

Mise en œuvre de la politique publique de l'éducation et inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun : une analyse des facteurs contextuels

MAMANFO KENFACK Nathalie,

Doctorante à l'Université de Yaoundé I (FSE)

mamanfonath@gmail.com

Résumé :

Cette étude analyse l'influence des stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Basée sur une enquête quantitative par questionnaire auprès de 309 personnels éducatifs de 11 établissements d'enseignement secondaire des arrondissements de Méri et de Dargala, elle mobilise la théorie de la contingence. Les résultats montrent que les dimensions économique et socioculturelle de la mise en œuvre n'exercent pas d'influence significative sur les inégalités scolaires de genre perçues ($R^2 < 0,03$), à l'exception d'un effet contre-intuitif du contexte socioculturel sur la dégradation de l'équité ($\beta = 0,146$, $p = 0,040$). Ces résultats soulignent l'importance d'une adaptation contextuelle des politiques éducatives.

Abstract:

This study aims to analyse the influence of governmental implementation strategies of public education policy on gender-based educational inequalities in the Far North region. Based on a quantitative survey conducted through a questionnaire administrated to 309 educational staff members from 11 secondary schools in the subdivisions of Meri and Dargala, this study draws on contingency theory. The findings reveal that the economic and socio-cultural dimensions of policy implementation do not have a significant influence on perceived gender inequalities in education ($R^2 < 0, 03$), except for a counterintuitive effect of the socio-cultural context on

the deterioration of equity ($\beta = 0,146$, $p = 0,040$). These results highlight the importance of contextual adaptation in the implementation of educational policies.

Mots-clés : *politique éducative, mise en œuvre, inégalités scolaires de genre.*

Keywords: *education policy, implementation, gender-based educational inequalities.*

Introduction

À l'échelle mondiale, la création de la valeur ajoutée repose principalement sur les compétences acquises à travers l'éducation, ce qui fait du savoir une source stratégique essentielle et un avantage décisif dans la grande compétition intellectuelle, économique et politique à laquelle le monde fait face de nos jours. L'éducation est un levier fondamental du développement du capital humain. Elle constitue un droit fondamental et un instrument essentiel de réduction des inégalités, notamment entre les sexes. Pourtant, dans de nombreux pays, de multiples obstacles continuent d'entraver la scolarisation des filles. C'est le cas du Cameroun qui peine encore à résorber les disparités éducatives de genre dans son système éducatif. Pour pallier cette situation, le gouvernement a engagé depuis de longues années des réformes et des politiques éducatives visant à accroître l'accès et l'équité dans l'éducation.

En effet, l'atteinte des objectifs de développement durable, en l'occurrence les Objectifs du Développement Durable (ODD) 4 et 5 relatifs à l'éducation des filles constitue aujourd'hui un impératif pour toutes les nations qui aspirent à un développement harmonieux et durable. La présente étude cherche à comprendre pourquoi malgré plus de deux décennies de mise en œuvre d'une politique publique de l'éducation

orientée vers la réduction des disparités scolaires, la parité entre filles et garçons demeure difficile à atteindre dans l'enseignement secondaire de l'Extrême-Nord du Cameroun, pourtant classé parmi les zones d'éducation prioritaire du pays.

La suite de l'article est structurée en cinq grandes sections. La première présente le contexte de l'étude, suivi du problème et la question de recherche. Après une revue de la littérature et la présentation du cadre théorique fondé sur la théorie de la contingence, la section méthodologique rappelle les objectifs et hypothèses, détaille l'approche quantitative adoptée, l'échantillonnage et les instruments de collecte des données. La quatrième section expose les résultats descriptifs et inférentiels. Une discussion interprète ces résultats à la lumière des travaux antérieurs et les implications pour les politiques éducatives. Enfin, la conclusion synthétise les apports de l'étude et ouvre des perspectives pour de futures recherches.

1. Contexte général

La question des inégalités de genre dans l'éducation reste un enjeu important des politiques publiques d'éducation dans le monde. Ces inégalités ont plusieurs déclinaisons et se manifestent sous différents aspects d'une aire géographique à l'autre (Felouzis ; 2020). Dans les pays de l'Afrique subsaharienne, ces inégalités s'observent en terme de disparités importantes entre les filles et les garçons en matière d'accès et de maintien dans le système éducatif (UNESCO, 2022). Au Cameroun, certaines régions accusent encore un grand retard en ce qui concerne la parité entre filles et garçons à l'école. Parmi ces régions, l'Extrême-Nord apparaît comme celle la plus affectée par ces inégalités scolaires.

Pourtant, depuis plus de deux décennies, la politique publique de l'éducation s'articule autour de trois axes principaux dont le premier est : l'accès et l'équité. Depuis 2001, dans les Stratégies Sectorielles de l'Éducation, l'objectif spécifique du premier axe stratégique est d'améliorer l'accès à la scolarisation tout en réduisant les disparités de toutes sortes (MINEDUC, 2001 ; MINEPAT, 2013 ; MINEPAT 2023). On retrouve cet objectif dans la Stratégie Nationale de Développement 2020- 2030 (MINEPAT, 2023) qui constitue le cadre général d'orientation de la politique gouvernementale susceptible de permettre à la nation de devenir un pays émergent à l'horizon 2035. En outre, le Cameroun adhère à un certain nombre de textes et engagements internationaux en faveur de l'éducation des filles.

Malgré ces éléments, les annuaires statistiques des Ministères de l'éducation de base (MINEDUB) et du Ministère des enseignements secondaires (MINESEC) présentent des indicateurs de scolarisation très contrastés. La parité scolaire est presque atteinte entre les deux sexes au cycle primaire tandis que dans l'enseignement secondaire, les disparités demeurent préoccupantes.

