

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

Faculte des Arts, Lettres et Sciences  
Humaines

\*\*\*\*\*

Centre de Recherche et de Formation  
Doctorale en Sciences Humaines, Sociale  
et Educatives

\*\*\*\*\*

Unité de Recherche et de Formation  
Doctorale en

Sciences Humaines et Sociales

\*\*\*\*\*

Département d'Anthropologie

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

Faculty of Arts, Letters and Social  
Sciences

\*\*\*\*\*

Post Graduate School for the Human,  
Social and Educational Sciences

\*\*\*\*\*

Doctoral Research Unit for Human and  
Social Sciences

\*\*\*\*\*

Department of Anthropology

\*\*\*\*\*

**ÉDUCATION ET VARIABILITÉ DES ENVIRONNEMENTS  
SOCIOCULTURELS : CAS DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES  
DE ZAMAI-MOKOLO. RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD,  
CAMEROUN**

Thèse présentée et soutenue publiquement en vue de l'obtention du  
DOCTORAT/Ph.D en Anthropologie

**Spécialisation : Anthropologie du développement**

Par

**Damien NOMA ELOUNDOU**

Master en Anthropologie

**Sous la direction de :**

**Luc MEBENGA TAMBA**

Professeur

**Pierre François EDONGO NTEDE**

Professeur



**JURY**

**Président :** **Yenshu Vubo Emmanuel**, Université de Buéa  
Professeur

**Rapporteurs :** **Mebenga Tamba Luc**, Université de Yaoundé 1  
Professeur

**Edongo Ntede Pierre-François**, Université de Yaoundé 1  
Professeur

**Membres :** **Bela Cyrille Bienvenu**, Université de Yaoundé 1  
Professeur

**Moussima Njanjo Henri Samuel**, Université de Ngaoundéré  
Maître de Conférences,

**Deli Tize Teri**, Université de Yaoundé I.  
Maître de Conférences

Septembre 2023

# DÉDICACE

À

- ❖ mon épouse Leticia Noma et mes enfants,
- ❖ ma mère Julienne, mon frère Aloys et ma sœur Vénérande, de regretés mémoires

# SOMMAIRE

DÉDICACE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

LISTE DES CARTES, FIGURES, PHOTOS, TABLEAUX

RÉSUMÉ

ABSTRACT

INTRODUCTION GÉNÉRALE

CHAPITRE 1: ETHNOGRAPHIE DE ZAMAI, RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD

CHAPITRE 2: ÉTAT DU DÉBAT, CADRE THÉORIQUE ET ÉLABORATION  
CONCEPTUELLE

CHAPITRE 3: ÉDUCATION FORMELLE DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN  
ÂGE SCOLAIRE À ZAMAI

CHAPITRE 4: SYSTÈME DE GESTION DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS DÉPLACÉS  
INTERNES EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE LA LOCALITÉ DE  
ZAMAI

CHAPITRE 5: REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS DÉPLACÉS  
INTERNES DANS L'UNIVERS CULTUREL A ZAMAI

CHAPITRE 6: PRINCIPES ÉDUCATIFS EN RAPPORT AVEC LA RELIANCE  
CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN AGE SCOLAIRE  
DANS LA LOCALITE DE ZAMAI

CHAPITRE 7: MÉCANISMES ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA RELIANCE  
CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN ÂGE SCOLAIRE DE  
ZAMAI

CHAPITRE 8: TECHNIQUES APPROPRIÉES EN FAVEUR DE LA « RELIANCE  
CULTURELLE » DANS L'ÉDUCATION

CONCLUSION GÉNÉRALE

BIBLIOGRAPHIE

INDEX

ANNEXES

TABLE DE MATIÈRES

## REMERCIEMENTS

Au terme d'un travail de recherche, il n'est pas toujours évident de penser à tous ceux qui ont été d'un apport déterminant dans sa réalisation ou même, de trouver les mots suffisamment expressifs pour leur adresser des remerciements. Nous sollicitons d'emblée, l'indulgence de tous ceux qui ont contribué à l'aboutissement de cette thèse dont les noms n'auront pas été mentionnés ou dont les mots ne traduisent pas exactement l'importance et la grandeur de leurs contributions.

Nous exprimons notre profonde gratitude au professeur Luc MEBENGA TAMBA, notre Directeur de Thèse et au Professeur Pierre François EDONGO NTEDE, Co-Directeur pour leur rigueur scientifique, leurs critiques et suggestions.

Nous remercions le Professeur Paschal KUM AWAH, Chef du Département d'Anthropologie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, pour les diligences scientifiques et administratives.

Nos remerciements vont à l'endroit de tous les enseignants du Département d'Anthropologie, notamment les Professeurs MBONJI EDJENGUÈLÈ, Antoine SOCPA, Godefroy NGIMA MAWOUNG, Paul ABOUNA, Joseph DELI TIZE TERI, Isaiah AFU; les Docteurs Celestin NGOURA de regrettée mémoire, ANTANG YAMO, Germaine NGAH ELOUNDOU, Marcelle EWOLO NGAH, Alexandre NDJALLA, Dr. Exodus TIKERE, Seraphin BALLA and Constantin ASHANGWA et Lucy FONJUNG UDIKOH.

Nous exprimons notre profonde gratitude à son Excellence Monsieur le Ministre de l'Education de Base, le professeur Laurent Serge ETOUNDI NGOA et ses principaux collaborateurs des services centraux et déconcentrés notamment ceux de la région de l'Extrême-Nord.

Nous remercions nos camarades de promotion pour leurs contributions constructives.

Nous disons merci à tous nos informateurs qui nous ont permis de collecter les données de terrain pour la réalisation de cette thèse.

Une reconnaissance particulière va à l'endroit de notre épouse, nos enfants, proches parents, familles naturelles, professionnelles et associatives pour leur soutien multiforme.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

- **Abréviations**

BRPM	Bureau of Population, Refugees, and Migration
CM2	Cours Moyen 2 <sup>e</sup> année
CP	Cours préparatoire
DGSN	Délégation Générale à la Sûreté Nationale
EIAO	Etat Islamique en Afrique de l'Ouest
ECW	Education Cannot Wait
Etc.	Ainsi de suite
FMM	Forces Multinationales Mixtes
FSLC	First School Leaving certificate
GDPC	Global Disaster Preparedness Center
GTPE	Groupe de Travail de Protection de l'Enfant
HRP	Humanitarian Response Plan
IMC	International Medical Corps
IMC	Internal Migration Center
JRS	Jesuit Refugees Service
LWF	Lutheran World Federation
N°	Numéro
NRC	Norwegian Refugee Council
ODD	Objectifs de Développement Durables
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement Durable
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
OMT	Organisation Mondiale du Tourisme
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PC	Public Concern
RRRP	Regional Refugee Response Plan
TBS	Taux Brut de Scolarisation
URD	Urgence Réhabilitation Développement

- **Acronymes**

ADES	Association pour le Développement Economique et Social
ALDEPA	Action Locale pour le Développement Participatif et Autogéré
ANAFOR	Agence Nationale d'Appui au Développement Forestier
APEE	Association des Parents d'Elèves et Enseignants
Art	Article
BIM	Bataillon d'Intervention pour les Militaires
BUNEC	Bureau National de l'Etat Civil
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPEP	Curricula Accélérés de Préparation pour l'Entrée au Primaire
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et
CETIC	Collège d'Enseignement Technique, Industriel et Commercial
ECHO	European Commission Humanitarian Aid and Civil Protection
ENIEG	École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ETAPE	Espace Temporaire d'Apprentissage et de Protection de l'Enfance
FAO	Organisation des Nations unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
FAT	Familles d'Accueil Temporaire
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
LEG	Local Education Group
MINADER	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural
MINAS	Ministère des Affaires Sociales
MINATD	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation
MINDEF	Ministère de la Défense
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base
MINEE	Ministère de l'Eau et de l'Energie
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINEPAT	Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
MINEPDED	Ministère de l'Environnement, de la Protection de la Nature et du Développement Durable
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINFOF	Ministère des Forêts et de la Faune

MINPROFF	Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille
MINSANTE	Ministère de la Santé
MSF	Médecins Sans Frontières
NFI	Non-Food Items
NOSO	Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PEA	Programme d'Education Accélérée
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PUI	Première Urgence Internationale
RAMIFOT	Réseau des Associations de lutte contre les Migrations Forcées et la Traite
SIL	Section d'Initiation au Langage
UNDAF	United Nations Development Assistance Framework
UNESCO	United Nations for Educational Scientific and Cultural Organization
UNFPA	United Nations Funds for Population Agency
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
USAID	United States Agency for International Development
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

- **Sigles**

ACEEN	Association Camerounaise pour l'Education Environnementale
ACF	Action Contre la Faim
ACF	Attestation de Composition Familiale
AEWG	Accelerated Education Working Group
AGR	Activité Génératrice de Revenus
AIRD	African Initiatives for Relief & Development
ATLAN	Attestation Tenant Lieu d'Acte de Naissance
CAPEP	Curricula Accélérés de Préparation pour l'Entrée au Primaire
CARED	Curricula Accélérés pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés
CBE	Cuiseur à Bois Economes
CE1	Cours Elémentaire 1 <sup>ère</sup> année
CE2	Cours Elémentaire 2 <sup>ème</sup> année
CEBNF	Centre d'Education de Base Non Formelle

CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CERF	Central Emergency Response Fund
CES	Collège d'Enseignement Secondaire
CICR	Comité international de la Croix-Rouge
CM1	Cours Moyen 1 <sup>ère</sup> année
COHEB	Community Humanitarian Emergency Board
DDEB	Délégué Départemental de l'Education de Base
DREB	Délégué Régional de l'Education de base
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF	Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
FMO	Forces de Maintien de l'Ordre
GCE	General Certificate of Education
GIEC	Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat
IAEB	Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base
ICLA	Information, Counselling and Legal Assistance
INS	Institut National de Statistique
OIM	Organisation Internationale pour les Migrations
PAAIENS	Programme Accéléré, Alternatif et Inclusif pour les Enfants Non Scolarisés
PDI	Personne Déplacée Interne
RCA	République Centrafricaine
REA	Rapid Environmental Assessment
SAR-SM	Sections Artisanales et Rurales-Sections Ménagères
SND30	Stratégie Nationale de Développement 2020- 2030 (SND30)
TNSA	Taux Net de Scolarisation Ajusté
UNHCR	United Nations High Commissioner of Refugees



## LISTE DES CARTES, FIGURES, PHOTOS, TABLEAUX

### • Cartes

Carte 1: localisation du Cameroun dans l'Afrique .....	28
Carte 2: localisation de Mayo-Tsanaga dans la Région de l'Extrême-Nord .....	29
Carte 3: localisation de Zamai dans le Département de Mayo Tsanaga .....	32
Carte 4 : zones hôtes des personnes déplacées internes .....	38
Carte 5: retournés internes dans la Région de l'Extrême-Nord .....	117

### • Photos

Photo 1: Enfants déplacés internes non scolarisés de Zamai .....	91
Photo 2: Toilettes construites par Public Concern, Une ONG locale .....	143
Photo 3: Ecole des enfants déplacés internes à Zamai .....	144
Photo 4: Enseignant devant une salle de classe pour élèves déplacés internes .....	145
Photo 5: « Camp de concentration » des personnes déplacées internes de Zamai .....	163
Photo 6: Espace scolaire selon la tradition de l'école coranique .....	165
Photo 7: Pierres taillées servant des chaises aux élèves .....	165
Photo 8: Posture d'élèves dans une salle de classe coranique .....	166
Photo 9: Espace d'éducation formelle : école publique de Zamai .....	167
Photo 10: Promiscuité défavorable à l'éducation des enfants à Zamai .....	171
Photo 11: Recasement des DPI dans les habitats en matériel local .....	174
Photo 12: Famille nombreuse de personnes déplacées internes de Zamai .....	176
Photo 13: Construction des points d'eau à Zamai .....	179
Photo 14: Jeune fille sur dos d'âne en route pour le marché .....	224
Photo 15: Habitats des personnes déplacées internes en matériaux locaux à Zamai .....	227
Photo 16 : Habitat familial dans un camp aménagé à Zamai .....	230
Photo 17: Maison d'habitation en plein air .....	230
Photo 18: Construction de 1500 abris familiaux .....	231
Photo 19: Enfants d'âge scolaire ciblés par les Programmes en partenariat avec la Délégation Régionale de la Santé Publique, et d'autres acteurs .....	237
Photo 20: Petits enfants aux heures de classe à Zamai .....	244
Photo 21: Case aménagée par une famille PDI à l'intérieur d'un « camp de concentration » à Zamai .....	272

• **Tableaux**

Tableau 1: répartition des personnes interviewées.....	14
Tableau 2: explicatif du sujet de recherche .....	71
Tableau 3: candidats déplacés internes au CEP et au FSLC des sessions 2015, 2016, 2017.	100
Tableau 4: concepts et expression en langue Mafa .....	132

## RÉSUMÉ

Ce travail intitulé « *Education et variabilité des environnements socioculturels : cas des enfants déplacés internes de Zamai-Mokolo, Région de l'Extrême-Nord-Cameroun* », pose le problème de l'éducation formelle des enfants déplacés en âge scolaire dans divers univers culturels d'accueil notamment à Zamai. En fait, le déplacement forcé représente une contrainte supplémentaire pour les communautés peu favorables à l'éducation formelle. Ceci a suscité une question principale : Quelle logique culturelle dans le domaine de l'éducation doit-on faire prévaloir en faveur des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai à Mokolo, Région de l'Extrême-Nord du Cameroun? La première hypothèse émise est celle selon laquelle la logique de la reliance culturelle devrait sous-tendre la dynamique d'assistance éducationnelle en faveur des enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord. L'objectif principal est d'examiner la logique culturelle dans le domaine de l'éducation à faire prévaloir en faveur des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai, Région de l'Extrême-Nord. L'étude étant qualitative de nature descriptive, analytique et interprétative, les techniques de collecte des données sont : Focus Group Discussion, entretien semi-directif, entretien approfondi, récits de vie, observation directe, grille d'observation, simultanément avec la recherche documentaire. Pour servir de fil conducteur à cette analyse, trois théories ont été convoquées : le diffusionnisme de Boas F., (1940), la théorie constructiviste (le socioconstructivisme) de Etienne Vellas, dont parle Vygotsky (1997); la théorie des représentations sociales de Jodelet (1993), Herzlich (1972) et Laplantine (1987). Les résultats révèlent qu'en pédagogie, un enfant bénéficiant d'une scolarisation formelle évolue généralement dans un environnement familial où il se développe une « *union sacrée* » lui permettant d'obtenir une meilleure performance scolaire afin d'assurer son insertion dans la société. Elle est effective lorsque des parents s'engagent, avec quelques moyens et des mécanismes qui leur sont généralement propres, à accompagner leur progéniture au succès. Seulement, les familles rendues plus vulnérables du fait de la pauvreté, aggravée par l'insécurité et contraintes aux déplacements forcés, n'ont pas la capacité de prendre en charge efficacement l'éducation des enfants. Ce qui leur impose constamment les changements socioculturels, les logiques culturelles qui sous-tendent la prise en charge de l'éducation des enfants déplacés internes dans leur nouvel environnement. Les connaissances qu'ont les populations sur l'insertion des enfants en âge scolaire dans la localité de Zamai, les attitudes des membres de la communauté hôte et les stratégies mises en œuvre pour la prise en charge adéquate de cette couche vulnérable. Le rétablissement ou l'amélioration des moyens de subsistance et la fourniture de logements, d'eau, d'assainissement, de services de santé et d'éducation adéquats dans les zones où vivent des déplacés internes sont autant de défis au développement. Les barrières économiques, la précarité ou niveau de pauvreté des personnes déplacées internes, l'accessibilité géographique, la rétention des élèves déplacés internes au niveau secondaire, les facteurs socioculturels en rapport avec la religion des parents, l'appréciation approximative des personnes déplacées internes de l'éducation formelle constituent les facteurs explicatifs de la recrudescence d'abandons scolaires de cette couche vulnérable à Zamai. L'émergence d'un nouveau paradigme, celui du couple conceptuel indissociable déliance/reliance positionne la recherche dans la perspective de la «reliance culturelle» pour une éducation de qualité chez des enfants vulnérables du fait des déplacements forcés.

**Mots clés :** personnes déplacées internes, variabilité culturelle, éducation, environnements socioculturels, reliance culturelle.

## ABSTRACT

This research work is titled “*Education et variabilité des environnements socioculturels : cas des enfants déplacés internes de Zamai-Mokolo, Région de l’Extrême-Nord-Cameroun*”. It brings forth the problem of formal education of school age internally displaced children settled in diverse cultural universe especially in Zamai. Forced displacement are an additional constraint for communities that are less favourable to formal education. This led us to the main question: what logical cultural factor in the area of education one must prefer in favour of displaced school children in the Zamai locality, Mokolo, Far North Region of Cameroun? The first hypothesis is that according to which, the logic of cultural reliance must uphold the dynamics of school assistance in favour of displaced school age children in the Zamai locality, Mokolo, Far North Region. The main objective is to examine the cultural logic in the area of education uphold in favour of displaced children in this area. The study being qualitative and descriptive in nature, analytic and interpretative, the data collection technics are: Focus group discussion, semi-structured interviews, life stones, direct observations, observation questions, simultaneously with literature review. The life wire of this analysis made us use of three theories: diffusionism of Boas F., (1940), constructionism theories (socioconstructivism) of Etienne Vellas that Vygotsky tells talks of (1997); the social representations of Jodelet (1993), Herzlich (1972) and Laplantine (1987). The results revealed that in pedagogy, a child benefiting from formal education normally evolves in a family environment where is developed a “sacred commitment” that enables he/she to obtain a better school performance in order to ensure his/her integration into the society. It is effective when the parents are committed with some means and mechanisms of their own to accompany their kids to success. Just that families becoming very vulnerable owing to poverty compounded by insecurity that forced them to migrate, do no longer have the capacity to effectively take care of the education of their kids. This often causes socio-cultural change. The cultural logics that uphold the formal education of displaced children in their new environment brings out the level of knowledge that the population have of the integration of displaced school age children in the Zamai locality, the attitude of the people of the host community and implementing strategies for the adequate care of these group of vulnerable people. The improvement of means of subsistence and lodging facilities, water hygienic and sanitation, health services, of adequate education in the areas where internally displaced persons lived are most of the challenges to the development of Zamai. Economic handicap, destitution or the level of poverty of internally displaced persons, geographical accessibility, the blockage of school children at secondary level, socio-cultural factors relating to religion of the parents, the approximate appreciation of internally displaced persons of formal education constitutes factors that explain the high rate of school dropout amongst these vulnerable persons in Zamai. The emergence of a new paradigm, that of inseparable conceptual couple of deliance/reliance positions the research in the perspective of “cultural reliance” for quality education of vulnerable children owing to forced migration.

