 1 : Impact de la religion**
.....**Sous thème 2 : Perception des parents et des leaders religieux**
.....**Thème 4 : Réinsertion scolaire****Sous thème 1 : Implication parentale**
.....**Sous thème 2 : Suivi extra-scolaire**
.....**Identification du répondant**

Votre sexe ?

Votre âge ?

Votre niveau d'étude ou diplôme ?

Quartier de résidence ?

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES CIGLES, ACRONYMES, ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RESUME	v
ABTSRACT	vi
INTRODUCTION.....	vi
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE.....	3
1.1.1. Vision de l'éducation inclusive.....	3
1.1.2. Quelques questions générales relatives à l'éducation inclusive.....	4
1.1.3. Questions d'ordre social	5
1.1.4. Questions relatives aux droits de l'homme.....	5
1.1.5. Questions d'ordre politique	7
1.1.6. Questions d'ordre pédagogique	7
1.2. LE CONTEXTE NATIONAL	8
1.2.1. L'expérience du Cameroun de 1975 à 2022	9
1.2.2. L'expérience du Cameroun de 2010 à 2022	10
1.3. DECROCHAGE SCOLAIRES	12
1.3.1. Facteurs responsables du décrochage scolaire des filles musulmanes	13
1.3.1.1. Les traditions, un obstacle à l'éducation des filles	13
1.3.1.2. Les obstacles rencontrés en milieu scolaire	13
1.3.1.3. Un soutien familial insuffisant pour la réussite scolaire des filles	14
1.3.2. Etat des lieux de l'arrondissement de Yaoundé II	14
1.4. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME	15
1.4.1. Formulation du problème	17
1.4.2. Question Principale de Recherche.....	19

1.4.3. Questions Secondaires de la recherche.....	19
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	19
1.5.1. Objectif général.....	19
1.6. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	20
1.6.1. Hypothèse générale de recherche.....	20
1.6.2. Hypothèse spécifique de recherche.....	20
1.7. INTERETS DE L'ETUDE.....	20
1.7.1. Intérêt scientifique.....	20
1.7.2. Intérêt social.....	20
1.7.3. Intérêt professionnel.....	21
1.8. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	21
1.8.1. Délimitation thématique.....	21
1.8.2. Délimitation spatio-temporelle.....	21
1.9. APPROCHE NOTIONNELLE.....	21
1.9.1. Définition des concepts.....	22
1.9.2. Notion d'éducation.....	22
1.9.3. Education formelle.....	23
1.9.4. Education informelle.....	23
1.9.5. Education non-formel.....	24
1.9.6. Inclusion.....	24
1.9.7. Éducation inclusive :.....	25
1.9.8. Le concept d'insertion.....	26
1.9.9. Réinsertion scolaire.....	26
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	27
2.1. L'ECOLE INCLUSIVE, UNE ECOLE POUR TOUS ET CHACUN.....	27
2.2. GENERALITE SUR L'EDUCATION DE LA JEUNE FILLE.....	28
2.3. LA MOTIVATION INTRINSEQUE DES FILLES ET LEUR DROIT A L'EDUCATION.....	31
2.4. SOUMISSION DES FEMMES AUX HOMMES.....	34

2.5. LA FAMILLE AFRICAINE ET LES DROITS DE L'ENFANT	35
2.6. AU REGARD DES INSTRUMENTS JURIDIQUES NATIONAUX ET INTERNATIONAUX EN FAVEUR DES DROITS DES ENFANTS	35
2.7. CONSIDERATION DE LA SCOLARISATION DANS LES SOCIETES MUSULMANES	37
2.7.1. L'Implantation de l'école au Cameroun septentrional	37
2.7.2. Ecole et tradition dans les sociétés musulmanes : Cas du Grand-Nord Cameroun.....	38
2.7.3. Niveau de scolarité des Parents	39
2.7.4. Les structures de gestion participative de l'école.	41
2.7.5. Les enjeux de la scolarisation des filles dans les PVD et en Afrique.....	41
2.7.6. Les problèmes d'accès des filles à l'éducation de qualité au Cameroun.	43
2.7.7. Problème d'éducation d'égalité.....	44
2.7.8. Le coût de l'éducation	45
2.7.9. L'approche sociale de l'éducation de la jeune fille	47
2.7.10. L'aspect socio culturel.....	47
2.7.11. Statut socioéconomique des parents	51
2.7.12. Employabilité comme facteur d'éducation	54
2.8. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	55
2.8.1. Les théories liées à l'éducation inclusive	55
2.8.1.1. La théorie écologique selon Urie Bronfenbrenner	55
2.8.1.2. L'Approche des droits de l'homme	57
2.8.1.3. L'accessibilité universelle.....	57
2.8.2. Les théories liées à la réinsertion scolaire	58
2.8.2.1 La théorie de l'auto-efficacité	58
2.8.2.2 La théorie de l'autodétermination	59
2.9. FORMULATION ET PRECISION DES HYPOTHESE DE RECHERCHE.	59
2.9.1. Hypothèse générale de l'étude.	60
2.9.2. Opérationnalisation de l'hypothèse générale	60
2.9.2.1. Variables de l'hypothèse générale.....	60

2.9.2.2. Modalité de chaque variable.....	61
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	63
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	63
3.2. SITE DE L'ETUDE.....	64
3.3. POPULATION DE L'ETUDE	64
3.4. POPULATION ACCESSIBLE	64
3.5. ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	65
3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES : LE QUESTIONNAIRE ET LA GRILLE D'ENTRETIEN.....	67
3.6.1. Le questionnaire	67
3.6.2. Le guide d'entretien.....	68
3.6.2.1. Construction du guide d'entretien	69
3.7. VALIDITÉ DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE	70
3.8. FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	71
3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION	71
3.10. DIFFUSION DES RESULTATS	72
3.11. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	72
3.12. OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES	72
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET SYNTHÈSE DES DONNEES EMPIRIQUES.....	74
4.1. PRESENTATION DES RESULTATS.....	74
4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE.....	74
4.3. POINT DE VUE DES REpondANTS SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE	76
4.4. PRESENTATION DES STATISTIQUES INFERENTIELLES BASEES SUR LES HYPOTHESES DE L'ETUDE	80
4.4.1. Données qualitatives.....	82
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS.....	92
5.1. RESULTATS LIES A L'HYPOTHESE DE RECHERCHE 1 (HR1)	92
5.2. RESULTATS LIES A L'HYPOTHESE DE RECHERCHE 2 (HR2)	94
5.3. RESULTATS LIES A L'HYPOTHESE DE RECHERCHE 3 (HR3)	96
5.4. PERSPECTIVES	98
5.5. SUGGESTIONS.....	99

5.5.1. Suggestions à l'Etat.....	99
5.5.2. Suggestions à l'endroit de la communauté éducative.....	100
5.5.3. Suggestions à l'endroit de la jeune fille.....	101
5.5.4. Suggestions aux parents des filles musulmanes.....	101
CONCLUSION GENERALE.....	103
REFERENCES.....	105
ANNEXES.....	110