En effet, l'annuaire statistique de l'année scolaire 2024-2025 du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC, 2025) indique que sur un total de 239 841 élèves dans la région de l'Extrême-Nord, on enregistre 92 587 filles seulement contre 147 254 garçons. Au cours de l'année scolaire précédente, à savoir l'année scolaire 2023-2024, sur un effectif total de 225 350 élèves enregistrés dans la même région, on a 83 782 filles contre 141 568 garçons (MINESEC, 2024). Ces écarts perdurent en réalité depuis de nombreuses années. En effet, les statistiques de l'année scolaire 2010-2011 révélait que sur un total de 26 608 élèves répertoriés dans l'ensemble des classes

de sixième de cette région, on ne dénombrait que 8 005 filles, et dans l'ensemble des classes de Terminale de la région, on enregistrait 890 filles seulement sur un effectif total de 4 235 élèves (MINESEC, 2011).

Dans d'autres régions par contre, les effectifs des filles et des garçons sont sensiblement équilibrés, voire en faveur des filles. À titre d'exemple, au cours de l'année scolaire 2024-2025 dans la région du Littoral, on a enregistré 221 111 filles contre 213 000 garçons seulement (MINESEC, 2025).

1.1. Problème et question de recherche

En dépit d'une politique publique de l'éducation orientée depuis plus de deux décennies vers la réduction des disparités scolaires, les inégalités de genre persistent dans certaines régions du Cameroun. La région de l'Extrême-Nord est la plus affectée, avec un taux de fréquentation scolaire des filles très inférieur à celui des garçons. L'orientation de la politique éducative vers l'équité repose sur l'idée que l'éducation constitue un levier central de promotion de l'égalité entre les sexes. De nombreux travaux (Blanden & al., 2023 ; Dubet, 2019 ; Duru-Bellat, 2004) et organismes internationaux (UNESCO, 2016 ; 2021) soutiennent que la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation devraient contribuer à la réduction progressive des inégalités éducatives.

La persistance des inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, dans ce contexte interroge l'efficacité des stratégies gouvernementales déployées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique éducative dans cette région. La scolarisation des filles dans cette région de l'Extrême-Nord est freinée par de nombreux facteurs structurels, notamment les contraintes économiques et les normes socioculturelles relatives au genre et à

l'éducation (Minche et al., 2015). La littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques, notamment chez Mazmanian et Sabatier (1983) révèle que l'efficacité d'une politique dépend fortement de son adaptation au contexte économique et socioculturel des populations cibles. Ainsi, une politique mal ou non adaptée à son environnement risque de produire des effets non escomptés. Ceci nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure les stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation influencent-elles les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun ?

Afin de mieux appréhender cette problématique, il convient d'examiner les travaux consacrés à la mise en œuvre des politiques éducatives et aux inégalités scolaires.

2. Revue de la littérature et cadre théorique

2.1. Revue de la littérature

Cette partie s'articulera autour de quelques travaux abordant les inégalités scolaires de genre et la mise en œuvre des politiques éducatives.

Les inégalités scolaires de genre : une problématique persistante

Les inégalités scolaires de genre constituent un défi majeur pour les systèmes éducatifs dans le monde, en particulier dans les pays en développement. Selon UNESCO (2016 ; 2019 ; 2022), malgré les progrès réalisés en matière d'accès à l'éducation, les filles demeurent désavantagées dans plusieurs régions du monde, notamment en Afrique subsaharienne. Au Cameroun, les disparités scolaires entre

filles et garçons sont particulièrement prononcées dans les régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, comme l'atteste l'étude de Lahaye et Minche (2007). Les travaux de Nsoga Mbom et Kewihnu (2022) mettent en évidence la persistance d'inégalités éducatives dans ces zones d'éducation prioritaire, malgré les interventions publiques destinées à promouvoir l'équité scolaire. Ces résultats suggèrent que la seule existence des politiques éducatives ne garantit pas leur efficacité. Minche et al. (2015) montrent que la faible scolarisation des filles dans ces zones d'éducation prioritaire est étroitement liée à des facteurs institutionnels, juridiques socioculturels et économiques. Ces obstacles relèvent aussi bien de l'offre que de la demande d'éducation (Kana, 2018).

La mise en œuvre des politiques publiques : une approche centrée sur le contexte

L'étude de la mise en œuvre des politiques publiques s'est développée à partir des années 1980 avec les recherches portant sur les modèles théoriques de la mise en œuvre. Les travaux portent un intérêt particulier à la congruence entre les objectifs fixés, les choix des mesures relatives à leur mise en œuvre et les actions menées par les agents de mise en œuvre. (Mazmanian & Sabatier, 1983 ; Meny & Thoenig, 1989 ; Sabatier, 1986). L'accent est mis sur l'efficacité. Certains auteurs indiquent que les résultats d'une politique dépendent non seulement de sa conception, mais aussi et surtout des conditions dans lesquelles elle est mise en œuvre (Berman, 1980 ; Elmore, 1980 ; Howlett & Ramesh, 2003). Dans leur modèle, les variables contextuelles occupent une place essentielle comme facteurs explicatifs de l'efficacité de la mise en œuvre. Ces auteurs soutiennent que les caractéristiques

sociales, économiques et culturelles de l'environnement des populations cibles peuvent favoriser ou compromettre la mise en œuvre de la politique.

Carpenter (2012) analysant les politiques éducatives, aboutit à la conclusion selon laquelle la réussite de leur mise en œuvre est conditionnée par l'adoption de stratégies gouvernementales qui impliquent tous les acteurs de terrain intervenant dans la chaîne éducative, et par la prise en compte du contexte de l'environnement d'intervention. Cette perspective est reprise par plusieurs chercheurs qui considèrent la mise en œuvre comme un processus d'adaptation permanente entre les objectifs de l'Etat et les réalités du terrain (Maroy et al., 2022).