**Key words:** Internally displaced persons, Cultural variability, Formal education, Socio-cultural environment, Cultural reliance.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **0.1. Contexte de l'étude**

Les conflits, la violence et les catastrophes ont déplacé à l'intérieur de l'humanité 27,8 millions de personnes en 2015, en soumettant « *un nombre de plus en plus important d'hommes, de femmes et d'enfants aux traumatismes et aux bouleversements des déplacés forcés au sein de leur propre pays* » (IMC, 2016 : 2). Cette partie de notre travail présente la situation des personnes déplacées internes dans le monde, en Afrique, au Cameroun, principalement dans la Région de l'Extrême-Nord du pays.

### **0.1.1. Situation dans le monde**

Le contexte géopolitique mondial impose que le débat sur les migrations s'actualise à tout point de vue. « *Au Pakistan, les taux d'abandon de celles-ci atteignaient jusqu'à 90%. Les filles et les femmes représentent 70% des populations déplacées internes dans le monde et elles sont celles qui sont les plus défavorisées dans l'éducation* » (UNESCO, 2016).

L'Europe, pour la première fois depuis plus d'une décennie, a également subi des déplacements internes massifs. Ceci a été causé par la guerre dans l'Est de l'Ukraine, où plus de 640 000 personnes ont fui leurs maisons en 2014. Dans le même rapport, l'UNESCO dit qu'en Irak, dans le gouvernorat de Najaf, 81% des filles de 15-17 ans étaient déscolarisées, par rapport à 69% des garçons du même âge. Dans les zones urbaines d'Afghanistan, on a constaté que 1% seulement des femmes déplacées internes étaient alphabétisées, contre 20% d'hommes.

Alors que les évacués du tsunami ont été relogés ou mis « *à l'abri* » de manière ordonnée, cela n'a pas été le cas pour les évacués de l'accident nucléaire de Fukushima (Gemenne, 2014). Les autorités japonaises ne s'attendaient pas à un tel accident, ce qui s'est traduit par un traitement improvisé et inégalitaire. Pour sa part, Stellio Rolland a travaillé sur la situation des personnes déplacées par le « *conflit interne* » en Colombie, notamment à partir du campement de Paravando. Installés dès 1996 et soutenus par l'Église catholique et des ONG, les *desplazados* (Déplacés internes, traduction espagnole) se sont mobilisés afin d'obtenir des droits territoriaux et de préserver leurs « *communautés* » des affrontements entre l'armée colombienne et la guérilla (Stellio, 2014). En 2016, 400 camps de rétention européens voient transiter environ 50 000 personnes par an. La France compterait 350 camps, accueillant 17 000 personnes (Agier, 2014). François Gemenne a examiné la gestion par l'État japonais des déplacements causés par le tremblement de terre de 2013.

En Irak, 32% seulement des enfants et des adolescents déplacés internes en 2015 avaient accès à une forme quelconque d'éducation. Les civils irakiens sont les plus affectés par les

nouveaux déplacements internes, avec au moins 2,2 millions de personnes en 2014. Selon le HCR, la Syrie demeure la plus grande source de réfugiés. Par ailleurs, au moins 40% de la population de la Syrie, soit 7,6 millions de personnes, est déplacée interne (taux le plus important au monde).

### **0.1.2. Situation en Afrique**

Dans le numéro 23 du bulletin humanitaire de OCHA, en mai 2017, on compte 503 600 déplacés internes en République Centrafricaine. Par rapport au mois d'avril, une augmentation de 14% a été enregistrée. La communauté humanitaire est inquiète de la résurgence des violences. À travers plusieurs communiqués, le Coordonnateur humanitaire, Najat Rochdi, a condamné les violations des droits humains à connotation religieuse et ethnique. L'ensemble de la communauté humanitaire en Centrafrique est engagé pour mobiliser les fonds qui permettront de sauver des vies. Le financement de l'action humanitaire est en baisse comparé aux années précédentes, alors que le regain de violence dans l'arrière-pays crée de nouveaux besoins urgents.

Le Soudan du Sud est le pays où les nouveaux déplacements de population sont les plus importants et interviennent le plus rapidement, avec 1,4 million de réfugiés et 1,9 million de personnes déplacées, dont la grande majorité a moins de 18 ans, ce qui constitue un nouveau revers pour les perspectives d'avenir de la plus jeune nation du monde.

Au Nigeria par exemple, dans 19 des 42 camps, les enfants déplacés suite aux attaques de Boko Haram n'avaient accès à aucune forme d'éducation en juin 2015. Au Yémen, les enfants déplacés internes en âge d'être scolarisés n'étaient qu'un tiers à être inscrits à l'école dans le gouvernorat de Lahj. Les enfants déjà marginalisés, les filles, elles, sont souvent les plus touchées parmi les réfugiés. Dans les camps de Kakuma au Kenya, en 2015, « *il n'y avait que 38% de filles à l'école primaire* ».

Au Burundi, les déplacés internes vivent dans des campements depuis plus d'une décennie. *Ces campements ont été installés sur des terrains tant publics que privés et ont dans certains cas été à l'origine de conflits fonciers avec leurs propriétaires, pour la plupart des résidents permanents.* Une étude menée en 2011 afin d'évaluer les conditions de vie des personnes déplacées et de déterminer leurs préférences en termes de solutions durables a montré que 82% d'entre elles désiraient s'intégrer localement (Banque mondiale, 2012), une préférence protégée par « *le droit de tout citoyen de choisir son lieu de résidence mais qui pose la question du statut des terres sur lesquelles elles s'installent* ». L'élaboration des Code de Protection de l'Enfant s'est imposée aux Etats africains partis à la Convention relative aux

Droits de l'Enfant et à la Charte Africaine des Droits et de Bien-Être de l'Enfant. Autour de nous, la Tunisie le 09 novembre 1995, le Togo le 06 juillet 2007, la Guinée le 18 Août 2008, la RDC le 10 janvier 2009, le Congo Brazzaville le 14 juin 2010 ont adopté des lois sur la protection de l'Enfant.

### **0.1.3. Situation au Cameroun**

Le Cameroun traverse depuis la fin de l'année 2014, le phénomène des déplacements internes au sens des Nations Unies après la catastrophe du Lac Nyos. Depuis 2014, le Cameroun, qui vient de signer la convention de Kampala juridiquement contraignant sur cette problématique, est de plus en plus affecté par les effets du mouvement insurgé de l'état Islamique en Afrique de l'Ouest (EAIO), ex Boko Haram.

Dans la Région de l'Extrême-Nord, puisqu'il s'agit d'elle principalement, l'augmentation des attaques et incursions des Djihadistes au Nigéria, au Cameroun et dans les pays frontaliers a créé des déplacements de populations depuis les zones de conflit et de violence. À ce jour, il est difficile de chiffrer avec exactitude le nombre de personnes ayant péri suite aux incursions de Boko Haram, les chiffres du gouvernement étant largement en deçà de la réalité. Mais déjà, des populations ont quitté leur lieu de résidence habituelle et ont quasiment tout perdu, particulièrement les terres agricoles. Plusieurs recherches multidisciplinaires (géographie, histoire, sciences de l'éducation, etc.) sur le plan scientifique démontrent que leurs besoins urgents comprennent notamment : l'alimentation, l'accès à l'eau et aux soins de santé, l'habitat, la scolarisation et la protection. 218 écoles primaires ont fermé leurs portes ; 58% d'enfants déplacés du Mayo-sava, 24% du Mayo-Tsanaga et 26% du Logone et Chari ne vont pas à l'école. L'accès à l'alimentation reste problématique car des plantations et greniers ont été détruits ou brûlés et le bétail arraché de force par Boko-Haram. 31% de la population déplacée ont de sérieux problèmes d'accès à l'alimentation dont 20% à l'eau potable et 18% aux soins de santé et aux toilettes (RAMIFOT, 2015). Les localités de Golé kakadjolé, Djalingo, Gawar, Kossophone, Tourou, Toufou, Wandai, Woula, Zamai, Zileng dans le département du Mayo Tsanaga accueillent chaque jour des déplacés internes.

Au Cameroun, quelques années après la ratification de la Convention relative aux Droits de l'Enfant (1993), de la Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant (1997), et la participation du Gouvernement camerounais au Sommet Extraordinaire des Nations Unies pour les enfants en 2002, des travaux d'élaboration d'un Code de Protection de l'Enfant ont été amorcés en 2004 par le Ministère des Affaires Sociales avec l'appui technique et financier de l'UNICEF. Jusque là, il n'existe qu'un projet de plaidoyer pour un code de protection des



enfants. Et comme cela a été le cas depuis plus de deux décennies, les services du HCR se déploient pour apporter toute l'assistance nécessaire aux enfants réfugiés et déplacés en âge scolaire.

La population scolarisable au Cameroun en 2021 est estimée à environ 5 649 760 enfants de moins de 15 ans qui doivent être éduqués, soignés, et à qui il faut offrir des opportunités d'emplois. La répartition par région permet de noter que la Région de l'Extrême-Nord est celle qui présente la plus forte demande d'enfants en âge scolaire, avec 337 683 enfants pour la tranche de 4-5 ans et 859 187 enfants pour la tranche de 6-11 ans (MINEDUB, 2023). La réponse humanitaire ciblait, de 2017 à 2020, 1,2 millions de personnes soit 41% des 2,9 millions de personnes dans le besoin couvrant 4 régions (Adamaoua, Est, Extrême-Nord, et Nord). Mais ce travail nous conduit à saisir les enjeux, tirer les leçons d'une société déjà en proie à des questions existentielles en tant que « pays en développement » et de nouveaux modes de vie qu'impose la guerre asymétrique.

Toute personne a droit à l'éducation. Selon le rapport 2023 de l'état des lieux du sous-secteur Education de Base, au cours de l'année 2021/2022, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) dans le préscolaire est de 39,7%, soit environ un point de plus par rapport à l'année précédente. Ce taux est particulièrement faible dans la Région de l'Extrême Nord (7,9 %) où la demande potentielle est l'une des plus élevées du pays. Et selon toute vraisemblance, l'éducation primaire doit être « gratuite ». Les nations Unies ajoutent que « *l'enseignement élémentaire est obligatoire* » (Déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948). Il s'agit notamment de donner aux enfants le minimum vital nécessaire surtout la scolarisation. Selon le rapport GEM (Global Entrepreneurship Monitor) de l'UNESCO, les données fiables sur les personnes déplacées internes sont encore très limitées. Mais d'après les rapports, leur déplacement représente une contrainte considérable pour des systèmes éducatifs déjà faibles, d'où la nécessité de mener les recherches en sciences sociales et humaines, principalement en Anthropologie de Développement sur l'implication des déplacées internes dans ce qu'il est convenu d'appeler « *la société du savoir* » selon Jean Marc Ela. En d'autres termes il est important de mener une étude sur l'éducation et la variabilité des environnements socioculturels en rapport l'éducation des enfants, du développement, des appuis en urgence en situation de crise ; d'où la justification du choix de notre sujet.

## **0.2. Justification du choix du sujet**

Le choix de notre sujet d'étude a été motivé par des raisons scientifiques et personnelles.

### **0.2.1. Raisons scientifiques**

Le terrorisme prend des proportions planétaires depuis une décennie. L’Afrique centrale et la zone des grands lacs ne sont pas exclues. Dès lors, il s’avère que les recherches existantes montrent que c’est le développement des peuples qui en paie le lourd tribut. Et au vu de l’actualité camerounaise, des milliers d’enfants dans la région de l’Extrême-Nord sont acteurs et victimes du conflit qui s’y déroule depuis 2014. Des recherches sont en cours dans divers domaines de la science. La particularité de la présente recherche est qu’en plus de se situer entre la migration forcée, le terrorisme, pose un regard holistique sur la scolarisation des enfants déplacés internes. En nous appuyant sur l’existant, nous entendons mener une étude au carrefour de l’Anthropologie du Développement et de l’éducation afin de mettre en exergue les perceptions endogènes, retracer l’historicité, les origines de la guerre asymétrique et surtout ressortir les enjeux civilisationnels de l’éducation des enfants dans une zone en conflit terroriste, dans le cas où L’UNESCO déclare : « *en situation de crise il faut sauver l’éducation* ».

### **0.2.2. Raisons personnelles**

Nous avons publié deux articles dans le « *Journal Intégration* » sur les enfants réfugiés et non accompagnés de la Région de l’Est. Nous avons également présenté et soutenu un mémoire de Master en Anthropologie de Développement sur « *l’innovation pédagogique des réfugiés centrafricains de la Région de l’Est* ». En plus de ces quelques illustrations, nous exerçons les activités professionnelles dans le domaine de l’aide au développement dans les zones abritant les personnes sujettes aux déplacements forcés. N’étant pas considérée comme les exilées politiques, cette franche de la population bénéficie de la protection du droit humanitaire international et est soumise aux mêmes obligations que les nationaux. Toutes ces expériences vécues en zones conflictuelles nous ont amené à opter pour ce thème d’étude afin de comprendre ce que deviendront ces enfants en âge scolaire qui se déplacent d’une localité à une autre dans leur propre pays, et ce, pendant plusieurs décennies. De plus, parmi les enfants victimes de guerre, certains n’ont pas reçu de protection. Et pourtant, ils sont aussi des enfants au même titre que ceux qui en bénéficient. Tout cela nous pousse à vouloir comprendre ce phénomène.

### **0.3. Justification du choix du site de l’étude**

Le Cameroun estime à près de 711 056 déplacés internes (OCHA, 2021) avec environ 357,631 dont 48% d’enfants dans la Région de l’Extrême Nord avec 165 000 dans le

département du Mayo Tsanaga (OIM, 2020). La communauté éducative a enregistré 27 820 enfants scolarisés du préscolaire et primaire des déplacés internes qui ont abandonné l'école dans la Région de l'Extrême-Nord. (MINEDUB, 2017). À travers les lectures et les informations relayées par les médias sur la situation conflictuelle du Cameroun, c'est un secret de polichinelle de confirmer que la Région de l'Extrême-Nord, fait face à une crise éducationnelle. On note que le département du Mayo Tsanaga accueille 15 803 personnes déplacées pour un total de 27% de la population déplacée dans la région (OIM, Aout 2017). Il importe de dire que Mokolo avec ses deux sites de Zamai est l'un des arrondissements qui accueillent le plus grand nombre des déplacés dans le département du Mayo-Tsanaga. Fort de ce qui précède que nous avons opté pour cette partie du pays, en l'occurrence Zamai dans la localité de Mokolo comme site de l'étude.

#### **0.4. Problème de recherche**

Le Cameroun, touché par trois crises dans les Régions de l'Est et l'Adamaoua ; du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et de l'Extrême-Nord, enregistre parmi les victimes plus de 1,5 million d'enfants en âge scolaire (OCHA, 2022). Le pays estime à près de 711 056 déplacés internes (OCHA, 2021) avec environ 357,631 dont 48% d'enfants dans la Région de l'Extrême Nord avec 165 000 dans le département du Mayo Tsanaga (OIM, 2020). Les Objectifs de Développement Durable, principalement l'objectif n°4 est d'« *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* » d'ici à 2030. Allant sur cette base, le Gouvernement camerounais, avec l'accompagnement des agences des Nations Unies, soutient les activités d'enseignement/apprentissage des enfants, rendant l'école vulnérable aux attaques des groupes armés, mettant en danger les filles et les garçons qui fréquentent ces écoles (OCHA, 2021). Selon toujours les Nations Unies, plus de 515 000 enfants d'âge scolaire touchés par la crise (50% de filles) ont besoin d'une assistance dans le secteur de l'éducation dans les départements touchés par la crise du bassin du lac Tchad (LEG, 2022). Au vu de ces statistiques, l'on s'attendrait à ce que le phénomène des personnes déplacés internes soit éradiqué. Mais on constate qu'au fil des ans, le nombre des PDI va croissant mettant en mal l'éducation des enfants déplacés en âge scolaire.

En pédagogie, un enfant bien scolarisé évolue généralement dans un environnement qui lui est familier, avec des camarades, des enseignants, auprès desquels il se développe une « *union sacrée* » ayant pour idéal l'obtention de bons résultats afin d'assurer son insertion dans la société. L'éducation formelle est alors réelle lorsque des parents s'engagent, avec

quelques moyens et des mécanismes qui leur sont généralement propres, à accompagner leur progéniture au succès. Or, les familles rendues plus vulnérables du fait de la pauvreté aggravée par l'insécurité et des déplacements forcés, n'ont pas la capacité de soutenir l'éducation des enfants, parce qu'étant dépouillées de tout le nécessaire à une scolarisation de qualité. La communauté éducative a enregistré 27 820 enfants scolarisés du préscolaire et primaire des déplacés internes qui ont abandonné l'école dans la Région de l'Extrême-Nord. (Minedub, 2017). Ceci va à l'encontre des ODD (Objectifs de développement durable). Ce qui nous amène à nous interroger sur l'éducation et la variabilité des environnements socioculturels des déplacés internes de Zamai-Mokolo.

### **0.5. Problématique**

Entre le 17 Juillet 2014, date de la première attaque kamikaze de Boko Haram à Kolofata et nos jours, plusieurs attaques terroristes ont été enregistrées à travers la région de l'Extrême-Nord au Cameroun. Elles ont entraîné la mort des milliers de personnes, et faisant de nombreux veufs et veuves, d'orphelins obligés d'abandonner leurs villages. Ces enfants «déplacés internes» vivaient dans un environnement sécurisé favorable à leur scolarisation. Par exemple, à Mozogo où ils vivaient, ils avaient leur mode de vie, des camarades, des maîtres, des maîtresses qui leur étaient familiers. Pour ces enfants qui sont dans le premier site aménagé de Zamai, et dont l'âge moyen varie entre 5 et 10 ans, même s'ils recevaient des leçons en français ou en anglais dans leurs écoles initiales, leurs langues sont le kanouri et l'arabe choa. Les familles dans un environnement écologique et socioculturel qui leur était propre, réalisaient le nécessaire pour l'insertion scolaire et l'éducation de leur progéniture. Par contre ces enfants sont contraints aux déplacements forcés, allant de villages en villages. Ce qui leur impose constamment les changements socioculturels. Ils rencontrent de nouveaux camarades, de nouveaux enseignants dans de nouveaux lieux d'apprentissage, étant donné que la salle de classe, l'école, constituent des micro-sociétés qui ont des réalités parfois distinctes.

Dans le Mayo-Tsanaga, les ONG tels que : Plan Cameroun, l'UNICEF, le HCR et d'autres organisations de la société civile, en appui au Gouvernement camerounais, s'attèlent à octroyer des dons de première nécessité aussi bien aux enfants du primaire que ceux du secondaire ; conformément à l'article 4 de la loi d'orientation au Cameroun qui stipule : *« L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux »*. Les enfants déplacés sont alors des « acteurs sociaux » ne pouvant sous aucun prétexte être exclus

du champ de l'éducation. Étant donné que « *les déplacements forcés pèsent considérablement sur la réalisation des Objectifs du Développement Durable (ODD), les populations déplacées étant généralement les plus pauvres et ayant souvent des difficultés à accéder aux services de base* » (Harild et Christensen, 2011).

Notre recherche entend retracer l'historicité des déplacements depuis la guerre à l'Extrême-Nord et les origines des peuples qui se sont retrouvés dans le Mayo Tsanaga. Mais en fait, à quoi cela sert-il d'aller à l'école alors qu'on est porté à fuir les écarts de conduite, l'extravagance des terroristes ? Si les enfants déplacés internes de Mokolo dans l'Extrême-Nord échouent ou abandonnent leur cursus, peut-on dire qu'ils sont des acculturés, d'idiots ? Sont-ils ici et ailleurs ? Ce questionnement a pour ambition de guider la recherche anthropologique sur l'éducation des déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord du Cameroun. Pour servir de fil conducteur à cette analyse, nous avons convoqué trois théories à savoir : la théorie du diffusionnisme, définie par Herskovitz (1963) comme étant un « *Ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec les changements qui en découlent dans les modèles culturels de l'un ou l'autre de ces groupes, ou des deux* » ; la théorie constructiviste (Le socioconstructivisme) de Etiennette Vellas ; la théorie des représentations sociales de Jodelet (1993), Herzlich (1972) et Laplantine (1987), afin de comprendre la nature des relations qui existent entre les déplacés internes et les familles d'accueil tout en mettant un accent particulier sur l'insertion des enfants déplacés en âge scolaire dans les écoles hôtes.

## **0.6. Questions de recherche**

Dans le cadre de cette étude, nous avons élaboré une question principale.

### **0.6.1. Question principale**

Quelle logique culturelle dans le domaine de l'éducation doit-on faire prévaloir en faveur des enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai à Mokolo dans la Région de l'Extrême-Nord ?

### **0.6.2. Questions secondaires**

Pour mieux circonscrire la question principale, elle est subdivisée en trois questions secondaires.

- **Question secondaire 1**

Quelles sont les représentations socioculturelles de l'éducation formelle chez les enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai, Région de l'Extrême-Nord?

- **Question secondaire 2**

Quels sont les fondements socioculturels d'abandons scolaires chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai?

- **Question secondaire 3**

Quels sont les mécanismes et pratiques éducatives à promouvoir pour l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai ?

## **0.7. Hypothèses de recherche**

Afin de donner une réponse probable aux questions posées, nous avons formulé une hypothèse générale et trois hypothèses secondaires.

### **0.7.1. Hypothèse générale**

La logique de la reliance culturelle devrait sous-tendre les dynamiques d'assistance éducationnelle en faveur des enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

### **0.7.2. Hypothèses secondaires**

L'hypothèse générale est subdivisée en trois hypothèses secondaires.

- **Hypothèse secondaire 1**

La duplicité des parents crée une construction socioculturelle de l'éducation formelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai.

- **Hypothèse secondaire 2**

La préséance des apprentissages alternatifs à la scolarisation typique à cette socioculture et la récurrence des mariages précoces et forcés, les abandons et autres déperditions scolaires constituent les traits distinctifs de cette construction futile de l'éducation formelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai.

- **Hypothèse secondaire 3**

Les principes de flexibilité, de malléabilité et de solubilité doivent être le socle de l'offre éducationnelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai. La codification effective de l'approche "éducation accélérée" et la formalisation éducationnelle

des apprentissages alternatifs constituent les mécanismes sur lesquels devront s'appuyer les approches existantes pour cette couche vulnérable.

## **0.8. Objectifs de recherche**

Cette étude comprend un objectif principal et trois objectifs spécifiques.

### **0.8.1. Objectif principal**

Examiner la logique culturelle dans le domaine de l'éducation à faire prévaloir en faveur des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai, Région de l'Extrême-Nord.

### **0.8.2. Objectifs secondaires**

De cet objectif principal découlent trois objectifs secondaires.

- **Objectif secondaire 1**

Analyser les représentations socioculturelles de l'éducation formelle en situation des déplacés internes de Zamai.

- **Objectif secondaire 2**

Décrire les fondements socioculturels d'abandons scolaires chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai.

- **Objectif secondaire 3**

Élaborer les mécanismes et pratiques éducatives chez les enfants déplacés internes de Zamai dans la Région de l'Extrême-Nord.

## **0.9. Intérêt de la recherche**

Cette étude revêt un double intérêt théorique et pratique.

### **0.9.1. Intérêt théorique**

Sur le plan théorique, l'étude apporte une modeste contribution au débat sur la prise en charge éducationnelle des enfants déplacés internes de Zamai. Une attention a été donnée ces années sur des recherches en sciences sociales en général quand il s'agit des réfugiés et des nationaux. En l'état actuel de nos connaissances, et bien que le Cameroun ait ratifié la convention de Kampala, l'assistance aux déplacés internes n'a pas été assez documentée. Cette étude, loin d'être un simple exercice d'ethnographie, permet à l'Anthropologie principalement l'Anthropologie du Développement d'explorer davantage ce terrain des déplacés internes au Cameroun en partie dans le bassin du Lac Tchad.

### **0.9.2. Intérêt pratique**

Sur le plan pratique, cette recherche pourrait apporter des réponses sur les perspectives socioculturelles d'une éducation formelle pour les enfants déplacés internes. Ce qui la situe entre les enjeux d'une scolarisation pour la survie d'une éducation accélérée où les différents acteurs adoptent l'« *éthique de la reliance* » culturelle. Les Ministères et les organismes en charge de l'éducation des enfants déplacés internes auront dès lors matière à prendre des décisions efficaces pour une éducation en situation de conflit. La présente étude suscitera davantage les politiques publiques ou encore l'action publique afin d'assurer non seulement la protection des enfants déplacés victimes des conflits armés, mais également d'améliorer leur scolarisation.

### **0.10. Méthodologie de la recherche**

Cette section traite de la méthodologie adoptée dans le cadre de notre recherche. La méthodologie est l'ensemble des techniques et instruments de travail utilisés pour vérifier les hypothèses de recherche. Elle est en d'autres termes le discours sur la méthode. Selon Mbonji Edjenguèlè (2005: 5) «*la méthode est la manière d'aborder l'objet d'étude, le chemin parcouru, la voie à suivre par l'esprit humain pour décrire ou élaborer un discours cohérent, atteindre la vérité de l'objet à analyser*». Elle implique à la fois la structure, la forme, les techniques utilisées afin que tout cela soit « mis en forme » (Gauthier, 1993), mais également les éléments relatifs à l'organisation de la collecte, à la mise en œuvre sur le terrain de même que les méthodes d'exploitation et d'analyse de données qui ont été utilisées. Pour notre étude sur la scolarisation des déplacés de guerre de l'Extrême-Nord, elle comprend le Champ d'analyse, type d'étude, le lieu de l'étude, les cibles, la procédure d'échantillonnage, les techniques, les outils de collecte et les procédures de collecte.

#### **0.10.1. Champ d'analyse**

Le chercheur ne peut prétendre une descente sur le terrain sans au préalable avoir connaissance des informations à collecter. C'est dans cette optique, pour aller dans le sens de Quivy et Luc Campehoudt (1995 : 158) de circonscrire le champ des analyses empiriques dans l'espace géographique et social et dans le temps que nous abordons notre recherche.

#### **0.10.2. Type d'étude**

Bien que des éléments quantitatifs ayant facilité l'analyse s'y retrouvent ciblant des acteurs du système éducatif ou non, des enfants déplacés ou non, des parents, des élèves et autres, notre recherche est qualitative de nature descriptive, analytique et interprétative. Elle



est alors à la fois exploratoire et prospective. Dans la zone de l'étude, nous avons fait usage de la technique boule de neige et l'étude prend bien en compte la disponibilité des informateurs. Pour une couverture efficace de la zone de l'étude nous avons sélectionné des informateurs de Zamai et d'autres acteurs y travaillant mais ne résidant pas dans le village. Au finish, il était question de rechercher les dynamiques socioculturelles et les perceptions des populations affectées dans le conflit contre l'EIAO à l'Extrême-Nord en relation avec le déploiement matériel, financier et infrastructurel dans l'éducation des enfants.

### **0.11. Délimitation spatio-temporelle**

Sur le plan spatial, les données ont été collectées dans la localité de Zamai à Mokolo, Région de l'Extrême-Nord. Mais il faut également noter que nous nous sommes rendu dans les villes environnantes afin d'avoir de plus amples informations sur la prise en charge des enfants déplacés internes en âge scolaire.

Sur le plan temporel, la collecte des données de terrain s'est effectuée en plusieurs phases entre Janvier 2019-2021. Afin de procéder à l'actualisation de la revue documentaire elle s'est déroulée jusqu'à la date de dépôt du travail.

### **0.12. Population d'étude**

En nous appuyant sur l'orientation théorique, notre étude a deux principaux groupes de cibles. Il s'agit notamment des leaders communautaires et les membres de la communauté qui, pris individuellement, ont été à même de nous fournir les informations sur l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire dans la ville de Zamai.

#### **0.12.1. Échantillonnage**

Notre échantillonnage est non-probabiliste qui n'est autre qu'une méthode pour laquelle le choix des individus n'est pas aléatoire mais raisonné. Il est également hétérogène. Nous avons interviewé une pluralité de personnages allant des déplacés aux populations hôtes en passant par les acteurs étatiques et non étatiques ayant un rôle à jouer dans la prise en charge l'éducation des populations déplacées dans l'Extrême-Nord.

#### **0.12.2. Taille de l'échantillon**

Nous avons interviewé plusieurs catégories d'informateurs en l'occurrence les élèves, les responsables des MINEDUB/MINADER/MINAS, des ONG, les membres de la communauté d'accueil exerçant différentes activités génératrices de revenus (commerçants, ménagères, éleveurs, conducteurs de Moto, etc.). Pour ce qui est de la taille, elle est représentée dans le tableau qui suit :

**Tableau 1: Répartition des personnes interviewées**

<b>Catégories d'informateurs</b>	<b>Nombre</b>
Elèves	20
PDI's	35
MINEDUB/MINAS	5
ONGs / OSC	5
Membres de la communauté d'accueil	20
<b>Total</b>	<b>85</b>

La saturation a été atteinte après 85 entretiens. La sélection des répondants s'est poursuivie jusqu'au point de redondance, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune nouvelle information ne semble plus pouvoir être obtenue.

### **0.13. Recherche documentaire**

L'apport des sources documentaires nous a été d'une importance capitale pour l'orientation de notre étude. La recherche documentaire nous a permis de présenter l'originalité de notre travail. Elle s'est réalisée simultanément avec la recherche de terrain dans les bibliothèques Centrale de l'Université de Yaoundé I, de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) ainsi que celle du département d'Anthropologie de l'Université de Yaoundé I (UYI). En dehors de ce campus universitaire, les services d'information des différentes institutions en charge des enfants déplacés internes au Cameroun à l'instar du MINEDUB nous ont été nécessaires pour obtenir des textes réglementaires à partir des services centraux et déconcentrés de ce département ministériel.

En plus, nous avons visité les bibliothèques privées de nos enseignants. En dehors de ces cadres institutionnels, nous avons acheté certains documents pour compléter ceux téléchargés dans le réseau internet comme « *Google scholar* » ou *cairn info*. Que ce soit des livres sur support papier ou numérique, des articles ou des revues, la principale variable de recherche était l'éducation et la variabilité culturelles des enfants déplacés internes. Les principaux thèmes abordés dans cette documentation portaient sur l'historique de l'insertion des enfants déplacés internes en âge scolaire dans les institutions scolaires de la ville d'accueil Zamai.

## **0.14. Recherche de terrain**

Selon Dionigi Albera,

*Si «aller sur le terrain » évoque, pour un homme politique ou un agent commercial, une dimension active qui renvoie aux origines militaires de l'expression, la posture classique de l'ethnologue sur le terrain est bien plus passive. Elle est marquée par le fait que celui-ci dispose de temps. C'est une activité intellectuelle intense, voire fébrile, qui se dissimule sous un comportement social apparemment paresseux.* Dionigi Albera, (2007: 4).

Il est important de dire que la recherche anthropologique est fondée sur les données de terrain. C'est dans cette optique que la collecte des données est un travail de terrain au cours duquel le chercheur recueille les informations relatives à son thème d'étude afin de comprendre le phénomène y afférent.

### **0.14.1. Outils de collecte des données**

Les guides d'entretien jouent le rôle de rappel mémoire au chercheur et vont au-delà puisque Stéphane Beaud et Florence Weber (2010) les considèrent comme une caution scientifique qui légitime l'étude entreprise et rassure le chercheur sur le terrain lorsqu'ils ont été bien préparés à l'avance. Dans le cadre de ce travail, les guides d'entretien étaient orientés par la question principale de recherche. L'ossature de ces guides était constituée des principaux thèmes suivants : les logiques culturelles qui sous-tendent la prise en charge de l'éducation des enfants déplacés internes dans leur nouvel environnement. Nous avons élaboré plusieurs guides d'entretien en fonction des catégories d'informateurs. Chaque guide d'entretien était constitué de thèmes et sous-thèmes ayant trait à l'éducation et la variabilité culturelle des enfants déplacés internes à Zamai.

- **Guides d'entretien**

Il s'agit d'un guide d'enquête conçu selon le principe CAP (Connaissances, attitudes et pratiques). Cet outil a permis de collecter des informations sur les connaissances qu'ont les populations sur l'insertion des enfants en âge scolaire dans la localité de Zamai, les attitudes des membres de la communauté hôte et les stratégies mises en œuvre pour la prise en charge adéquate de cette couche vulnérable.

- **Grille d'observation sur les sites de l'étude**

Nous avons conduit l'observation selon les indications contenues dans la grille d'observation qui est un outil ethnographique important. Nous avons opté pour un bloc-notes.

Il nous a permis pendant le séjour avec la population étudiée d'être orienté sur le type d'éléments à observer.

- **Dictaphones numériques**

Les dictaphones numériques ont servi à l'enregistrement des données sur le terrain et simultanément avec la prise des notes. L'enregistrement sur bande audio est d'une importance indéniable dans la mesure où elle prend en compte toutes les informations données y compris les onomatopées, les hésitations sauf les expressions non verbales des répondants.

### **0.15. Techniques de collecte des données**

Même si les ethnologues cherchent leurs objets très loin des universités, comme l'observe Geertz,

*ils rédigent leurs ouvrages entre les pupitres, les bibliothèques, les tableaux noirs et les séminaires. Tel est l'univers qui produit les anthropologues, celui qui leur accorde l'autorisation de faire le travail qu'ils accomplissent, et au sein duquel ce travail doit trouver une place s'il veut être considéré comme digne d'attention.* Clifford Geertz (1996: 129).

Cette recherche se déroule dans un contexte particulier où il n'est pas évident d'user des techniques de collecte habituelles. L'observation directe a constitué par conséquent la principale technique utilisée. Les entretiens individuels approfondis, les récits de vie, des *focus groups discussion* appropriés en recherche qualitative font également parti des techniques convoquées dans le cadre de cette recherche. Nous avons également pris en compte tous les entretiens informels.

- **Observation directe**

D'après Raymond Quivy et Luc Campehoudt (1995: 199), l'observation directe est «*une méthode au sens strict, basée sur l'observation visuelle* ». Allant sur cette base, nous avons obtenu nous-même les informations dont nous avons besoin par notre simple vue, sans recourir aux informateurs. Nos différentes descentes sur le terrain nous ont permis de passer des heures, voire des journées auprès des enfants déplacés internes dans leurs institutions scolaires d'accueil au point où les apprenants nous comptaient déjà parmi les enseignants d'urgence venus gérer la crise sur le plan éducation.