Le contexte économique et la scolarisation des filles

Les facteurs économiques occupent une place importante dans l'explication des inégalités scolaires. Les travaux de Merle (2020) montrent que les inégalités sociales influencent fortement les parcours scolaires (Dubet, 2019 ; Diamond, 2022). Dans les ménages à faibles revenus, les coûts directs et indirects de la scolarisation peuvent constituer un obstacle majeur à la scolarisation des filles lorsque les ressources familiales sont limitées. Les études menées dans les zones d'éducation prioritaires du Cameroun, dont fait partie l'Extrême-Nord indiquent que la pauvreté, les coûts liés à la scolarisation et la contribution économique attendue des enfants figurent parmi les goulots d'étranglement de la scolarisation des filles. Minche et al. (2015) précisent à cet effet : « *Les contraintes financières conduisent les parents à faire des choix parmi les enfants à scolariser. Les différents facteurs de non scolarisation des filles ont parfois pour origine commune le contexte de pauvreté* » (p. 99)

Le contexte socioculturel et les inégalités scolaires de genre

De nombreux travaux soulignent l'influence des normes socioculturelles sur les trajectoires scolaires des filles. Les recherches de (Diamond, 2022 ; Tafere & Chuta, 2016 ; Van Zanten, 2010) montrent que les comportements éducatifs sont fortement influencés par les représentations sociales et les systèmes de valeur des communautés. Dans plusieurs sociétés africaines, les normes de genre attribuent aux filles des rôles domestiques et matrimoniaux qui peuvent entrer en concurrence avec la scolarisation. Les mariages précoces et la faible valorisation de l'éducation des filles constituent également des obstacles identifiés dans la littérature (UNESCO, 2019, 2022). Les résultats de la recherche confirment cette réalité dans la région de l'Extrême-Nord où certaines normes socioculturelles continuent de limiter la scolarisation des filles : *« Dans l'Extrême-Nord comme dans le Nord par exemple, les facteurs évoqués pour expliquer la sous-scolarisation des filles trouvent leur source dans l'histoire, la religion et la tradition »* (Minche et al., 2015, p. 94).

De l'ensemble de la littérature, il ressort que les inégalités scolaires de genre sont le produit de facteurs multiples parmi lesquels les réalités économique et socioculturelles. Il ressort aussi que l'efficacité des politiques éducatives dépend fortement de leur adaptation à ces réalités. Cependant, peu d'études analysent spécifiquement la manière dont les stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation intègrent ces dimensions contextuelles dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude.

2.2. Cadre théorique

L'analyse de la mise en œuvre de la politique publique de l'éducation requiert un cadre théorique qui permet d'appréhender les facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver l'atteinte des objectifs assignés. À cet effet, la matrice des stratégies de mise en œuvre de la politique éducative élaborée par Verspoor (1989), fondée sur la théorie de la contingence, constitue un outil d'analyse pertinent. Cette théorie met l'accent sur la nécessité de prendre en compte les facteurs contextuels. L'auteur insiste sur le fait que les politiques ne peuvent pas être appliquées uniformément et doivent être adaptées aux réalités locales (Verspoor, 1992).

La théorie de la contingence soutient que l'efficacité d'une organisation dépend de son adaptation aux caractéristiques de son environnement. Selon cette théorie, une pratique qui fonctionne dans un contexte peut s'avérer inefficace dans un autre contexte. En d'autres termes, tout dépend des circonstances (ou de la contingence), d'où l'importance de l'adaptabilité des pratiques à leur environnement (Lawrence & Lorsch, 1967). En effet, Lawrence et Lorsch (1967) soutiennent qu'il n'existe pas de structure organisationnelle optimale universelle : l'efficacité dépend de l'adéquation entre les caractéristiques de l'organisation et celles de son environnement. Transposée à l'éducation, cette théorie implique que les politiques éducatives conçues au niveau central ne peuvent être efficacement mises en œuvre sans une adaptation aux réalités locales. Verspoor (1992) applique cette idée en montrant que les stratégies de mise en œuvre doivent être ajustées en fonction du degré de complexité de la réforme et des capacités institutionnelles locales. Ainsi, l'absence d'effet significatif des stratégies

économiques et socioculturelles dans l'Extrême-Nord pourrait résulter d'une inadéquation entre les politiques conçues au niveau national et les contraintes spécifiques de ce territoire.

Cette matrice offre ainsi une grille de lecture permettant de comprendre comment la mise en œuvre de la politique publique de l'éducation agit sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. À la lumière de cette théorie, on peut penser que la persistance des inégalités scolaires dans la région de l'Extrême-Nord pourrait être liée à une adaptation insuffisante de la politique éducative à son environnement. Cela dit, l'hypothèse qui sous-tend cette étude est que les stratégies gouvernementales actuelles de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

La mise en œuvre de la politique sera appréhendée ici à travers la prise en compte de dimensions contextuelles, notamment les contextes économique et socioculturel. Ces dimensions sont mobilisées comme indicateurs permettant d'analyser la manière dont les stratégies gouvernementales influent sur les inégalités scolaires dans la région de l'Extrême-Nord.

3. Méthodologie

3.1. L'objectif et les hypothèses

L'objectif de cette étude est d'analyser l'influence des stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Pour ce faire, deux hypothèses de recherche ont été formulées.

Premièrement, nous postulons que les stratégies gouvernementales actuelles de mise en œuvre de la politique éducative associées à la prise en compte du contexte économique n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Deuxièmement, nous supposons que les stratégies gouvernementales actuelles de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation associées à la prise en compte de contexte socioculturel n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, conformément aux résultats antérieurs.

3.2. Le type d'étude, les participants et la procédure de collecte de données

Cette étude a adopté une approche méthodologique quantitative descriptive et corrélationnelle. Les participants ont été sélectionnés selon la technique d'échantillonnage aléatoire simple dans la région de l'Extrême-Nord, précisément dans les arrondissements de Méri et de Dargala. Le choix de l'échantillonnage aléatoire simple a été guidé par la nécessité d'assurer une représentativité statistique et d'éviter les biais de sélection, tout en tenant compte de l'accessibilité des établissements dans les arrondissements de Méri et Dargala. Cette méthode a permis de sélectionner 309 personnels éducatifs directement impliqués dans la mise en œuvre de la politique publique d'éducation et susceptibles de fournir des informations pertinentes. Il s'agit notamment des chefs d'établissements, censeurs, surveillants généraux, chefs de travaux, enseignants, conseillers d'orientation et intendants. Ne pouvait participer à l'étude que les personnels remplissant les critères d'inclusion suivants : 1) avoir au moins 5 ans de cinq

ans d'expérience dans l'enseignement dans la région de l'Extrême-nord ; 2) exercer dans son établissement actuel depuis au moins trois ans.

En ce qui concerne la collecte des données proprement dite, elle s'est faite après que nous ayons obtenu les autorisations nécessaires, à savoir celle de notre institution, celle du délégué régional des Enseignements Secondaires de l'Extrême-Nord et celles des différents chefs d'établissement. Nous avons été assisté par deux étudiants de l'Université de Maroua formés à cet effet. Les participants étaient bien édifiés sur l'objet de l'enquête, le processus de collecte de données, le mode de remplissage du questionnaire, son contenu et l'importance de la signature du formulaire de consentement de participation à la recherche. Les données ont été collectées du 31 mars au 13 juin 2025 dans onze établissements d'enseignement secondaires publics.

Cette procédure a permis au final de recueillir des données auprès de 309 personnels enseignants et administratifs, soit 201 hommes (65%) et 108 femmes (35%). En termes d'expérience, les répondants comptent en moyenne 15,5 années d'ancienneté dans la profession (ET = 6,82) et 12,7 années de résidence dans la région (ET = 8,47), traduisant une bonne connaissance du terrain éducatif local.

3.3. Le questionnaire d'enquête et les variables de l'étude

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire composite ayant deux parties respectivement consacrées à la mesure de la variable indépendante (VI) et de la variable dépendante (VD). La première, constituée de 10 items, évaluait le contexte de mise en œuvre des politiques publiques d'éducation sensible au genre (VI) à travers deux dimensions : le contexte économique (VI1) et le contexte socio-

culturel (VI2). Ces variables avaient respectivement 4 et 6 items. Les participants répondaient à ces items en se positionnant sur une échelle de type Likert à 5 points allant de 1 = *pas du tout d'accord* à 5 = *tout à fait d'accord*. L'analyse de la cohérence interne des items de la VI ainsi que de ses dimensions à l'aide du coefficient alpha de Cronbach a révélé que les items étaient suffisamment cohérents. Les valeurs alpha de Cronbach respectives de l'échelle et de ses deux dimensions sont de 0,785, 0,593 et 0,720.

La variable dépendante (équité scolaire de genre perçue) a initialement été mesurée par 5 items. Les analyses préliminaires ($\alpha = 0,380$) ont révélé une faible cohérence interne, nous conduisant à réaliser une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE). Celle-ci a identifié un facteur unique pour les items 1, 2 et 3 (charges : 0,493, 0,681, 0,368), tandis que les items 4 et 5 présentaient des unicités très élevées (0,997, 0,977). Après recomposition, la VD a été opérationnalisée en trois indicateurs : (1) VD1_Début = moyenne des items 1 et 2 ($\alpha = 0,547$), (2) VD2_Fin = item 3 (indicateur unique), (3) VD3_Dégradation = VD1 - VD2.

Cette distinction méthodologique reflète la réalité du terrain camerounais, où les inégalités se creusent significativement entre l'entrée et la sortie du secondaire dans les Zones d'Éducation Prioritaire. L'indicateur de dégradation (VD3) permet de mesurer l'effet 'entonnoir' caractéristique de ces zones. Selon la valeur obtenue : une valeur positive indique une aggravation perçue des inégalités entre le début et la fin du cycle ; une valeur négative indique une amélioration perçue ; une valeur nulle indique une perception stable. Enfin, les items 4 et 5, relatifs à l'abandon différencié, ont été retirés des analyses.

Au final, les variables de l'étude sont au nombre de cinq : deux variables indépendantes (VI1 = contexte économique ; VI2 = contexte socioculturel) et trois variables dépendantes (VD1 = équité perçue en début de cycle secondaire ; VD2 = équité perçue en fin de cycle secondaire ; VD3 = dégradation perçue).

3.4. L'analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel statistique libre Jamovi version 1.8.2 (<https://www.jamovi.org>). Après la collecte de données, les questionnaires ont été vérifiés sur le plan de la forme (tous les items ont-ils été remplis ?) et numérotés afin de faciliter la saisie et les vérifications ultérieures. Ceux qui n'étaient pas entièrement remplis ont été retirés du lot. Ensuite les données ont été saisies et la base de données de nouveau apurée. Ceci a permis d'apporter une réponse adéquate à la question des valeurs manquantes. En effet, lorsqu'un seul item manquait dans une dimension, nous l'avons remplacé par la moyenne de la dimension pour ce sujet (imputation par la moyenne). En revanche, lorsque deux items ou plus étaient manquants, le sujet était exclu des analyses portant sur cette dimension. Cette technique de gestion des valeurs manquante est utilisée par plusieurs chercheurs dans la littérature (Soh et al., 2024). Cette procédure a permis de préserver la puissance statistique tout en limitant les biais d'imputation.

Trois analyses statistiques ont été réalisées sur les données collectées auprès de notre échantillon : 1) l'analyse statistique descriptive, 2) l'analyse de corrélation et 3) l'analyse de régression. L'analyse descriptive a permis de déterminer le profil des participants. Les corrélations et les régressions ont permis de comprendre le lien entre les variables et d'analyser

l'influence des VI sur les VD. Dans l'ensemble des tableaux, les coefficients suivis d'un astérisque indiquent les résultats statistiquement significatifs : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Les abréviations utilisées sont : M = moyenne, ET = écart-type, β = coefficient bêta standardisé, B = coefficient non standardisé, IC = intervalle de confiance à 95 %, R^2 = coefficient de détermination.

3.5. Considération éthique

Bien que nos participants étaient tous majeurs, avant le remplissage du questionnaire, ils étaient verbalement informés que les données fournies seraient traitées de manière confidentielle et utilisées uniquement à des fins de recherche. Il leur était également précisé que leur participation était volontaire, libre et gratuite.