Cette observation a facilité la familiarité avec les déplacés internes et a donné l'opportunité d'entrer dans leur intimité pour nous faire une idée des représentations que les populations d'accueil se font de cette couche sociale victimes des crises. C'était aussi l'occasion de découvrir comment s'effectue le dialogue entre les déplacés en milieu scolaire

et leurs nouveaux enseignants. Nous avons observé les camps d'hébergements des déplacés internes de Zamai, et ceux d'autres villes de la Région de l'Extrême-Nord. L'observation s'est faite dans des écoles et autres lieux accueillant les enfants en période scolaire. Ainsi nous avons eu suffisamment du temps pour observer la population, des acteurs et leur mode de vie, l'insertion des élèves déplacés dans les salles de classe et la mise en relation des attitudes spontanées des informateurs avec les objectifs de la recherche, car l'on apprend plus en observant. Nous avons également observé le maximum de faits et gestes relevant du thème d'étude.

- **Récits de vie**

Le récit de vie consiste à explorer de manière générale la vie d'un individu. L'on irait des souvenirs aux relations avec les autres en passant par les rêves, les souffrances. Il s'agit de prendre « *un thème* » ou « *une tranche de vie* » ou même « *moment de vie* » (Nkwi et al. 2001). Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'aller dans l'histoire des déplacés internes, de leurs enfants, les situations et les circonstances de départ, les craintes, les itinéraires empruntés pour atteindre les camps d'accueil et surtout les situations du vécu actuel. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes appuyés sur les propos de Nkwi P. et al. (2001: 19):

*Life histories are specialized interviews that attempt to make sense out of an individual's life experiences up to the present. They focus on what happened and how those events affected them. Life histories also deal with the individual's experiences at different stages in their life.*

En bref, les récits de vie sont des moments qui donnent la possibilité de recueillir des témoignages sur la vie des individus. Cette durée sur le terrain engendre une interaction et crée une plus grande familiarité entre le chercheur et l'enquêté ; ce qui permet à ce dernier d'avoir confiance au chercheur et de répondre librement à ses questions.

- **Entretien approfondi**

Les entretiens ont permis de recueillir des données et de mettre à jour certains indicateurs qui permettront de vérifier nos hypothèses. Aussi l'entretien étant un face à face oral entre l'interviewé et l'enquêteur, nous avons pu capitaliser ces instants en recueillant le maximum d'informations possibles. Dans notre contexte, ces échanges se font « *sur la base d'un guide ou de manière informelle* ».

- **Entretien semi-directif**

Pour la collecte des données qualitatives, les entretiens semi-directifs ont été menés auprès des personnes enquêtées. Cette technique de collecte consiste à aller vers la personne cible, lui expliquer le processus de déroulement de l'entretien et lui poser des questions à partir d'un guide d'entretien préétabli. L'enquêté a la possibilité de répondre librement aux questions en s'exprimant le plus largement possible. Cette technique est interactive, elle permet d'avoir des points de vue divergents sur le sujet.

- **Focus Group Discussion**

Le « *Focus Group Discussion* » est une technique de collecte de données qui se focalise en effet sur la communication entre les participants choisis du fait de leur connaissance du sujet. La démarche de la conduite du groupe de discussion s'appuie sur la constitution du groupe de discussion autour des participants et enregistrement des discours sur le thème de l'étude. Le *focus group discussion* (FGD) est une technique plus utilisée dans la recherche qualitative. Ici, le groupe de travail sélectionné sur la base de critères bien déterminés échange sur le sujet de manière libre. Les personnes ressources ont émis des opinions et leurs perceptions de manière libre. Nous avons conduit cinq (5) FGD : deux FGD avec les enfants, un FGD avec les services du MINEDUB/MINAS, un FGD avec les parents, les organisations en charge, un FGD avec la communauté hôte et les déplacées.

- **Photographie**

Toutes les informations ne peuvent être collectées uniquement à travers les techniques suscitées. Dans le cadre notre étude, nous avons également fait appel à la photographie, dans la mesure où comme le déclare Laplantine (1992: 23),

*La photographie, qu'on l'utilise ou non, nous donne une leçon irremplaçable d'écriture. Elle nous apprend que l'on peut faire varier la profondeur du champ visuel entre le gros plan et l'infini, que la luminosité elle-même est l'objet d'une accommodation, qu'il n'existe jamais une seule vision possible, mais une vision distincte et une vision trouble (...) bref, la photographie permet à l'écriture ethnographique (instrumentée ou non) d'éviter les pièges et les illusions de la pensée dogmatique, dont le propre est d'être affirmative, univoque et en quelque sorte monofocalisante.*

Dès lors, nous avons fait usage de cette technique pour immortaliser les camps de concentration des personnes déplacées internes dans la Région de l'Extrême-Nord, les maisons d'habitation de certaines familles d'accueil, les élèves dans les salles de classe, etc.

## **0.16. Procédures de collecte des données sur le terrain**

Une brève explication des différentes procédures de collecte des données sur le terrain a été faite. Pour le recueil des données, les outils d'enquête régulièrement en usage en sciences sociales ont été utilisés. Avant la collecte proprement dite, nous avons procédé à un pré-test dans le but de valider les guides d'entretien. La procédure de collecte comporte une phase administrative, les considérations éthiques et la gestion des données de la recherche.

### **0.16.1. Pré-test**

Nous avons réalisé une pré-enquête dans le but de tester la praticabilité, la complétude et la pertinence/cohérence des outils de collecte. Il s'est agi de tester la faisabilité du dispositif expérimental. Avant de débiter les entretiens, le guide a été testé de manière informelle auprès de personnes de l'entourage amical ou professionnel. Trois entretiens ont été effectués afin de tester la réceptivité des personnes au sujet. Ils ont permis de modifier certaines questions, afin d'obtenir le guide d'entretien qui pourrait répondre aux normes de la fiabilité. Les entretiens issus du pré-test ont été interprétés et analysés. Après la validation des outils de collecte, nous avons commencé la collecte. C'est ainsi que la rubrique qui suit fait mention du déroulement de la collecte des données sur le terrain.

### **0.16.2. Déroulement de la collecte des données sur le terrain**

Le choix des répondants s'est fondé sur les critères de la présence et de la disponibilité au moment de l'enquête, de leur rôle dans la prise en compte de l'éducation des enfants déplacés internes, leur appartenance à la communauté étudiée. Le déroulement de l'entretien s'est articulé sur les réponses de l'enquêté. Les procédures de présentation de l'étude et d'obtention du consentement éclairé se sont faites sur des fiches différentes. Les entretiens ont été réalisés individuellement dans les lieux sollicités par les enquêtés, puis enregistrés à l'aide d'un dictaphone, et parfois par le téléphone Android. Nous avons mis un accent particulier sur les entretiens avec les enfants déplacés internes en âge scolaire afin qu'ils relatent sous forme de récits de vie leur itinéraire des zones de crise jusqu'à celles d'accueil. De plus, nous avons organisé cinq groupes de discussion dirigée avec les enfants de sexe féminin et masculin, d'encadreurs, de parents, des acteurs de la société civile. La collecte des données sur le terrain a pris en compte toutes les composantes de la communauté. Elle s'est déroulée en plusieurs phases, sur une période plus ou moins égale à un an. Chaque entretien s'étendait sur une durée d'environ 40 minutes.

### **0.16.2.1. Procédures linguistiques**

Afin de permettre une compréhension et une interaction fiable entre l'enquêté et l'enquêteur, et la langue est l'instrument de communication par excellence. Aussi, nous avons mené les entretiens dans la langue usuelle qui est le français. Seulement, étant donné la nature de certains informateurs car les populations étant pour la plupart des analphabètes ou encore usant d'autres langues locales, nous étions obligé dans une certaine mesure de nous faire assister par un interprète.

### **0.16.2.2. Saturation**

Pour mettre un terme à cette collecte, il a fallu que nous atteignions le seuil de saturation qui se constate sur le terrain lorsqu'on obtient de moins en moins de nouvelles informations au cours des entretiens ou des observations.

## **0.17. Analyse et interprétation des données**

Les données collectées, à travers les techniques suscitées, ont été analysées et interprétées suivant les méthodes en vigueur dans les sciences sociales, principalement en Anthropologie. Nous avons opté pour l'analyse de contenu pour traiter les données. Parlant de cette technique, Luc Campenhoudt (1995: 230) s'expriment en ces termes :

*la place de l'analyse de contenu est de plus en plus grande dans la recherche sociale, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs..*

C'est ainsi que les textes issus de la transcription des entretiens ont été regroupés en thèmes, puis subdivisés en sous-thèmes. Nous avons procédé au marquage du texte en attribuant les couleurs différentes aux catégories d'informations. Quivy et Campenhoudt (1995: 232-233) distinguent trois variantes de l'analyse de contenu: les analyses thématiques qui «*mettent en évidence les représentations sociales ou les jugements à partir de l'examen (...) du discours*», elles se subdivisent en l'analyse catégorielle et l'analyse de l'évaluation. Les analyses fonctionnelles qui s'intéressent aux «*formes et l'enchaînement du discours*», sont aussi subdivisées en analyse de l'expression et celle de l'énonciation. Elles nous ont permis de ressortir le mode de vie des élèves déplacés internes dans leur nouvel environnement ; les analyses structurales qui mettent l'accent sur l'agencement des messages. Ceci a permis de passer en revue tous les messages véhiculés sur l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai qui constitue leur site d'accueil. En d'autres termes, nous avons procédé à la classification des informations par rubriques, par



catégories en fonction des thèmes, sous- thèmes, et selon les observations directes, et l'identification des verbatim à utiliser pour ressortir la véracité des données collectées.

Parler de l'interprétation des données revient à donner sens aux données collectées sur le terrain afin de leur attribuer une signification. C'est ce qui fait dire à Omar Aktouf (1992 : 135) « *Interpréter des résultats, c'est faire parler les données...* ». D'après Mbonji Edjenguèlè (2005 : 66), il s'agit d'une démarche plus déterminée par l'extérieur que par l'intérieur, « *le sens dépendant ici plus du point de vue de la chapelle théorique de l'ethno-anthropologue que des propriétés intrinsèques de l'objet à étudier* ». Pour intégrer notre thème dans les préoccupations anthropologiques, la théorie constructiviste (Le socio-constructivisme), enfin, la théorie des représentations sociales de Jodelet (1993), Laplantine (1987) et Herzlich (1972) et enfin le diffusionnisme de Bastian (1860), ont été mobilisées pour l'interprétation de ces données.

#### **0.18. Considérations éthiques**

Avant la descente sur le terrain, nous avons adressé une note d'information aux autorités administratives (Ministres, préfets, sous-préfet, délégué MINEDUB, Inspecteur d'arrondissement MINEDUB). Cette note indiquait l'objet de l'étude, la période de l'étude et le profil de l'enquêteur. De plus, au MINEDUB, à l'INS, au MINAS, des correspondances visant à obtenir l'autorisation pour la recherche documentaire dans des services compétents et notre mise à disposition pour les interviews ont été adressées et remises plusieurs semaines avant nos différentes descentes sur le terrain. Chaque fois nous avons rendu une visite de courtoisie à l'autorité locale au cours de laquelle nous avons profité pour nous enquérir de l'actualité sur notre thème de l'étude.

Du grec « *ethos* », l'éthique renvoie aux us et coutumes, aux mœurs, c'est-à-dire aux éléments qui fondent la morale dans une société. Nous les avons pris en compte dans la localité de Zamai à Mokolo. La qualité de la collecte des données dépend ainsi de la manière par laquelle le chercheur négocie son insertion sur le terrain. Une fois sur le terrain, les informateurs étaient rassurés dès le premier contact du caractère académique de l'étude et de la confidentialité de leur propos. Avant chaque entretien, les enquêtés étaient informés du caractère anonyme et confidentiel de leurs déclarations ; de l'utilisation des résultats de l'étude pour rédiger une thèse en anthropologie. Ayant compris les objectifs de cette étude, les informateurs nous ont fait confiance et ont accepté de partager leur intimité dans le cadre des interviews approfondies. Toutefois, ils avaient la possibilité de se retirer à tout moment de l'étude. Le consentement de ces informateurs a été recueilli oralement. La clause de

confidentialité était rappelée par écrit sur chaque guide d'entretien. Tout enregistrement des entretiens était réalisé avec l'accord oral de l'interviewé. Les dispositions étaient prises afin que les informateurs ne se sentent pas en insécurité.

### **0.19. Limites de l'étude**

Les limites de l'étude sont d'ordre spatio-temporel et scientifique.

#### **0.19.1. Limites spatio-temporelles**

Nous avons travaillé sur l'éducation des enfants déplacés internes. C'est de l'Anthropologie de l'éducation, elle-même Anthropologie culturelle. La Région de l'Extrême-Nord est la plus connue comme connaissant les problèmes liés au terrorisme. Dans cette région, nous avons choisi de travailler dans le département du Mayo Tsanaga.

Ce dernier département est l'un des plus vastes au plan géographique. Son chef-lieu Mokolo constitue un point d'attraction des victimes en raison de sa position au cœur de la Région. Nous avons choisi la localité de Zamai à Mokolo parce qu'elle regorge en son sein deux sites de recasement des déplacés internes. De plus, on y retrouve plusieurs déplacés venus d'horizons divers et insérés de part et d'autre dans cet arrondissement. Contrairement au département du Logone-et-Chari, il y existe une relative accalmie de temps en temps.

#### **0.19.2. Limites scientifiques**

Sur le plan scientifique, cette étude qualitative se situe dans le champ de l'Anthropologie du Développement. Nous avons mobilisé toutes les techniques relatives aux études qualitatives. À ces outils de collecte des données, les procédures suivantes ont été utilisées : la triangulation, l'itération, l'explication interprétative, la saturation et la langue. La mobilisation de toutes ces techniques, n'empêche pas l'introduction des biais dans le processus de la recherche. Lors de l'observation directe, l'attention du chercheur peut baisser au moment où il se passe certains événements importants par rapports aux objectifs de la recherche. Quant à l'observation indirecte, l'enquête a tendance à ne pas se livrer entièrement au chercheur et cherche le plus souvent au cours des interviews à donner les versions officielles des faits au détriment des pratiques quotidiennes. De plus la photographie présente également des limites dans la mesure où dans une étude comme la nôtre, les informateurs refusent des prises de vues pour certaines séquences d'événements. En plus, il arrive des moments où l'informateur dénature le fait dans l'intention d'améliorer la photo. Au vu de ce qui précède, l'on peut dire sans risque de se tromper qu'en dépit de la rigueur méthodologique, l'étude est limitée dans la mesure où même après la collecte des données, les

biais peuvent s'insérer lors de la transcription, de l'analyse, de l'interprétation des données. Cette deuxième phase du travail est déterminée par l'esprit de synthèse du chercheur qui est quelques fois sous-tendu par ses affects. Bien plus, l'utilisation d'autres grilles théoriques ne peut aboutir aux résultats différents.

#### **0.20. Difficultés rencontrées**

Comme le stipule Dionigi,

*Sur le terrain, en effet, l'ethnologue est coupé de son lieu « propre ». Il doit circuler avec ses propres moyens sur un territoire qu'il ne maîtrise pas, et qui est au contraire contrôlé par d'autres institutions, d'autres instances de pouvoir. Pour lui, de ce point de vue, le terrain est un espace où il doit construire des tactiques quotidiennes qui ne sont pas dotées de la maîtrise que donne le regard « d'en haut ». Dionigi Albera, (2007 : 4).*

Nous partons de ce constat pour dire que vu le contexte assez délicat ou dans l'insécurité qui a rythmé notre recherche de terrain dans les zones de crise du fait de Boko-Haram dans l'Extrême-Nord, les difficultés majeures auxquelles nous avons fait face découlent du fait que nous n'avons pas les possibilités de faire usage de toutes les techniques en vigueur en Anthropologie. Nous étions obligé de nous focaliser sur l'observation directe, les entretiens informels. Or ces techniques pourraient avoir les limites car il n'est pas toujours évident de collecter les données qualitatives fiables sans toutefois avoir l'opinion des informateurs.

#### **0.21. Plan du travail**

Notre travail comprend huit chapitres précédés des pages préliminaires suivantes : dédicaces, remerciements, sommaire, liste des abréviations, acronymes et sigles, liste des illustrations, résumé, abstract ; une introduction générale précède également les chapitres.

Le premier chapitre est intitulé « *Ethnographie de Zamai, Région de l'Extrême-Nord* ». Il fait une description du cadre physique, humain, infrastructurel du département du Mayo-Tsanaga, principalement zamai qui constitue le site de l'étude proprement dit.

Le deuxième chapitre qui a pour titre « *Etat du débat, cadre théorique et élaboration conceptuelle* » fait une description des travaux antérieurs sur l'éducation des personnes déplacées internes en âge scolaire. il en est également pour toute étude pouvant apporter un éclaircissement sur notre thème d'étude. La deuxième articulation de ce chapitre est axée sur les démarches méthodologiques notamment les approches théoriques. L'élaboration conceptuelle a constitué le dernier volet du chapitre.

Le troisième chapitre intitulé : « *éducation formelle des enfants déplacés internes en âge scolaire à zamai* » décrit les principaux facteurs ou obstacles à l'éducation des personnes

déplacées internes à Zamai. L'accent est mis sur les facteurs sociaux et les barrières culturelles, psycho-affectives. Ces pesanteurs entravent l'atteinte des Objectifs de la stratégie éducationnelle principalement chez des enfants en âge scolaire vulnérables du fait des déplacements relatifs aux crises.

Le quatrième chapitre est intitulé « *Système de gestion de l'éducation des enfants déplacés internes en rapport avec le développement de la localité de Zamai* ». En fait, une réelle partie de ce travail plonge déjà l'anthropologue dans ses « *champs* ». Les données collectées mises ensemble permettent de lire l'« *écologie culturelle* » en matière d'éducation des communautés arrivées à Zamai.

Le cinquième chapitre « *Représentations de l'éducation des enfants déplacés internes dans l'univers culturel Zamai* ». Dans ce chapitre, au-delà du comportement futile dans la prise en compte de l'éducation des enfants des parents, l'éducation n'est pas achevée chez ces enfants vulnérables du fait d'un nombre non exhaustif de barrières sur lesquelles nous revenons. De plus, compris comme une « *une revue de la situation humanitaire dans la région* », ce chapitre est un ensemble de données présentant les actions menées en direction des déplacés internes dans la zone d'étude.

Le sixième chapitre « *Principes éducatifs en rapport avec la reliance culturelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai* », permet au lecteur de retrouver des réponses aux questions : qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Comment vivent-ils ? Comment mangent-ils ? Voilà quelques uns de ces éléments qui orientent la morphologie de ce chapitre.

Le septième chapitre « *Mécanismes éducatifs en faveur de la reliance culturelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai* » permettrait une reliance sociale et culturelle tant rêvée par la recherche. Il met en exergue « *Les mécanismes de codification effective de l'approche "éducation accélérée" et la formalisation éducationnelle des apprentissages alternatifs en faveur de la reliance culturelle chez les enfants déplacés internes dans la Région de l'Extrême-Nord* », l'on se retrouve dans des esquisses de solutions sociales, éducationnelles mais durables pour que des enfants déplacés soient partie prenante de l'objectif du développement durable.

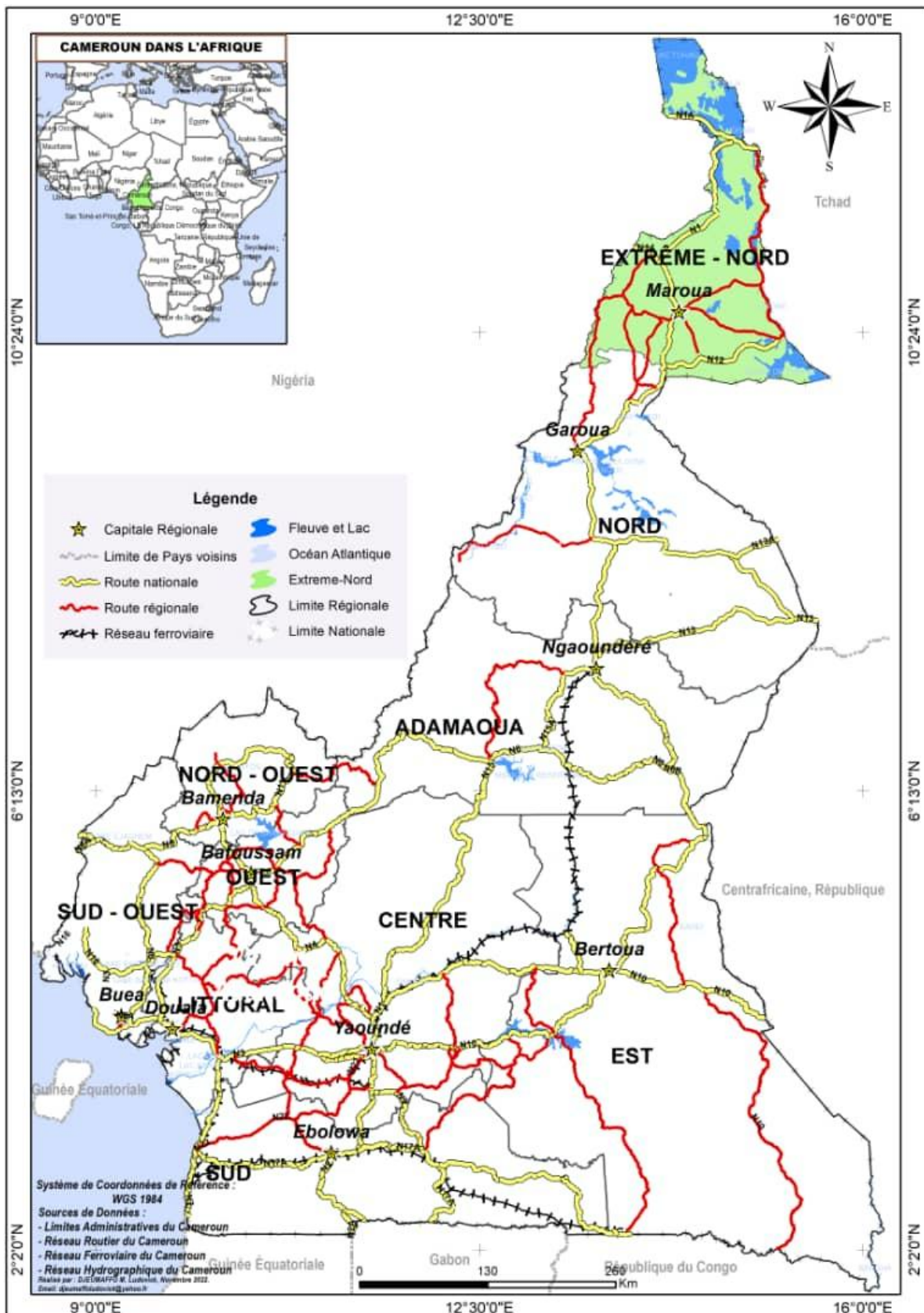
Et enfin le huitième chapitre « *Techniques appropriées en faveur de la « reliance culturelle » dans l'éducation chez les enfants déplacés internes dans la Région de l'Extrême-Nord* » retrace une présentation des dynamiques nouvelles qui tentent de réévaluer et booster le cursus des enfants vulnérables en général et des enfants déplacés internes en particulier.

La conclusion générale, la bibliographie, les indexes, les annexes et la table des matières mettent un terme à ce travail.

**CHAPITRE 1**  
**ETHNOGRAPHIE DE ZAMAI, RÉGION DE**  
**L'EXTRÊME-NORD**

## **Introduction**

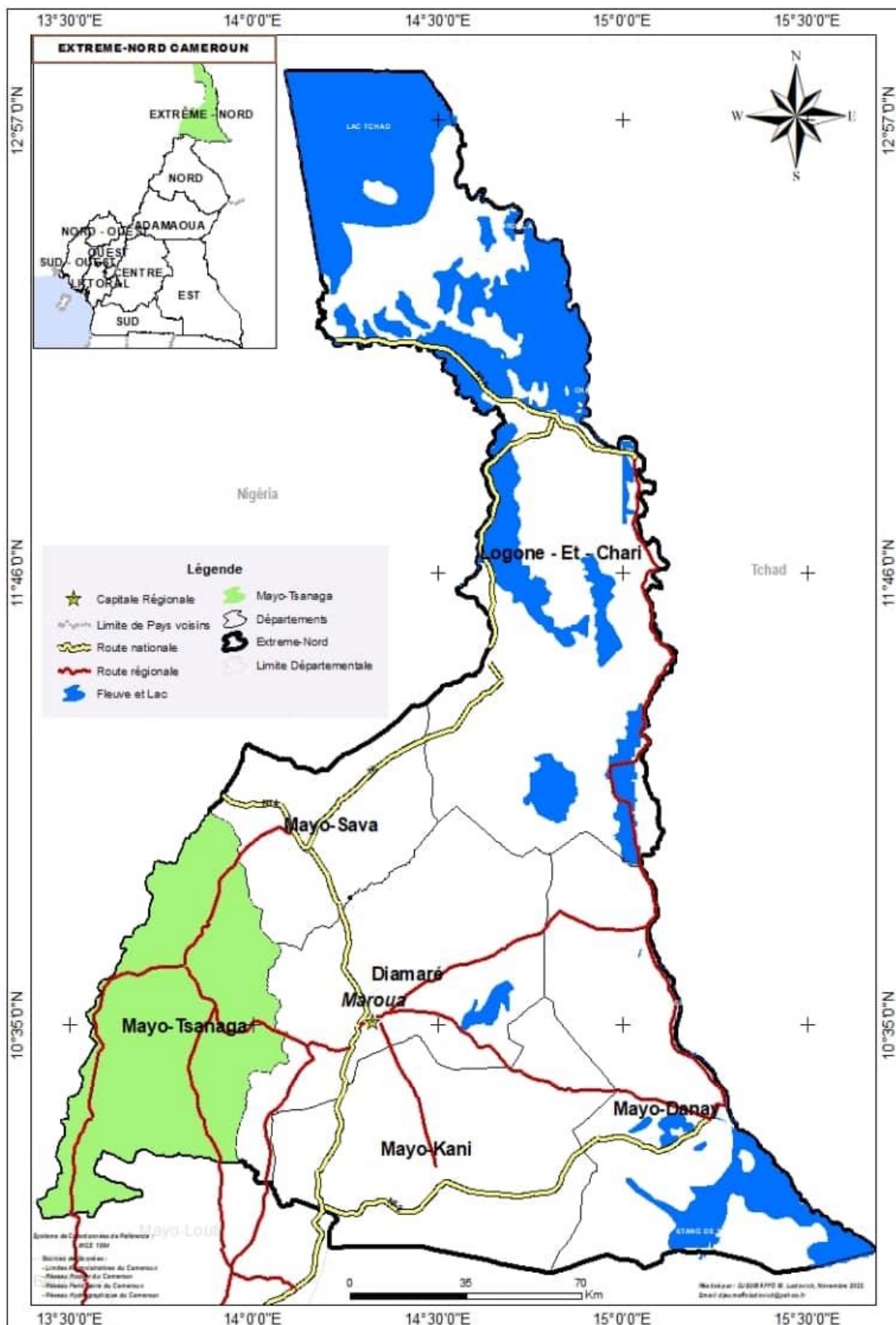
Dans toute recherche qualitative, il est important de circonscrire le site où l'étude a été menée. C'est ainsi que ce premier chapitre intitulé Ethnographie de Zamai fait une présentation du site d'étude sur l'éducation des enfants déplacés internes du fait de la crise dans le bassin du Lac-Tchad. Zamai est une localité de Mokolo située dans le Département de Mayo-Tsanaga, Région de l'Extrême-Nord, Cameroun. Ainsi, il sera fait une description du milieu physique et humain. Toutefois, avant de faire l'ethnographie de notre site proprement dit, nous allons faire une brève description du Département de Mayo-Tsanaga qui l'abrite.



Carte 1: Localisation du Cameroun dans l’Afrique

Source : WGS (1984)





**Carte 2: Localisation de Mayo-Tsanaga dans la Région de l'Etrême-Nord**

Source : WGS (1984)

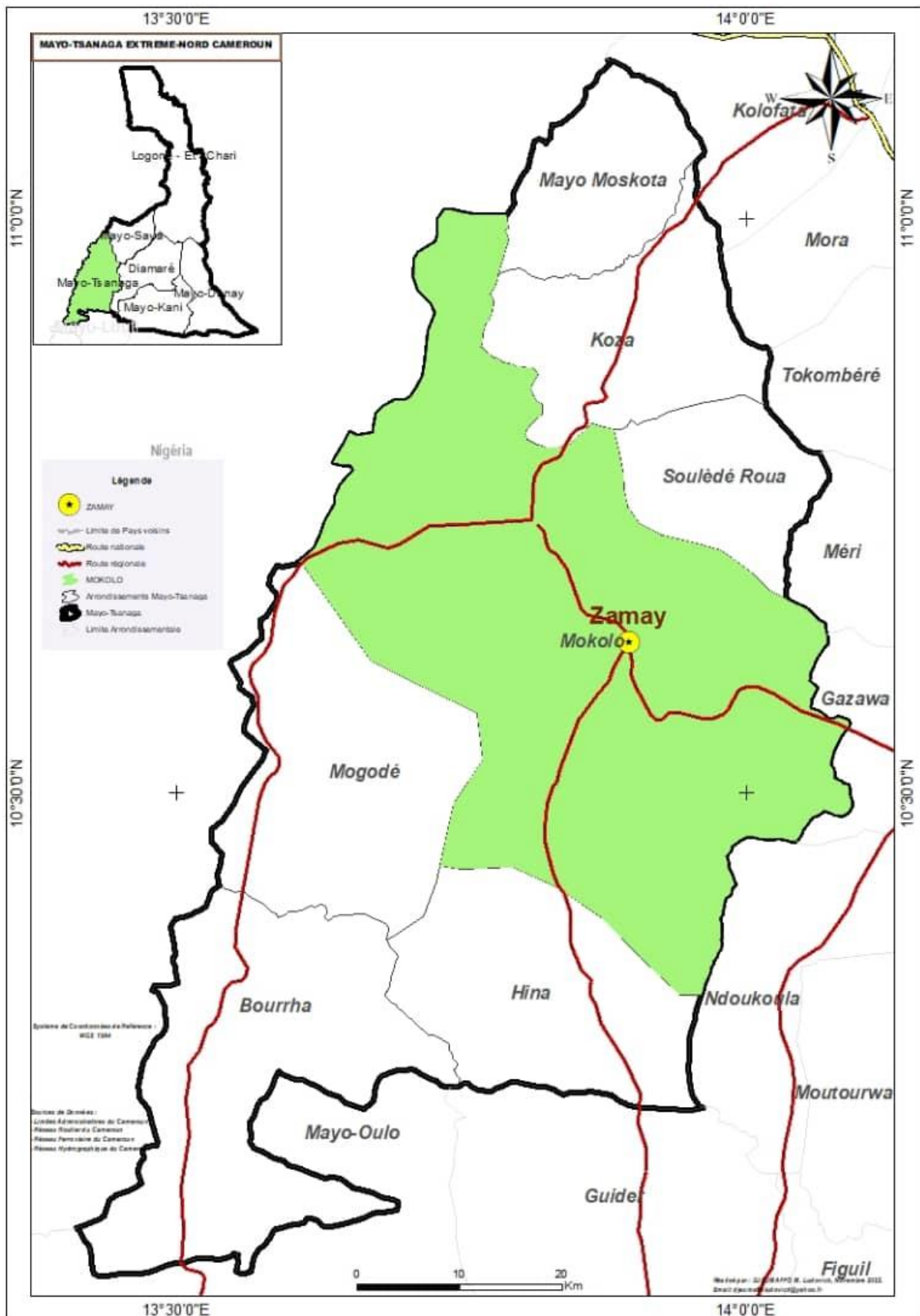
## **1.1. Département du Mayo-Tsanaga ou « Zone des Montagnards »**

Le département du Mayo-Tsanaga est l'un des six départements de la Région de l'Extrême-Nord Cameroun. Il côtoie le long de la frontière avec le Nigeria. Son chef-lieu est Mokolo. Il est le plus peuplé des départements mis à part ceux des grandes métropoles que sont Douala et Yaoundé. Il s'étend sur une superficie de 4 393km<sup>2</sup>, et compte sept arrondissements qui sont : Bourha, Hina, Mogodé, Mokolo, Souledé-Roua, Koza et Mayo-Moskota. Il partage les frontières Nord, Nord-Ouest et Ouest avec le Nigéria, à l'Est avec le Diamaré et au Sud par la région du Nord, précisément avec le département du Mayo-Louti, au Nord-Ouest avec le Mayo-Sava. La commune de Mokolo est limitée au Nord par Koza et Mozogo, au Sud par Mogode et Hina, à l'Est par Gazawa et Soulede-Roua et à l'Ouest par Bourha et la République du Nigéria. Ce relief pourrait expliquer l'affluence constante des déplacés internes toutefois que ces frontières sont affectées.

### **1.1.1. Organisation administrative du Mayo-Tsanaga**

L'histoire de l'évolution administrative du Mayo-Tsanaga, commence en 1922 avec la création de la subdivision du Mandara par l'administration française ayant pour chef-lieu Mokolo. Cette nouvelle circonscription dépendait alors de Maroua. Pendant la colonisation, l'autorité peule a été imposée dans la localité (Taguem Fah, 2003). En 1932, l'administration coloniale française décide de créer une région autonome dans les Monts Mandara dénommée Région du Mandara. De ce fait, de Vallin Charles à Dagnas, quatre chefs de région, tous des capitaines de l'infanterie de l'armée française se sont succédé à la tête de cette unité administrative. En 1950, une nouvelle ère commence avec le changement de dénomination. On assiste donc au passage de la région du Mandara à la région du Margui-Wandala. Cette appellation est une expression administrative utilisée pour la première fois au début des années 1930 pour désigner cette circonscription, parfois orthographe Marghi-Wandala. Ce terme dérive de l'association du royaume du Wandala avec «*Margui*», vocable par lequel se désignent les populations kapsiki et apparentées, au Sud de Mokolo. L'appellation a été suffisamment populaire pour remplacer parfois celle de «*monts Mandara* » par «*montagnes du Margui-Wandala* » (Fréchou, 1984). Mokolo est le chef lieu du département du Mayo Tsanaga. Située à une heure de route de Maroua le chef-lieu de la Région de l'Extrême Nord, cette ville est considérée par beaucoup comme le grenier de cette Région. Les Mafa sont les populations autochtones de cette ville.

Le Margui-Wandala avec pour chef-lieu Mokolo, poste créé depuis 1922, était placé sous le commandement militaire français. Ses trois subdivisions, Guider, Mokolo et Mora sont des chefs-lieux aujourd'hui, respectivement des départements du Mayo-Louti, Mayo-Tsanaga et Mayo-Sava. Toutes ces unités administratives avaient en commun le même problème à régler: la pacification des groupes montagnards. Dans le Margui-Wandala, huit chefs de région ont pris successivement le commandement. En 1959, le Cameroun amorce une étape importante vers son indépendance et jouit déjà d'une autonomie interne. Ainsi, la région du Margui-Wandala devient le département du Margui-Wandala qui englobait les départements actuels du Mayo-Tsanaga et du Mayo-Sava commandés par des préfets. Deux préfets français ont dirigé ce département jusqu'en 1961 à savoir : Pillard Jean et Calais René. A partir de cette période, le Cameroun prend possession de son territoire. Ainsi, les préfets camerounais dont Ousmane Mey est le premier et Bouba Ousmaila Bah le dernier en 1982 ont administré successivement ce département. A cette même période, le département du Margui-Wandala est scindé en deux départements : Mayo-Tsanaga et Mayo-Sava. Jusqu'en 1993, le département du Mayo-Tsanaga dirigé par Meke Lambert Henri ne comptait que quatre arrondissements à savoir Mokolo, Koza, Mogodé et Bourha. Avec les reforme de 1993, une nouvelle organisation administrative est mise sur pied. Les cantons de Hina et de Mozogo ont été successivement érigés en arrondissements de Hina et de Mayo-Moskota. Cette organisation va prévaloir jusqu'en 2008, date à laquelle le district de Soulédé-Roua devient le septième arrondissement du Mayo-Tsanaga sous le commandement de Baba Gamdji.