4. Résultats et discussion

4.1. Résultats

4.1.1. Statistiques descriptives

Profils des participants

L'échantillon de l'étude est composé de 309 personnels éducatifs exerçant dans des établissements secondaires de la région de l'Extrême-Nord. La majorité des répondants relève de l'enseignement général (70,9 %) et exerce dans un lycée (82,8 %). Les fonctionnaires représentent 76,7 % de l'échantillon, tandis que les vacataires et autres statuts constituent respectivement 20,7 % et 2,6 %. Les enseignants sont les plus représentés (65,7 %), suivis des personnels d'encadrement (28,8 %) et de soutien (5,5 %). Sur le plan confessionnel, les catholiques constituent la majorité relative (41,7 %), suivis des protestants et des musulmans (25,9 % chacun). Plus de la

moitié des répondants (53,7 %) sont titulaires d'une licence, et 80,9 % ont connaissance de l'existence des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), bien que seuls 21,4 % déclarent connaître en détail les politiques qui y sont mises en œuvre. Enfin, 34,6 % des répondants sont originaires de l'Extrême-Nord, ce qui témoigne d'une bonne connaissance du contexte local.

Tableau 1 : Profil des participants

Variable	Catégorie	N	%
Ordre d'enseignement	Général	219	70,9
	Technique	90	29,1
Type d'établissement	Lycée (général ou technique)	256	82,8
	CES / CETIC	53	17,2
Statut professionnel	Fonctionnaire	237	76,7
	Non fonctionnaire (vacataire + autres)	72	23,3
Fonction	Enseignant	203	65,7
	Personnel d'encadrement	89	28,8
	Personnel de soutien	17	5,5
Religion	Catholique	129	41,7
	Protestante	80	25,9
	Musulmane	80	25,9
	Autres	20	6,5
Niveau d'éducation	Licence et plus	209	67,6
	Probatoire/Baccalauréat et moins	100	32,4
Connaissance des ZEP	Oui	250	80,9
	Non	59	19,1
Région d'origine	Extrême-Nord	107	34,6
	Autres régions	202	65,4

Perception des stratégies gouvernementales

Nos résultats montrent que les stratégies gouvernementales de prise en compte du contexte économique sont perçues de manière plutôt défavorable par les répondants ($M = 2,50/5$, $ET = 0,78$). Le contexte socioculturel est légèrement mieux évalué ($M = 2,86/5$, $ET = 0,63$), mais reste en deçà du seuil neutre de 3. Ces résultats suggèrent que les acteurs éducatifs de l'Extrême-Nord

considèrent que les politiques publiques actuelles intègrent insuffisamment les spécificités économiques et socioculturelles de leur région.

S'agissant des variables dépendantes, l'équité perçue en début de cycle (VD1) est mitigée ($M = 3,06$, $ET = 1,11$), tandis que l'équité perçue en fin de cycle (VD2) est très faible ($M = 1,78$, $ET = 0,68$). La dégradation (VD3) moyenne de l'équité entre le début et la fin du cycle est de 1,29 points ($ET = 1,17$), confirmant un 'effet entonnoir' caractéristique des Zones d'Éducation Prioritaire.

Tableau 2 : Statistiques descriptives des variables de l'étude ($n = 309$)

Variable	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min	Max	Interprétation
Variables indépendantes (VI)						
VI1 (Contexte économique)	2,50	0,78	2,75	1,00	4,00	Perception défavorable
VI2 (Contexte socioculturel)	2,86	0,63	3,00	1,00	4,00	Perception mitigée
VI Contexte de mise en œuvre	2,72	0,62	2,80	1,00	3,90	Perception défavorable
Variables dépendantes (VD)						
VD1 (Équité début cycle)	3,06	1,11	3,00	1,00	5,00	Perception mitigée
VD2 (Équité fin cycle)	1,78	0,68	2,00	1,00	5,00	Perception très défavorable
VD3 (Dégradation)	1,29	1,17	1,50	- 1,50	4,00	Dégradation forte

4.1.2. Corrélation linéaire

Le tableau 3 présente la matrice des corrélations entre les variables de l'étude. Les résultats montrent que les dimensions économique et socioculturelle sont modérément

corrélées entre elles ($r = 0,590$, $p < 0,001$), indiquant qu'elles partagent une variance commune sans toutefois présenter de problème de multicolinéarité ($r < 0,70$). Le contexte global de mise en œuvre (VI) présente une corrélation faible mais significative avec l'équité perçue en fin de cycle ($r = 0,114$, $p < 0,05$). En revanche, aucune des dimensions contextuelles n'est significativement corrélée à l'équité perçue en début de cycle (r compris entre $0,029$ et $0,094$, $p > 0,05$). La corrélation entre VD1_Début et VD2_Fin est faible ($r = 0,217$, $p < 0,001$), confirmant la pertinence de notre distinction entre ces deux indicateurs. Enfin, la corrélation négative entre VD_Fin et VD_Dégradation ($r = -0,373$, $p < 0,001$) indique que la dégradation est principalement due à la détérioration de la situation en fin de parcours.

Tableau 3 : Matrice de corrélation complète entre les VI et les VD

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) VI1_ Contexte économique	—				
(2) VI2_ Contexte socioculturel	,590*	—			
(3) VI Contexte global	,038	,060	—		
(4) VD1_Équité début de cycle	,029	,094	,042	—	
(5) VD2_Équité fin de cycle	,086	,015	,114*	,217*	—
(6) VD3_ Dégradation	-,022	,081	-,026	,825*	-,373*

Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4.1.3. Régression linéaire

Avant de procéder aux régressions, les postulats de normalité des résidus, d'homoscédasticité et d'absence de multicolinéarité ont été vérifiés. Les tests de normalité (Shapiro-Wilk) ont montré une distribution non normale ($p < 0,001$), justifiant l'utilisation de méthodes robustes.

Le tableau 4 présente la synthèse des trois régressions linéaires multiples réalisées. Les résultats montrent que les modèles expliquent une part très faible de la variance des variables dépendantes, avec des R^2 compris entre 0,011 et 0,022. Le modèle expliquant l'équité perçue en fin de cycle (VD2_Fin) est à la limite de la significativité statistique ($p = 0,078$), avec la prise en compte globale du contexte (VI) comme seul prédicteur significatif ($\beta = 0,113$, $p = 0,047$). S'agissant de la dégradation (VD3_Dégradation), le contexte socioculturel présente un effet significatif ($\beta = 0,146$, $p = 0,040$), mais dans un sens contre-intuitif : une meilleure prise en compte perçue du contexte socioculturel est associée à une plus forte dégradation de l'équité. En revanche, aucun prédicteur n'explique significativement l'équité perçue en début de cycle (VD1_Début). La faiblesse du pouvoir explicatif des modèles suggère que d'autres facteurs, non inclus dans cette étude, participent à la production et à la reproduction des inégalités scolaires de genre dans l'Extrême-Nord.

Tableau 4 : Synthèse des régressions linéaires multiples ($n = 309$)

Prédicteurs	VD1_Début	VD2_Fin	VD3_Dégradation
Contexte économique	$\beta = -0,040$	$\beta = 0,118$	$\beta = -0,107$
	IC95% [-0,187; 0,068]	IC95% [-0,017; 0,223]	IC95% [-0,370; 0,048]
Contexte socioculturel	$\beta = 0,116$	$\beta = -0,061$	$\beta = 0,146^*$
	IC95% [-0,040; 0,258]	IC95% [-0,213; 0,082]	IC95% [0,013; 0,525]
Contexte global	$\beta = 0,036$	$\beta = 0,113^*$	$\beta = -0,031$
	IC95% [-0,139; 0,259]	IC95% [0,001; 0,247]	IC95% [-0,272; 0,154]
R^2	0,011	0,022	0,015
p du modèle	0,327	0,078	0,204

Note. VD1 : Equité perçue en début de cycle ; VD2 : Equité perçue en fin de cycle ; VD3: Dégradation perçue entre début et fin de cycle ; β = coefficient bêta standardisé, B = coefficient non standardisé, IC = intervalle de confiance à 95 %, R^2 = coefficient de détermination.

4.2. Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'analyser l'influence des stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Pour ce faire, deux hypothèses de recherche ont été formulées. Les résultats confirment entièrement la première et partiellement la deuxième. Leur discussion à la lumière de la littérature existante et des théories mobilisées dans cette recherche permettra de comprendre la situation de l'Extrême nord du Cameroun.

4.2.1. Discussion de la première hypothèse de recherche

La première hypothèse de notre recherche postulait que les stratégies gouvernementales actuelles de mise en œuvre de la politique éducative associées à la prise en compte du contexte économique n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Nos résultats confirment cette prédiction. Autrement dit, les stratégies de prise en compte du contexte économique dans le cadre de la mise en œuvre de la politique éducative ne sont pas suffisantes pour modifier de manière significative les inégalités scolaires dans la région de l'Extrême-Nord. Ce résultat suggère que les dispositifs économiques actuellement mis en place demeurent insuffisants pour réduire les disparités entre filles et garçons.

Une telle situation pourrait s'expliquer par la persistance de contraintes structurelles telles que la pauvreté des ménages, les coûts indirects de la scolarisation ou encore le poids des facteurs socioculturels (Diamond, 2022 ; UNESCO, 2016, 2021).

À la lumière de la théorie de la contingence, il apparaît que l'efficacité des mesures économiques dépend de leur adaptation aux réalités locales (Lawrence & Lorsch, 1967 ; Verspoor (1989),). Dès lors, la réduction des inégalités scolaires de genre nécessite une approche intégrée associant soutien économique aux familles vulnérables, sensibilisation communautaire et renforcement des capacités institutionnelles. Dans la région de l'Extrême-Nord, les réalités sociales, culturelles et institutionnelles peuvent limiter l'impact attendu des mesures économiques sur la réduction des inégalités scolaires de genre.

Plusieurs interprétations sont envisageables : les stratégies de prise en compte du contexte économique sont insuffisantes ou mal ciblées, les obstacles socioculturels demeurent plus déterminants que les facteurs économiques, le niveau de pauvreté est si élevé dans la région que les mesures existantes ne produisent pas d'effets perceptibles.

4.2.2. Discussion de la deuxième hypothèse de recherche

La deuxième hypothèse de cette recherche stipulait que les stratégies gouvernementales actuelles de mise en œuvre de la politique publique de l'éducation associées à la prise en compte du contexte socioculturel n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Nos résultats confirment partiellement cette hypothèse en raison de l'effet significatif observé sur la variable « dégradation de l'équité ». Ce résultat

apporte un soutien partiel à notre hypothèse selon laquelle les stratégies gouvernementales actuelles associées à la prise en compte du contexte socioculturel n'exercent pas une influence significative sur les inégalités scolaires de genre dans la région de l'Extrême-Nord. Les analyses de corrélation et de régression réalisées sur les variables relatives au début et à la fin du cycle scolaire ne révèlent aucun effet statistiquement significatif.

En effet, la confirmation partielle de cette hypothèse révèle un résultat paradoxal : la prise en compte du contexte socioculturel est associée à une perception plus forte de la dégradation de l'équité scolaire de genre. Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs : par une sensibilisation accrue des acteurs, par le caractère essentiellement formel de certaines mesures prises en considération, ou encore par la résistance des normes sociales profondément ancrées dans la région de l'Extrême-Nord. Ce résultat peut également être interprété à la lumière de la théorie de l'écart entre les intentions et les réalisations (Berman, 1980). Il est possible que les acteurs éducatifs, plus sensibilisés aux enjeux socioculturels, soient également plus critiques à l'égard des politiques actuelles, percevant un décalage entre les discours officiels et les réalités du terrain. Cette hypothèse est cohérente avec les travaux d'Indarramendi et Rochex (2021) et de Maroy et al. (2022) sur les réformes éducatives : plus les acteurs sont impliqués, plus ils perçoivent les limites des politiques.