Carte 3: Localisation de Zamai dans le Département de Mayo Tsanaga

Source : WGS (1984)

### **1.1.2. Organisation politique de Zamai**

Le peuple Hide a à sa tête un chef ancestral et unique. Il a des tâches multiples, détient le pouvoir d'entrer en contact avec les esprits des ancêtres, des montagnes et de l'air etc. ; il autorise et fixe les périodes de fêtes (récolte, semis, dieux des villages); il a le monopole de connaître les mauvais sorts réservés au village en consultant les devins, il programme les cérémonies. En effet toute la population lui est entièrement soumise en tout. Sa succession est marquée par un temps de pause de 7 ans, période durant laquelle le groupe des sages est chargé de réfléchir et consulter les esprits qui porteront leur choix sur son successeur. Barka Maha, chef ethnique « Hide » décédé il y a de cela 5 ans attend son remplacement dans deux ans. Depuis le temps colonial, Tourou avait les mêmes *lawanats* actuels bien que dénommés Djaouros. Toutefois, Tourou dans la partie habitée par les peuples "Hidé" est constitué de cinq chefferies traditionnelles de 3<sup>e</sup> degré (Lamram I, Toufou 1, Gossi, Loktcha et Ldalou). Ces *Lawans* (chefs traditionnels de 3<sup>e</sup> degré) sont sous l'autorité du Lamido de Matakam-Sud.

Zamai qui constitue notre site d'étude proprement dit, est une localité située dans le Département du Mayo-Tsanaga en pays Mafa, Région de l'Extrême-Nord, Cameroun. Zamai est un canton vieux de près de 200 ans car il a été créé en 1834. Il limite au Nord des cantons Matakam, l'arrondissement de Souley-de-roi, au sud par les cantons, Mofou, Mokong et à l'Est par le canton Matakam Sud et à l'Ouest par par celui de Gawar. Zamai connaît une météorologie de 27°C, vent N à 18 km/h, 8% d'humidité, avec une altitude de 594 m. Il est rattaché à la commune de Mokolo. Proche de la frontière avec le Nigeria, Zamai est l'un des villages qui accueillent de nombreux réfugiés nigériens.

## **1.2. Milieu physique**

Il est important de présenter la situation géographique du département du Mayo-Tsanaga qui abrite notre site d'étude. Nous nous proposons de commencer par la localisation jusqu'aux atouts naturels en passant par le relief, l'hydrographie, le climat, les sols et la végétation.

### **1.2.1. Relief**

Le Mayo-Tsanaga regroupe les montagnes, les collines, la plaine. Le relief prédominant est le relief structural résultant des mouvements tectoniques ou volcaniques d'où la présence des montagnes, c'est le relief continental. À perte de vue, de gigantesques pitons de lave provenant de cheminées de volcans font saillir à la surface du sol. En venant du Diamaré, la

découverte du département se fait progressivement, avec les chaînes de montagnes. Selon l'institut de recherches scientifiques du Cameroun,

*Cette chaîne, surtout granitique, dont les plus hauts sommets ne dépassent guère 1.000 mètres (Ziver. Roufta, Oupai, etc.) revêt l'aspect d'un chaos de blocs rocheux, aux formes multiples; massifs d'éboulis percés de grottes débouchant sur des hauts plateaux tourmentés (Matakam) auxquels on accède par des passes ravinées (Goudé Est, Mofou), pics et dômes volcaniques de l'Ouest Kapsiki, cols d'alpages des Kapsiki Sud, diversifient ce relief impressionnant qui s'affaisse vers le nord de l'Arrondissement sur l'axe Koza-Mozogo). Podlewski (1960 : 15).*

Au chef-lieu, le relief de la commune de Mokolo est dominé par des plaines et des collines dont la plus élevée se trouve à Ouda Hai. Par ailleurs, en plus de ces zones montagneuses, le Mayo-Tsanaga dispose aussi d'un plateau central qui s'étale entre les latitudes de Mokolo et de Tchévi. Le Sud de cette zone est relativement plat dont l'altitude varie entre 800 et 900 m. On y retrouve aussi des necks et des dykes provenant d'intrusion volcanique. Et enfin, les inselbergs qui sont appelés autrement reliefs ou montagnes-îles sont en réalité des collines faciles à être érodées par des pluies torrentielles.

### **1.2.2. Climat**

Le climat est perçu comme l'ensemble des phénomènes météorologiques terrestres caractéristiques d'un milieu. Mokolo qui abrite notre site d'étude présente un climat tropical d'altitude. Les températures sont relativement basses de novembre à janvier (20-25°) et très élevées en Mars et Avril (40-45°c). Les précipitations annuelles varient entre 700 et 900 mm en 50-60 jours et la saison des pluies dure environ cinq (05) mois de Mai à Septembre. Elles sont de l'ordre de 800 mm d'eau avec 75 jours de pluie. La grande saison de pluie va de la fin du mois de juillet jusqu'à la fin du mois de septembre. Dans le Mayo-Tsanaga, on rencontre un climat soudano-sahélien avec une courte période de pluies allant de la mi-mai à mi-octobre, soit cinq mois. Les vents pluvieux viennent de l'Est et apportent les pluies sur les montagnes. Le vent dominant est l'harmattan qui souffle du Nord au Sud pouvant provoquer des déracinements désastreux et des destructions d'habitations surtout en août car le sol est détrempé.

L'irrégularité des pluies au mois de septembre, les orages sans pluie font remonter la brume au-dessus de l'horizon. C'est donc le signe prémonitoire de la saison sèche qui est la plus longue et s'étend de fin octobre à avril soit sept mois. Le mois de mars et d'avril sont particulièrement les plus chauds de l'année. Le temps est orageux et pluvieux. Décembre, janvier et février sont les mois les plus frais et causent souvent un problème de santé.

En dehors des crises qui sévissent dans la Région de l'Extrême-Nord, les conditions climatiques décrites ci-dessus peuvent également entraîner les mouvements des populations, nomades, surtout si ces derniers sont les bergers ou encore les Mbororo à la recherche des pâturages pour leurs bétails. Cette migration est parfois à l'origine d'un nombre élevé d'enfants déplacés internes en âge scolaire, posant ainsi la problématique de leur intégration dans les villes d'accueil.

### **1.2.3. Sols**

Les sols dans le Mayo-Tsanaga sont semi-arides et pas toujours faciles à travailler. En saison sèche, ils sont dénudés et verdoyants en saisons de pluie. Ces sols de la commune de Mokolo sont sablonneux et argileux sur les flancs et les pieds des collines jonchés des pierres de différentes tailles. Ils sont riches en humus aux bords des mayos et très favorables aux cultures maraîchères et vivrières. On note aussi d'autres types de sols qui vont des sols peu évolués des montagnes aux alluvions des bas-fonds en passant par des hardés ou sols stériles en plaine.

La surface terrestre utilisée par l'homme du Mayo-Tsanaga à l'état brute ou aménagé varie spatialement en fonction du milieu où l'on se trouve. Ainsi, les sols sont pauvres dans les zones de Mokolo, contrairement aux sols volcaniques des Kapsiki qui conséquemment sont caractérisés par leurs fortes productivités. Autrefois très fertile, le sol du département se fragilise à cause de l'utilisation abusive des intrants chimiques entraînant sa fragilité nutritive. Mais les végétaux et la faune qui se développent sur les substrats minéraux produisent de la matière organique fraîche (feuilles, fruits, cadavres d'animaux, fumiers) qui est décomposée par une horde de bactéries et de champignons microscopiques, ce qui pallie le problème de cette fragilité. A cause des intrants chimiques ci-dessus soulignés entraînant la fragilité du sol, les populations autochtones dont la principale source génératrice de revenus est l'agriculture ont du mal à subvenir aux besoins élémentaires qu'est l'alimentation. Cette situation devient plus inquiétante lorsque la population de la localité est multipliée par 1000 du fait des déplacés internes.

### **1.2.4. Hydrographie**

L'hydrographie du Département des montagnes est variable en fonction de la saison pluvieuse ou de la saison sèche. Elle est représentée par les cours d'eau qui traversent plusieurs villages constituant ainsi une source de la production agricole grâce à leurs richesses halieutiques. Il existe également des sources d'eau et des lacs dont les points d'eau aménagés à un moment donné de l'année à cause la sécheresse, sont réservés à l'abreuvement du bétail.

En plus, ce département dispose de plusieurs barrages de retenue d'eau notamment : le grand et le petit barrage de Mokolo, le barrage de Mogodé, de Bourha et celui de Hina en construction. Ils sont les plus grandes sources d'approvisionnement en eau entraînant les déplacements internes d'une couche de la population nomade. Par ailleurs, les Mayo-Tsanaga et Louti, bien que temporaire, coulent et drainent cette zone. En saison sèche, ces Mayos sont les points d'approvisionnement en eau pour la population environnante et le moyen de pratiquer le jardinage. Pour une zone qui abrite des camps de recasement des déplacés internes, les besoins en eau de boisson et en eau usuelle devient une réelle préoccupation pour les autorités, pour la prise en charge des déplacés internes, spécifiquement de la couche en âge scolaire.

### **1.2.5. Végétation**

La végétation varie en fonction du climat. Le département du Mayo-Tsanaga étant une zone semi-aride, est entourée des arbustes qui fournissent du bois, des légumes, des fruits, des matériaux, des matériaux locaux de construction à la population. La savane arbustive, avec des précipitations annuelles moyennant 800 mm, est couverte de hautes herbes, d'arbustes très souvent tortueux et épineux, de petits bosquets de feuillus isolés. La destruction des petites forêts, dont il ne reste souvent que des arbres et des arbustes clairsemés, fait de cette zone un milieu particulièrement sensible à la désertification. En effet, ici, l'homme, ses cultures et ses bovins vivent à la limite des possibilités de la nature et souffrent de la moindre perturbation climatique. Les saisons marquent beaucoup l'environnement. Pendant la saison sèche, le paysage présente une couleur jaune-brune, la végétation est négligeable, le sol est sec et aride ; on ne voit que quelques arbres (baobab, jujubier et d'autres plantes épineuses, acacia, flamboyants). Pendant la saison humide, le versant des montagnes reverdit et les maisons se cachent derrière les champs de mil.

La végétation est constituée d'une savane arborée dégradée par l'action néfaste de l'homme sur l'environnement (surexploitation des activités agricoles, surpâturage, exploitation anarchique du bois) et la rudesse du climat. Néanmoins, on observe deux réserves forestières à Pomla et à Mayo Legga, constituées des arbres et arbustes de différentes variétés. Ces variations peuvent, en plus des crises, constituer l'un des facteurs explicatifs des déplacements internes des populations. A cela s'ajoutent les déplacés internes venus des zones de crises. C'est ainsi qu'un accent particulier est mis sur l'agriculture.

Après la description du cadre physique, le cadre humain est développé dans la section qui suit.



### **1.3. Cadre humain**

La commune de Mokolo a une population estimée à 310 000 habitants dans 106 villages, soit une densité de population de 188 habitants/km<sup>2</sup> et un taux d'accroissement annuel de 3% (AEEMAT, 2017). C'est la proportion générale de tout le département.

Zamai a une population de 13 562 hab. (3<sup>e</sup> RGPH, 2005). Elle est constituée généralement des Peuls. Ils sont connus pour avoir été les premiers en contact avec le colonisateur allemand. Les Peuls, appelés aussi Foulani, Fulbhés, Fulfulde, Pular ou encore Fellata selon les pays, sont un peuple traditionnellement pasteur établi dans toute l'Afrique de l'Ouest et au-delà de la bande sahélo-saharienne, soit au total une quinzaine de pays différents et pour un total estimé entre 25 et 65 millions de personnes selon les critères retenus.

Particulièrement nombreux au Nigeria, au Niger, dans le Nord et Ouest du Cameroun, au Mali, au Sénégal, en Mauritanie et en Guinée, ils sont également présents au Tchad, en Gambie, au Burkina Faso, au Bénin, en Guinée-Bissau, en Sierra-Léone, au Ghana, en Côte-d'Ivoire, au Togo et au Soudan. Ils sont souvent minoritaires, à l'exception de la Guinée, où ils représentent la communauté la plus importante du pays avec 53,4% de la population. Leur dispersion et leur mobilité a favorisé les échanges et les métissages avec d'autres populations.

#### **1.3.1. Peuples**

L'OIM révèle que le Mayo-Tsanaga a accueilli à date 36 075 PDI, ce qui représente 16% des populations déplacées de toute la région. Ces personnes se trouvent principalement dans les arrondissements de Koza (16 244 personnes), et Mokolo (10 297 personnes) et Mozogo (9 776 personnes). Il est important de mentionner que dans les chapitres qui suivent, un accent particulier sera mis sur l'éducation des PDIs en situation de crise dans la ville d'accueil de Zamai.



Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées sur cette carte n'impliquent pas reconnaissance ou acceptation officielle par iMAP.  
Date de création: 18/02/2022 Sources: HDX, OCHA, iMAP et DTM-OIM-août 2021



**Carte 4 : zones hôtes des personnes déplacées internes**

Sources : HDX, OCHA, IMMAP et OTLE-OIM, (2021)

Parmi les peuples qui se côtoient dans le Département du Mayo Tsanaga, il y a les : Kapsiki, Hina, Bana, Djimi, Goude, Mofou, Hide et Mafa.

- **Mafa**

Les Mafa constituent le peuple le plus connu du département. Sa présentation est constituée de son histoire, l'organisation socioculturelle et les rites. Mafa viendrait du "*Mfa'a*" qui signifie ce qui est déjà dit ou prédit à l'avance. La solidarité mécanique caractérisée par l'interconnaissance, l'entraide, la conscience commune détermine ce peuple. Bien que vivant au départ dans des sociétés dites segmentaires ou égalitaires, les Mafa, l'un des anciens groupes ethniques de la région, furent contraints de s'organiser politiquement au début du XIX<sup>e</sup> siècle autour de leurs « *doyens de lignage* », notamment, afin de faire face aux incursions des pasteurs peuls venus répondre à l'appel lancé par Ousman dan Fodio contre « *l'infidèle environnant* » (Martin, 1970 ; Bah, 1993). Ainsi, en signe d'asservissement et de subordination, les Peuls vont leur donner le nom de « *Matakam* ». Ce terme péjoratif viendrait du Peul « *Mettayemen* » et était utilisé pour désigner les êtres défavorisés par la nature ou des êtres de mauvais sang. Vers 1850, ce terme désignait d'abord la montagne puis, par extension, l'ethnie elle-même (Lavergne, 1949). Les Mafa sont un peuple qui habite majoritairement dans le département du Mayo-Tsanaga et un peu dans le département du Mayo-Sava. Les Mafa seraient venus du soudan ancien en transitant par le Nigéria avant de s'implanter sur la montagne de Goudour près de Mokong. De cette montagne sortira la quasi-totalité des ethnies qui peuplent le Mayo-Tsanaga à savoir : les Mafa, les Kapsiki, les Hina, les Mofou, les Daba, les Bana. Chaque groupe a suivi un itinéraire précis avant de prendre possession de son actuel site d'implantation. La famille est la base de la société primitive Mafa. Elle se compose du chef de famille appelé "*Bab-gay*" de ses femmes et de leurs descendants vivant dans le même "*Gay*" et soumis de ce fait à l'autorité du "*Bab-gay*" (Bab-gay est composé de deux mots: Bab qui signifie père et Gay qui veut dire maison donc, Bab-gay c'est père ou chef de famille). Celui-ci, tout puissant sous son toit, y fait régner l'ordre et la justice; arbitre suprême de la cellule qu'il dirige, il règle notamment les différends entre jeunes époux de la famille et peut prononcer le divorce dont les seules causes admises sont la stérilité et, très rarement, l'adultère (Lavergne, 1949).

Dans la société Mafa, la solidarité mécanique caractérisée par l'interconnaissance, l'entraide, la conscience commune est de mise. Au cours de violents et sanglants affrontements avec les populations Mafa, les guerriers peuls, originaires majoritairement des

localités voisines telles Mabass, Madagali, Michika et Moubi, réussirent à s'implanter définitivement dans la région. Vaincus malgré eux, certains Mafa déjà implantés aux piémonts firent des mouvements de reflux vers les massifs, de peur d'être tués ou conduits au Nigeria comme captifs. D'autres sont, par contre, restés sous les règnes plus ou moins contestés des chefs musulmans entre 1830 et 1921. Ainsi, de l'autorité des «*doyens de lignage*» à celle des administrateurs coloniaux et postcoloniaux en passant par la période marquée essentiellement par l'hégémonie peule, le département connut plusieurs mutations socio-économiques, politiques et culturelles quasiment irréversibles. Concrètement, les institutions coutumières représentées par l'autorité traditionnelle s'affaiblirent progressivement suite à l'occupation de la région par les Colons blancs.

- **Kapsiki**

Les Kapsiki sont dynamiques et couvrent presque tout le département parce que spécifiquement représentés par plusieurs clans.