Ce résultat suggère aussi que la prise en compte du contexte socioculturel, bien que nécessaire, demeure insuffisante lorsqu'elle n'est pas accompagnée de mécanismes capables de transformer durablement les pratiques et représentations sociales liées au genre. Cette situation met en évidence la nécessité de renforcer l'efficacité des stratégies

gouvernementales de prise en compte du contexte socioculturel dans la mise en œuvre de la politique éducative, plutôt que leur simple présence. En somme, ce n'est pas la prise en compte du contexte socioculturel qui aggrave les inégalités scolaires de genre, mais plutôt sa prise en compte actuelle qui semble insuffisante pour les réduire.

Un élément essentiel qui permet de saisir le sens des résultats de cette hypothèse qui semble a priori paradoxal par rapport à ceux escomptés est la théorie de la contingence. Les résultats qui découlent de l'analyse de cette hypothèse montre que la prise en compte du contexte socioculturel ne garantit pas l'efficacité d'une politique éducative ; Encore faut-il que les stratégies mises en œuvre soient adaptées, acceptées par les communautés et capables de transformer les normes sociales existantes (Berman, 1980 ; Carpentier, 2012 ; Lessard et Carpentier, 2015 ; Maroy et al., 2022). Autrement dit, la théorie de la contingence est plutôt confirmée : l'adaptation au contexte est nécessaire, mais n'est pas automatiquement synonyme de succès de la mise en œuvre de la politique, notamment lorsque les mesures sont formelles ou insuffisantes.

Bien que cette étude analyse les inégalités scolaires de genre sous l'angle de la mise en œuvre de la politique publique de l'éducation, ses résultats convergent avec ceux de certains travaux portant sur les facteurs qui entravent la scolarisation des filles dans la région de l'Extrême-Nord en particulier, et dans les zones d'éducation prioritaire du Cameroun en général. L'étude de Minche et al. (2015) montre que la scolarisation des filles dans la région de l'Extrême-Nord et dans les zones d'éducation prioritaire en général, est freinée par de nombreux facteurs structurels, notamment les contraintes économiques et les normes socioculturelles relatives au genre et à

l'éducation. Chez Nsoga Mbom et Kewihnu (2022) ainsi que Lahaye et Minche (2007), l'insuffisance de l'offre éducative s'ajoute aux facteurs socioéconomiques et culturels pour expliquer les problèmes éducatifs dans cette région.

5. Implications de l'étude

Au regard des résultats obtenus, plusieurs implications ou enseignements se dégagent. Sur le plan théorique, l'étude confirme que l'adaptation au contexte est nécessaire mais insuffisante pour garantir l'efficacité des politiques éducatives, ce qui nuance la théorie de la contingence. Sur le plan méthodologique, la décomposition de la variable dépendante en trois indicateurs distincts (équité début, équité fin, dégradation) s'avère pertinente pour saisir la dynamique des inégalités.

Sur le plan des politiques publiques, les résultats appellent à une refonte des stratégies actuelles. Les mesures économiques, perçues comme insuffisantes ($M = 2,50/5$), doivent être renforcées et mieux ciblées. Les mesures socioculturelles, bien que nécessaires, produisent un effet paradoxal qui interroge leurs modalités de mise en œuvre : elles sont peut-être trop formelles, trop tardives ou insuffisamment adaptées aux réalités locales. La forte dégradation perçue entre le début et la fin du cycle (1,29 points) suggère que les politiques doivent prioriser la rétention des filles en fin de cycle secondaire.

Enfin, l'étude ouvre des perspectives pour la recherche future, notamment l'exploration d'autres facteurs explicatifs (qualité de l'enseignement, violences de genre, infrastructures), l'élargissement à d'autres zones d'éducation prioritaire, et le recours à des méthodes mixtes pour mieux

comprendre les mécanismes sous-jacents aux résultats observés.

Conclusion

Cette étude visait à analyser l'influence des stratégies gouvernementales de mise en œuvre de la politique éducative sur les inégalités de genre dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Les résultats montrent que les stratégies économiques actuelles sont perçues comme insuffisantes par les répondants et n'exercent pas d'effet significatif sur les inégalités (HR1 confirmée), tandis que les stratégies socioculturelles produisent un effet paradoxal : plus elles sont perçues comme présentes, plus la dégradation de l'équité est perçue (HR2 partiellement infirmée). Ces résultats mettent en évidence la nécessité de repenser la mise en œuvre des politiques éducatives dans les zones d'éducation prioritaire, en privilégiant une adaptation fine des mesures aux contextes locaux et en intégrant les mécanismes de production et de reproduction des inégalités scolaires de genre. Sur le plan théorique, cette étude contribue à enrichir la réflexion sur l'application de la théorie de la contingence appliquée aux politiques éducatives.

Les résultats indiquent que la prise en considération des spécificités contextuelles, bien qu'elles constituent une condition nécessaire à l'efficacité d'une politique, ne suffit pas à garantir des résultats significatifs lorsque les modalités de mise en œuvre restent formelles ou insuffisamment participatives. Sur le plan pratique et décisionnel, cette recherche invite les pouvoirs publics à : (1) renforcer les dispositifs économiques de soutien aux familles vulnérables dans les zones d'éducation prioritaire, (2) repenser les

stratégies socioculturelles en les articulant davantage avec les communautés locales et les leaders religieux, et (3) prioriser les actions de rétention des filles en fin de cycle secondaire, où la dégradation est la plus marquée (1,29 points). Ces résultats ouvrent également des perspectives pour de futures recherches, notamment l'exploration d'autres facteurs explicatifs (institutionnels, organisationnels, communautaires) et l'extension de l'étude à d'autres zones d'éducation prioritaire. Des investigations qualitatives complémentaires permettraient également d'approfondir l'analyse des dynamiques qui sous-tendent les résultats obtenus.