### **1.3.2. Clans**

Les Kapsiki sont regroupés en plusieurs clans notamment, les «*kayitakoas*», les «*kameudgji*», les «*ka gna tche*» les «*kaiyita gola*», les «*ka ndova*» les «*ka mava*», les «*ka maze*». Du côté de Mogodé, on peut citer : «*Ka makwadgé, Ka makwiyé, Ka zremba, Ka ngondji, Ka makwamteu, Ka senekoveukogné, Ka zra koda, Ka tsékoa, Ka mbekeu, Ka reghé hissa, Ka zra kotereu*». Disons un mot sur quelques-uns. La caste des «*ka maze*» est celle des chefs coutumiers. Tout chef de village est issu d'elle mais, si des circonstances particulières l'amenaient à s'exiler, il ne saurait toutefois régner sur un autre village que le sien. La fonction est héréditaire et est dévolue à l'un des enfants du chef (pas obligatoirement l'aîné), qui sera choisi par un groupe d'anciens. Cependant, aujourd'hui cette pratique est remise en question par les communautés. Elles voudraient que les chefs soient élus par leur peuple ou leurs sujets.

Les «*ka gna tche*» groupent les seules personnes qui auront le droit de s'occuper de la construction. Ce sont eux qui, s'il y a une migration, désigneront le nouvel emplacement du village et y détermineront les endroits où seront édifiées les différentes concessions. Ils pourront être aidés par d'autres bras dans leur tâche de constructeur, mais conserveront toujours l'initiative des opérations. Par ailleurs, les «*ka gnatché*» sont des faiseurs de rituels sur le Mont Ngodeu, ceux qui couronnent le chef, ceux qui parainent le chef. Cette

organisation sociale semble mitigée à l'heure actuelle dans la communauté kapsiki. En réalité, la dynamique sociale a fait en sorte que, n'importe quel clan peut construire sans restriction.

La société mafa est divisée en plusieurs tribus ou clans à l'intérieur desquels on retrouve des castes. Il existe plusieurs castes mais on peut les regrouper en trois : les *Vavay* ou clan des chefs dirige la société, les *golda* (forgeron) et les *Merkedjé* (ethnie malchanceuse) appartiennent à la classe des rejetées ou des subalternes (Lavergn, 1949). Les forgerons forment un groupe endogame avec leurs propres habitudes alimentaires et leurs prescriptions professionnelles particulières. Ils tirent leur importance du fait qu'ils sont des spécialistes par excellence. Ils assurent tous les rituels de la mort, la musique aussi bien que l'enterrement proprement dit, et servent d'intermédiaires pour toute action religieuse : divination, sacrifice et médecine. Ils réalisent des activités économiques importantes notamment la forge, le coulage du bronze et la poterie qui sont leur apanage. Ils disposent en outre la fonction importante de sorcier. Les forgerons font partie des clans patrilinéaires, mais n'ont pas de relation de parenté avec leurs semblables non forgerons. Les forgerons possèdent une culture inférieure, au service du groupe dominant. Nonobstant l'indispensabilité de leurs services, ils composent la caste inférieure et ne doivent à aucune façon s'exprimer en public. Ils doivent taper des mains en signe d'appréciation, surtout lorsque le chef parle. Toutefois, ils sont les officiants dans les sacrifices, devins, guérisseurs et responsables des rites funéraires. On doit le consulter pour tout ce qui concerne le surnaturel (Podlewski, 1964).

- **Mofou**

Dans zone de Mokolo plaine, les Mofu-Gudur majoritaires cohabitent avec les Peuls, Guiziga, Mafa, Daba, Hina, Boudum, Mofolé, etc. La société est en générale divisée en castes. D'un côté nous avons les non forgerons et de l'autre les forgerons. La société a un régime exogamique. Les peuples de Mokolo Plaine sont des paléo-soudaniens. Chaque groupe ethnique est caractérisé par une pratique culturelle spécifique. En dépit de la diversité des us et coutumes, nous notons des constances culturelles entre les différents peuples de la zone qui se résument en des manifestations culturelles saisonnières sous l'égide des gardiens des valeurs traditionnelles.

### **1.3.3. Forgerons**

Les forgerons sont appelés en Mofou et Boudoum « *Maldah* » et en Foulfouldé « *Goudi* ». Ce sont des gens qui ont une importance très indéniable pour la population environnante. C'est pourquoi, leurs fonctions sociales méritent de faire l'objet d'un développement. Le forgeron n'est pas un paria, c'est plutôt un homme indispensable assumant

de multiples rôles dans la société. Il y a une conception qui fait du forgeron un détenteur de secrets le rendant capable d'intercéder auprès des ancêtres et des forces surnaturelles. Il est aussi un homme de paix, un intercesseur. Son pouvoir mythique lui permet d'être considéré comme indispensable dans la société et est reconnu pour son rôle de médiateur dans les conflits. C'est pourquoi, la parole du forgeron est douce, entendons par là qu'elle apaise, qu'elle ouvre la voie à la médiation. Il demeure l'agent conciliateur par excellence dans les sociétés traditionnelles mofou. Il se charge de régler tout litige porté à sa connaissance. En tant que tel, il est sollicité pour régler les mésententes entre familles non forgeronnes. Il intervient également pour régler les problèmes de foyer. Le forgeron demeure donc un agent de cohésion sociale dans la société traditionnelle. En plus de son rôle juridique, le forgeron joue également un rôle sanitaire très important dans la société. Avant l'introduction de la médecine moderne, le forgeron était un thérapeute sollicité à tout moment pour les soins. Par ailleurs, lorsqu'une femme n'arrive pas à avoir d'enfants (femme stérile) ou plutôt les perd en bas âge, elle se confie au forgeron. Les enfants qui naîtront après cet acte de foi prennent le prénom de Makeba. De même, le forgeron intervient dans le cas des accouchements difficiles. La femme à l'état dystocique était amenée à la forge où le forgeron lui faisait absorber une mixture à base de plantes ou une poudre diluée dans un liquide et masser son bas ventre.

#### **1.3.4. Hide**

Tourou est un village qui regorge une multitude d'ethnies : les Hidé, les Gossi, les Mafa, les Mabass, les Foulbé. L'ethnie majoritaire est constituée des Hidé. La zone est structurée de la manière suivante : un Lawane à la tête de chaque village (chefferie de 3<sup>e</sup> degré) ayant à ses ordres les Djaouro qui sont les chefs de quartiers. Les Lawanes de la zone sont majoritairement sous les ordres du Lamido de Matakam-Sud. Seul le Lawane de Wandai est sous l'autorité du Lamido de Mokolo, Yaouba.

#### **1.3.5. Personnes âgées**

La personne âgée dans la société Daba est bien encadrée et respectée de tous. Mais le véritable problème à ce niveau est qu'il y a disparition de la tradition avec l'avènement des religions. Aujourd'hui la majorité de la population ne maîtrise plus sa danse et tout ce qui se greffe à sa culture. Dans cette société, les enfants ont plus de valeurs aujourd'hui qu'hier. Malheureusement, ces derniers ne veulent plus rester auprès des vieux pour davantage s'imprégner de la culture. La personne âgée perd ainsi sa place dans la société. Elle est négligée et taxée parfois de sorcière par les jeunes.

## **1.4. Pratiques sociales ou organisation socioculturelle et rituels traditionnels**

Il est question de faire une brève description de la religion, du mariage, des fêtes traditionnelles et des rites.

### **1.4.1. Religion**

Le socle de leur identité est toutefois la religion musulmane, la compétence pastorale, une tendance à l'endogamie et la langue peule. Ils comptent, en tout état de cause, de multiples groupes. La culture est très influencée par quelques religions. On note surtout l'animisme, le christianisme et l'Islam. Et à Mokolo, chef-lieu du département, trônent deux (2) chefs de canton de premier degré (Mokolo et Matakam Sud), Cinq (5) chefs de canton de deuxième degré (Gawar, Moufou, Mokong ; Boula et Zamai), les Lawanes ou chefs de village et les Djaouro ou chefs de quartiers.

### **1.4.2. Mariage**

La polygamie est le type de mariage le plus répandu dans les communautés et les mariages entre ethnies ou religions différentes sont permis. Pour parler des activités humaines du département, il faut reconnaître que celles-ci se chevauchent avec les activités dans le chef-lieu du département. Ainsi nous présentons l'histoire, les peuples et les activités économiques du département.

Dans cette communauté, il faut déjà savoir que les mariages varient selon les religions : païenne, chrétienne et musulmane. Le mariage traditionnel se célèbre en moins de deux jours. On amène les vivres mil, arachide, et autres chez le père de la fille avant de réunir les familles. On égorge ensuite la chèvre en signe d'alliance avant de venir chercher la jeune mariée. D'autres préfèrent la méthode d'enlèvement des filles c'est-à-dire, le prétendant vient enlever sa fiancée à l'insu des parents de cette dernière. Le lendemain, le prétendant devenu gendre, viendra se présenter à sa belle-famille pour les rassurer de là où leur fille se trouve. Enfin de compte, les mariages se font avec beaucoup de vins et de viande. Il y a encore sur la montagne Bezoum les traces de leur existence (vertige . . .).

- **Dot**

Le choix d'une conjointe varie donc d'une personne à l'autre, d'une famille à l'autre. Les parents étaient les seuls habilités à opérer le choix d'une épouse. Ces derniers se basaient sur les critères tels l'application de la fille et même celle de sa famille aux travaux champêtres, son amour à faire tout travail, le respect qu'elle a envers ses parents et celles de sa mère envers son père. La beauté physique ne constituait pas un critère contraignant.

Lorsqu'il y a une femme à proximité ou non, par exemple, un garçon peut devenir l'ami de cette dernière. Et lorsqu'elle accouche une fille, elle peut décider dire que c'est tel garçon qui doit prendre sa fille. Actuellement, le choix d'une conjointe relève à 90% du garçon. Les parents se sont vu retirer cette initiative au fur et à mesure de la dynamique sociale. Lorsque le grand vin sera préparé, c'est à l'oncle de la fille, c'est-à-dire le petit ou le grand frère de la maman de la fille qui doit décider si on doit le boire ou non. Par ailleurs, le père de la fille doit présenter tous les biens que comporte la dote apportée par le beau-frère à la famille. Il revient toujours à l'oncle de partager ces biens qui sont en général constitués du sel, du natron. En tant que oncle, une chèvre lui est particulièrement réservée.

La dot chez les kapsiki est d'une valeur symbolique. Ainsi, le prétendant peut offrir à sa belle-famille des biens matériels, financiers ou des animaux. Toutefois, de nos jours, on observe que la dot est devenue chez beaucoup une sorte de marchandisation de la jeune fille. En effet, certaines familles imposent un taux à payer à la belle-famille afin de prendre leur fille. Si donc nos aïeux pouvaient voir les réalités économiques qui entourent les mariages de nos jours, ils seraient contrariés. Cette variabilité culturelle pourrait justifier le taux d'abandons scolaires le plus élevé chez les déplacés internes en âge scolaire de sexe féminin dans la localité de Zamai.

### **1.4.3. Fêtes traditionnelles**

Plusieurs fêtes et rituels sont célébrés en pays mafa. Parmi les fêtes traditionnelles mafa nous avons : ngolola, houdok, zavad et maraï, plus la fête de malama pour les forgerons. Bana, Djimi et Goude, ces trois peuples ont plein de similarités dans le vécu dans cette unité administrative. Il s'agit notamment des fêtes traditionnelles, l'initiation traditionnelle. Toutes ces fêtes se font accompagner de danse et musiques traditionnelles avec des instruments tels que la harpe pentacorde (ganzavar), tambour, hochets divers, sifflets. En fait, vers le début de la saison humide, les rites d'enterrement, les rites des jeunes gens sont pratiqués. La culture mafa est caractérisée par un ensemble de manifestations périodiques et spectaculaires notamment la fête des récoltes *N'golala*, la fête de taureau *Maray*, les cérémonies de mariage *Medemay*, le deuil et les funérailles. Ces cérémonies font la particularité des Mafa et c'est cela d'ailleurs qui attirent les touristes. Ainsi, les sacrifices sont constamment pratiqués dans ces sociétés soit pour demander une faveur ou pour remercier l'être suprême (Podlewski, 1964).

Les principales fêtes sont la fête de récolte, d'initiation et mariages. Pendant ces festivités, les invitations sont adressées aux voisins pour venir manger, boire et danser ensemble. La danse Guili est appelée Charia. Elle s'effectue lors de toutes les rencontres



traditionnelles Bana. Le nom Guili a été donné en référence à la première personne à habiter la montagne de Bezoum. Bezoum veut dire en langue Bana, la maison du génie ou du diable. La fête du mil rouge est appelé Makouha. Dans l'arrondissement, la danse Goudé appelée Voulma est remarquable, et figure parmi les meilleures danses traditionnelles du département ou même de tout le Cameroun. En outre, Les fêtes traditionnelles les plus célébrées à Bourha sont les fêtes d'initiations, de récolte, et des morts. Malgré l'influence des religions du livre, ces fêtes continuent d'attirer les populations et déterminent leur identité.

L'arrondissement a traversé trois grandes périodes de son existence. La première période, celle de grands-parents est marqué par le respect de la tradition. La deuxième période est celle de l'arrivée des religions du livre qui entraîne l'abandon des traditions. La troisième période est celle que nous vivons aujourd'hui, la période d'éveil de conscience par rapport à nos cultures. En fait, la population perçoit déjà l'intérêt de rentrer dans ses sources pour mieux s'organiser et se développer.

#### **1.4.4. Initiation traditionnelle**

La fête d'initiation a lieu tous les deux ans. Elle est appelé Goula. La principale condition pour être initié est d'égorger une chèvre ou mouton, Après le Goula, on entre dans la vie adulte de la société. Goula initiation traditionnelle dure pendant un mois et consiste à faire le tour de la montagne sacrée de Bezoum. Pendant cette fête, les futurs initiés capturent les gens du village pour les libérer plus tard après la cérémonie.

#### **1.4.5. Coutume**

Les interdits et les obligations coutumiers sont de plus en plus influencés par les religions à savoir le christianisme et l'islam qui ont une vision contraire à l'animisme. Toutefois, certaines restrictions demeurent : l'interdiction de mariage entre les forgerons et les autres clans, l'interdiction de la consommation de la viande de certaines espèces animales telles que le porc, le cheval, l'âne, le chien etc. En dehors des fêtes religieuses, la fête de récolte et celle de taureau demeurent une réalité chez les animistes.

D'une manière générale, le rapport entre les différents clans est bon chez les animistes. Cependant, l'abattage des animaux demeure un problème entre l'islam et le christianisme. Chaque religion ne voudrait pas être dominée par l'autre dans cette activité. Au fait, chaque partie voudrait qu'il n'y ait pas de refus dans la consommation de la viande d'animaux abattus par l'autre.

## **1.4.6. Rituels divers**

La vie d'un Kapsiki traditionnel est empreinte des rituels divers.

### **1.4.6.1. Rites de guérison**

Si par exemple quelqu'un tombe malade dans une famille, on prend un peu de mil et on va rencontrer un forgeron qui explique comment procéder pour le guérir. Ainsi, la personne désignée afin d'accomplir le rituel cotise tous les éléments nécessaires dans unealebasse afin de le faire la nuit lorsque le village est calme et favorable à la communication avec la divinité. Si la pluie se fait rare dans le village, on organise un rituel : le jour du rituel, les travaux champêtres sont interdits. Le faiseur de pluie se rend sur la montagne. Dénudé, il lave les pierres en vases de pluie en prononçant ces mots : « *Dieu, donne-moi l'eau, j'ai soif, j'ai soif, j'ai soif, j'ai soif, j'ai soif, j'ai soif,...* ». Ensuite, on descend de la montagne et on la contourne en chantant et en dansant. Comme le témoigne un informateur,

*Avant à Gouria, il y en avait un tombeur de pluie appelé Tchakrdé, j'ai vu comment il faisait. C'était au temps du chef Guiva (chef du village Gouria). Il nous demandait un poulet et on est allé prendre un coq chez Guiva. Il avait certaines pierres qui ressemblaient aux grenouilles et il y avait une au milieu qui était grosse. Il prend un vase et le lave trois fois, met les grenouilles dans le vase et y ajoute beaucoup d'eau. Et juste quelques minutes après il a plu. Je témoigne, il n'y a pas des on dit ». (Entretien réalisé avec Oyal, à Zamai le 28/01/2021).*

Les instants qui suivent sont habituellement marqués par la tombée de la pluie. À Sirakouti par exemple, il y a quelqu'un qui peut faire pleuvoir et empêcher la pluie.

### **1.4.6.2. Funérailles, Tombeaux et tombes des défunts**

Dans cette socioculture, le deuil suit plusieurs étapes selon qu'il s'agisse d'un vieux, d'un jeune et d'un enfant ; d'un homme et d'une femme. Ainsi, lorsqu'un vieux meurt dans la journée par exemple, les lamentations s'en suivent juste un instant pour signaler son décès et on les arrête. Il faudrait ensuite attendre le soir, au coucher du soleil pour reprendre les pleurs. On prépare une sauce aux haricots et aux arachides ou à la graisse animale et on la mange avec le couscous. Après cela, une des filles du défunt monte sur une montagne bien précise, elle crie en demandant à plusieurs montagnes si son père est arrivé là-haut et une femme à côté lui répond par la négation. Enfin, elle dira alors que son père est perdu. Le deuil proprement dit peut alors commencer. Les forgerons jouent le tamtam et la flûte.

Les tombeaux et les tombes varient dans cette société en fonction de l'âge et du sexe du défunt. Le tombeau d'un vieillard est par exemple vertical au-dessus, et horizontal au fond. On dispose quatre pierres pour signifier qu'il a eu d'enfants et on ajoute le canari. Pour celui

qui n'a pas eu d'enfants, on ne met pas de pierres sur sa tombe. Par contre, pour un jeune, le tombeau a une configuration rectangulaire. Sur la tombe de la femme on dispose deux pierres, une manche de la houe et la pierre à écraser. Ceci pour montrer qu'elle était travailleuse. Auparavant, la pierre à écraser signifiait que la femme écrasait le mil.