Bibliographie

BERMAN Paul, 1980. « Thinking about programmed and adaptive implementation : Matching strategies to situations ». In: Why policies succeeded or fail, H. INGRAM & D. MANN, Sage, Beverly Hills

CARPENTIER Anylene, 2012. « Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives », Éducation et francophonie, Vol. 40, N° 1, p. 12–31.

DIAMOND GEORGIA, 2022. *Normes sociales et éducation des filles : Une étude réalisée dans huit pays d'Afrique subsaharienne*, Document d'orientation du GCI. Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), New York

DUBET François, 2019. *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*, Seuil, Paris

DURU-BELLAT Marie, 2004. *Inégalités scolaires à l'école et politiques éducatives*, UNESCO-IIPE, Paris

EGIL Frank, 2015. « Les Objectifs de développement durable, nouveau « palais de cristal » ? Politique Africaine, Vol. 4, N° 140, pp. 99-120.

ELMORE RICHARD, 1980. « Backward Mapping: implementation research and policy decisions ». Political Science Quarterly, Vol. 94, N° 4, 601-616.

ENNAJI Moha, 2018. « Morocco's Experience with Gender Gap Reduction in Education. » Gender and Women's Studies, Vol. N°1, pp .1-18.

FELOUZIS Georges., FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, REVAZ Samuel et MONS Nathalie, 2025. Introduction. Comment les politiques éducatives sont-elles conçues, développées et mises en œuvre ? in : Comment réformer l'école ? G. FELOUZIS, B. FOUQUET CHAUPRADE ET. REVAZ, Presses universitaires de Rennes, Rennes

FELOUZIS Georges, 2020. *Les inégalités scolaires*, Puf, Paris

FELOUZIS Georges, (2021). « Inégalités scolaires et politiques éducatives : une introduction », Économie et statistique, N° 528-529, pp. 3 – 8.

HOWLETT Michael et RAMESH Mishal, 2003. *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*, Oxford University Press, Oxford

INDARRAMENDI Christian et ROCHEX Jean Yves, 2021, « Introduction. Politiques de lutte contre les inégalités éducatives : contextes et comparaison », Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs, N° 20, pp.1-14.

KANA Collins Éric, 2018. « L'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation au Nord Cameroun : le cas 2018 du département du Logone-et-Chari ». Éducation et Socialisation, N°47.

LAHAYE Willy et MINCHE, 2007 *Étude des problèmes de scolarisation dans les Zones d'Éducation Prioritaire au Cameroun*. MINEDUB /SOCOFEP INC, Yaoundé

LAWRENCE Paul et LORSCH Jay, 1967. *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Harvard Business School Press, Boston.

LEGRAND Louis, 1998. « Politique de l'éducation », in : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris

LESSARD Claude et CARPENTIER Anylene, 2015. *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Presses Universitaires, Paris

MAROY Christian, LESSARD Claude et FOUQUET-CHAUPRADE, 2022. *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives : rapport de synthèse*, Cnesco-Cnam, Paris

MAZMANIAN Daniel et SABATIER Paul, 1983). *Implementation and public policy*. Scott, Foresman and Company Glenview

MÉNY Yves et THOING Jean-Claude, 1989. *Politiques publiques*, PUF, Paris

MINCHE Hélène, BOMBA Justin, SIMO KENGNE Reine, FONKOUA Pierre et ABODO Odile, 2015. *Analyse situationnelle des principaux goulots d'étranglement à la scolarisation des filles dans les zones d'éducation prioritaire du Cameroun*, Programme de coopération République du Cameroun-UNICEF, Yaoundé

MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA PLANIFICATION ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE, 2013. *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013–2020)* MINEPAT, Yaoundé

MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA PLANIFICATION ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE, 2020. *Stratégie nationale de développement 2020-2030 : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif*, MINEPAT, Yaoundé

- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA PLANIFICATION ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE, 2023. *Stratégie du Secteur Éducation - Formation 2023–2030*, MINEPAT, Yaoundé
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2001. *Stratégie Sectorielle de l'Éducation*. MINEDUC, Yaoundé
- MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES, 2011. *Annuaire statistique du MINESEC 2010-2011*, MINESEC, Yaoundé
- MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES, 2024. *Annuaire statistique du MINESEC 2023-2024*, MINESEC, Yaoundé
- MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES, 2025. *Annuaire statistique du MINESEC 2024-2025*, MINESEC, Yaoundé
- NSOGA MBOM Jean-Jacques et KEWIHNU Kewihnu Shulita Hans, 2022. « Évaluation de la politique éducative en zones d'éducation prioritaire », Éditions Francophones Universitaires d'Afrique, Yaoundé
- SABATIER Paul, 1986. « Top-down and Bottom-up approaches to implementation research : a critical and suggested synthesis », *Journal of Public Policy*, N° 6, pp. 21-48.
- SOH Gustave, WAMBA Albert et CHEN (Mei-YEN, 2024. « L'adaptation d'une échelle composite d'évaluation des comportements de promotion de la santé pour les adolescents et les jeunes adultes ». *Mesure et évaluation en éducation ?* Vol. 47, N02, pp. 152-193.
- TAFERE Yisak et CHUTA Nardos, 2016. « *Gendered trajectories of young people through school, work and marriage in Ethiopia* », Young Lives Working Paper, Oxford
- UNESCO, 2016. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2016 : L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*, UNESCO, Paris

UNESCO, 2019. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*, UNESCO, Paris

UNESCO, 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social*, UNESCO, Paris.

UNESCO, 2022. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 : Rapport sur l'égalité des genres - Approfondir les débats sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté*, UNESCO, Paris

VAN ZANTEN Agnès, 2017. « Politique éducative ». In : Dictionnaire de l'éducation (2^e édition), A.VAN ZANTEN et P ; RAYOU, Presses universitaires de France, Paris, pp. 678-684.

VESPOOR Adrian, 1992. « Planning education : Where do we go », International Journal of Educational Development, Vol. 12, N° 3, pp. 233-244.

VESPOOR Adrian, 1989. *Pathways to change Improving quality of education in developing countries*, World Bank discussion papers, World Bank, Washington