Les chefs des villages ont un deuil spécial. C'est une cérémonie grandiose qui regroupe les chefs des autres villages et leurs notables. En plus, leurs parures ne relèvent pas de l'ordinaire. Par ailleurs, ils sont enterrés à 3h du matin, à l'insu de la population, accompagnés par quelques personnes.

## **1.5. Cadre économique ou activités génératrices de revenus**

Cette rubrique a trait à toutes les activités génératrices de revenus. Il s'agit notamment de l'agriculture, du commerce, du tourisme, etc.

### **1.5.1. Agriculture**

L'économie de la région des montagnes repose principalement sur l'agriculture. En effet, du point de vue agricole, les montagnards sont avant tout des cultivateurs, comme toutes les ethnies de l'Extrême-Nord. Avant l'arrivée des Blancs, les villageois ont cultivé sur les coteaux ainsi que sur les bases des époinçements rocheux du plateau, les pentes des montagnes. Après l'établissement de la paix coloniale, le plateau lui-même a été rapidement mis en culture par la population qui se montre cultivateurs traditionnels. Les reliefs d'origine volcanique sont suffisamment fertiles pour supporter les densités actuelles des cultures agricoles dans la zone. En cultivant sorgho, mil, maïs, sésame, niébés, soja, pommes de terre, souchets, patates douces et arachides entre autres, les habitants disposent, divers produits alimentaires. La zone kapsiki à l'avantage d'avoir un sol plus fertile et sa population a selon Van Beek (1987) « *un bon niveau de vie* ». Le labour se fait soit avec les ânes, les chevaux et les zébus, soit à la main pour les plus pauvres. Toute la brousse sur le plateau et le fond des vallées du Nigeria, aires de cultures potentielles interdites au temps des razzias, sont devenues enfin accessibles.

- **Culture de rente (coton)**

Le coton est une fibre végétale provenant du cotonnier, un arbuste poussant dans des régions chaudes et pluvieuses. Après la floraison, la fleur se transforme en un fruit, constitué d'une capsule et de graines sur lesquelles se trouvent attaché un duvet, le coton. La récolte commence quand les capsules éclatent après le départ des pluies.

La culture du coton nécessite une saison végétative longue, beaucoup de soleil et d'eau pendant la période de croissance et un temps sec pour la récolte. En général, ces conditions climatiques se rencontrent sous les latitudes tropicales et subtropicales chaudes des deux hémisphères. Ces exigences climatiques sont l'apanage des monts Mandara.

Dans les pays en voie de développement, le coton est encore largement cueilli à la main. Cependant le coton supporte les climats tempérés pourvu que les gelées lui soient épargnées. Le coton est la première plante textile au monde. Sa position dominante a été cependant modifiée par l'apparition des fibres synthétiques. Ce produit est la seule culture de rente pratiquée par les paysans des Monts Mandara de l'Extrême-Nord du Cameroun. Il permet à la population de satisfaire certains de leurs besoins après la vente. Notamment il permet d'assurer la scolarité des enfants, de s'accoutrer, d'assurer les soins de santé en cas de maladie.

- **Cultures vivrières**

Les paysans pratiquent en majorité dans ce milieu l'agriculture sur brûlis qui consiste à brûler la végétation d'un sol afin de le préparer à la culture, et cultivent principalement les tubercules et les céréales.

- **Culture de la pomme de terre**

Elle est récente et a pris une grande extension dans le département du Mayo-Tsanaga. Elle est surtout pratiquée sur le plan commercial, majoritairement dans la zone Kapsiki. Elle se rencontre dans l'arrondissement de Mogodé. Selon Ahmadou cité par Titoh Grégoire Makaya :

*Cette denrée a vu son importance croître à un rythme tel qu'en 1985, elle constitue l'essentiel de l'alimentation des kapsiki. Cette influence est surtout due d'une part au fait que la pomme de terre trop prisée par les touristes européens qui séjournent dans la région et d'autre part au fait qu'elle peut être consommée sans complément.*

Pratiquée sur le plan commercial, elle est par ailleurs intégrée dans l'habitus alimentaire des villageois. Dans cette optique, un informateur affirme que : « la pomme de terre constitue une véritable culture économique du Mayo-Tsanaga, car au regard de sa bonne qualité productive dans certains milieux, notamment dans la zone kapsiki, elle rapporte beaucoup d'argent ». (Uberti, Zamai, 08/07/2021).

- **Patate douce**

C'est le type des plantes de semi-culture. Elle a une grande importance vivrière. La patate douce, étant une nécessité vivrière est d'abord, selon les indigènes une nourriture du pauvre. Toutes les variétés ont été introduites dans ce département, les unes avant l'arrivée des allemands, les autres, avec une sélection allemande à tubercule blanc, à la suite de la conquête du Cameroun entre 1914-1918. On distingue en effet deux grands groupes d'après les tubercules: les blancs et les rouges. L'indigène ne fait pas d'autre classification, les variétés blanches étant classées plus productives que les rouges.

Néanmoins, certaines complications influencent les tubercules. Les principaux problèmes sont relatifs au climat, à la conservation de la semence, protection contre la pourriture durant la végétation, durée du cycle végétatif. Les tubercules pourrissent facilement s'ils sont blessés et doivent être manipulés soigneusement.

- **Maïs et mil**

Dans le groupe des graminées, le maïs est un aliment beaucoup cultivé et consommé dans le Mayo-Tsanaga. Les variétés sont nombreuses (blanc, jaune, rouge). Le paysan sème le maïs avec les arachides aux premières pluies, fin mai début juin. Il commence la récolte durant la première quinzaine d'octobre et se poursuit jusqu'en novembre. Les Kapsiki disent que parmi les plantes cultivées maintenant le mil jaune, le mil rouge, le maïs, les niébés et les arachides étaient déjà cultivés par leurs ancêtres. Il n'y a aucune tradition d'introduction du maïs : « *Les ancêtres ont cultivé le maïs près de leurs cases afin de ne pas risquer de perdre la première récolte à cause des sauterelles ; tout près de la case on peut chasser les sauterelles* », selon le CNRS. Dans le groupe des graminées, le maïs est un aliment beaucoup cultivé et consommé dans le Mayo-Tsanaga. Le riz quant à lui, est une céréale très peu cultivé dans le département du Mayo-Tsanaga. La population fait de petites parcelles pour leur consommation. La culture du riz s'étend sur une période spécialement au milieu de saison des pluies.

Le sorgho, le mil rouge, le mil blanc, sont notamment la diversité des mils rencontrés chez les montagnards. On les sème dans la seconde quinzaine de Juin de façon à profiter de la saison des pluies et de pouvoir récolter en saison sèche (décembre).

- **Arachides**

Ils sont en culture depuis longtemps dans le Mayo-Tsanaga. D'après Massimi Iliano, *les touristes mangent tout ce qu'ils trouvent traditionnels, même si parfois, le mélange culinaire provoque le trouble digestif. Les touristes agraires sont selon Martin Teri*

*ceux qui s'intéressent beaucoup plus à la pratique agricole. Autrement dit, ils étudient la qualité du sol et les semences, les outils de travail, les techniques de récolte et de finition. Beaucoup sont déjà venus chez moi pour ce genre d'étude, nous dit-il. (Interview avec réalisateur informateur 03 le 25.09.2018 à Rhumsiki),*

Les arachides sont semées de préférence sur terre légère, mais elles poussent bien sur gravillons latéritiques humifères. Elles sont semées en un ou deux graines, à une profondeur variant de 5 à 8 cm suivant l'humidité du sol et la saison. Il y a une période de semis : juin. Elles sont consommées en pâte ou utilisée pour la cuisine comme sauces légumineuses et même celles des viandes.

- **Autres cultures**

La canne à sucre est plus présente en plantation paysanne. Les variétés en culture nous sont connues. Toutes ont pour origine, des plants apportés par les Haoussa et les Sud-Camerounais. La canne, en principe, se bouture de juin en août, début de la pleine saison des pluies, pratiquement toute l'année, sauf en saison sèche. La récolte dure toute la saison sèche à partir de décembre car les tiges sont plus sucrées. La canne est très appréciée des populations. La culture de canne à sucre est plus pratiquée dans la circonscription de Bourha. En se basant sur les études de Hallaire A. (1976), l'ensemble des techniques culturelles dont font usage les montagnards leur permettent de mettre en valeur la canne et d'en tirer profit. La terrasse est un espace horizontal cultivable aménagé à flanc de versant. Dans la région des montagnes, toutes les pentes sont aménagées en terrasses planes, séparées par des murets verticaux de soutènement. Elles ont permis l'épierrement (épierrement est l'action d'enlever les pierres du sol dans les champs) des terrains. Par ailleurs, elles limitent l'érosion et favorisent l'infiltration de l'eau aux dépens du ruissellement. Avant chaque année, dès les premières pluies, lors de la remise en culture, elles sont restaurées. Les populations des Monts Mandara ne pratiquent pas la jachère et cultivent les mêmes espaces chaque année. Si elles sont largement pourvues en terre, elles laissent en friche certaines portions de leurs terroirs. Cette façon culturelle permanente est liée à la pauvreté des sols d'où leur improductivité amenant les agriculteurs à les mettre en culture tous les ans, or la présence de terrasses seraient difficiles à entretenir si elles étaient laissées plusieurs années de suite sans culture. Les rotations sont par contre couramment pratiquées, tant le sorgho et le maïs ont tendance à revenir tous les ans aux mêmes emplacements. Les montagnards font succéder régulièrement sorgho, mil, arachide, souchet, pomme de terre, maïs, coton, haricot, pois de terre, soja.

Tenant compte de la fertilisation culturale, en plus des engrais, les paysans, pour ceux qui ont les bétails, répandent du fumier sur les champs. Par ailleurs, lors des sarclages, ils enterrent aux pieds des plantes les herbes enlevées dans les champs afin qu'elles se décomposent, fertilisent le sol et favorisent une bonne productivité. Ils utilisent aussi la cendre de leurs foyers, les déchets ménagers pour fumer les parcelles proches des cases.

### **1.5. Faune**

La faune sauvage est réduite à quelques petits animaux qui viennent surtout des deux réserves. Il s'agit de quelques phacochères, hyènes, chacals, porc-épics, lièvres, rats et divers variétés d'oiseaux (calaos, marabouts). Les unités écologiques présentes dans la commune de Mokolo sont constituées de champs de cultures, de zones de pâturage, de hardés (terres stériles), de collines, de plaines, de cours d'eau (le Mayo-Tsanaga et le Mayo-Louti).

### **1.6. Élevage**

Les peuples du Mayo-Tsanaga sont des éleveurs de petits et grands bétails. Ils pratiquent deux types d'élevage notamment celui des bovins (bœufs, moutons, chèvres, porcs), ainsi que de la volaille (poules, pintades, pigeons, canards). Bien que traditionnel, l'élevage fait partie des habitudes des populations de Mokolo. En saison sèche, le gros bétail se déplace dans l'arrondissement de Koza à la recherche de l'herbe fraîche. Les éleveurs de Mokolo disposent des zones de pâturage, des mares, des pistes à bétail et des chefs de centres zootechniques et de contrôle sanitaire et vétérinaire pour leur encadrement. Récemment, certains reprurent leurs troupeaux des mains des Peuls, afin de les gérer eux-mêmes. Ils ont multiplié leurs parcs à bétail et repris à leur compte les contraintes de gardiennage. Leurs enclos sont construits derrière les maisons. Quelques kilomètres de marche par des sentiers de brousse vous conduiront au village des éleveurs foubés ou au campement mbororo. Et de là, vous apprécierez l'accueil africain et dégusterez la boule de mil malaxée dans le lait frais des zébus, c'est un délice.

La constitution d'un troupeau peut se réaliser de différentes manières. Les chèvres et les moutons sont achetés ou vendus directement. Leur prix est plus ou moins standardisé selon la saison. Ces animaux importants pour la dot, ne sont toutefois pas valorisés, ni même personnalisés. On les décompte simplement. Alors que les bovins, vaches comme taureaux, bénéficient d'un statut particulier parmi les animaux, surtout chez les kapsiki. En effet, auparavant et même maintenant, quiconque achète un bœuf entame une relation permanente avec le vendeur. Les deux parties en transaction ne se séparent pas après la vente, mais restent liées. Certaines familles font aussi de l'élevage et vendent les bêtes au marché, mais chaque

année les animaux souffrent du manque d'eau. L'état sablo-calcaire du sol ainsi que la vallée de l'ensemble de la zone favorisent le type de pâturage caractérisé par la domination des savanes arborées et de la prairie. Néanmoins, pendant presque la moitié de l'année, voire plus, le pâturage est plus ou moins médiocre, vu l'insuffisance de la pluviosité et de la qualité du pâturage. Les savanes et prairies sont un objet de convoitises aussi bien par les agriculteurs que par les éleveurs, devenant ainsi une source de conflits. Elles constituent un terrain de pratique d'un élevage de type extensif, et encore contemplatif, et de terrains agricoles pour les communautés qui s'adonnent aux cultures vivrières. Sur ces hauts plateaux on trouve encore, durant la saison sèche, des points d'eau pour les bovins du cheptel, et l'on vit en bon voisinage avec les Foulbé qui cherchent également en cette saison des pâturages pour leurs troupeaux. Des recherches récentes montrent que la plupart des bœufs, des kapsiki, furent confiés aux Peuls. Les Peuls rendaient un service en tant que bergers pour les Kapsiki et, pour ces derniers, les bœufs ne sont pas un moyen de production, lait et beurre étaient réservés aux bergers. Ils s'intéressaient un peu au fumier qui pouvait enrichir leurs champs, mais c'était surtout le croît de leur « capital » qui leur importait. La pêche est inexistante à Mokolo du fait de l'absence des cours ou surfaces d'eau permanente. La chasse n'est pas très développée à cause de la quasi-inexistence du gibier ; cependant les populations proches des réserves forestières peuvent chasser les phacochères, porc-épics, lièvres et rats en leurs temps perdus. Les produits de cette chasse sont surtout destinés à l'auto consommation.

### **1.7. Organisation économique**

Globalement, la proximité de la région de l'Extrême-Nord avec le Nigeria favorise le commerce informel du carburant et des produits de première nécessité. Néanmoins la commercialisation des produits agricoles et d'élevage est la plus intéressante malgré les difficultés de transport des lieux de production aux lieux de vente que sont les 13 marchés hebdomadaires de la localité. À côté du marché de Mokolo ville qui est assez organisé et bâti, six autres marchés disposent d'un hangar ; il s'agit des marchés de Zamai, Mokong, Moufou Sud, Wanarou, Kossehonne et Magoumaz. Les équipements marchands sont constitués d'une boulangerie, des moulins à céréales et moulinettes.

Au niveau national, les habitants exportent les goyaves et les pommes de terre vers Maroua, Kousseri, les arachides, le coton le soja, le haricot et le maïs vers Mokolo, Garoua, Douala et Yaoundé. Les importations quant à elles sont relatives aux produits manufacturiers et alimentaires (poissons, huiles de cuisine, matériaux de constructions entre autres fers, ciment, tôles). A l'international, la situation à la frontière avec le Nigeria confère à ce milieu



un positionnement stratégique en termes d'échanges commerciaux. En effet, au niveau de ces échanges internationaux, les locaux importent les produits manufacturiers et alimentaires tels que les sucreries entre autres, les biscuits et les bonbons, les huiles de cuisine et les produits de beauté, les pains nigériens appelés « *brodis* », les boissons, le riz, les conserves comme les sardines, les tomates, le lait. En plus, dans l'automobile, ils importent en majorité les motos, les vélos et leurs pièces détachées. Pour ce qui est de l'habillement, la plupart de tissus, de vêtements ainsi que les chaussures sont importés du Nigéria, de Douala. Il en est également des matériaux de constructions notamment les tôles. Les villageois exportent les produits tels que le maïs, les arachides, le mil, les jujubes, le haricot, les bêtes, en occurrence des chèvres, des moutons, des bœufs.

### **1.7.1. Lieux du marché**

Les lieux du marché sont indiqués les jours de la semaine. Ce marché revêt une signification sociale importante. Pendant la saison sèche, on ne travaille pas ce jour-là. Quelques jours à l'avance déjà, les femmes ont bouilli le mil pour la préparation de la bière traditionnelle et elles se rendent en grand nombre au marché afin de la vendre pour de l'argent ou du mil. Pendant la saison sèche, on se rend souvent au marché du village voisin, tandis que pendant la saison humide on se limite au marché local. Le « *bil-bil* » fait partie intégrante de la population de cette région, surtout chez les Mafa. Ici, les femmes en préparent tous les jours. C'est leur activité principale surtout dans la ville de Mokolo.

### **1.7.2. Échanges commerciaux dans la localité de Zamaï**

Un cadre moderne aux échanges commerciaux a été créé à environ 76 km de Maroua et à 14 km de Mokolo, le chef-lieu du département du Mayo-Tsanaga grâce aux travaux de réhabilitation du marché de Zamaï qui accueillera environ 5000 commerçants et usagers par semaine.

D'un potentiel agricole reconnu par l'ensemble des acteurs, l'arrondissement de Mokolo dont relève le marché de Zamaï ravitaille plusieurs localités en maïs, arachides, mil rouge, sorgho de contre saison, oignons, pommes de terre, etc. Un gros marché à bétail y est animé une fois par semaine où les commerçants peuvent se ravitailler à bas prix en petits ruminants, gros bétail et en volaille. Le marché de Zamaï est sans en avoir le statut, un marché à vocation internationale au regard du taux de fréquentation très élevé des Nigériens et des populations venant des contrées voisines. On évalue entre 2000 et 3000 le nombre de commerçants venant du Nigéria voisin, de Douala, de Maroua, Gazawi, Kosa, Kaléhé, Guider...

Malgré l'ampleur des flux commerciaux drainés tous les lundis (jour d'animation du marché) et sa position stratégique, le marché de Zamaï construit depuis plusieurs décennies souffre cruellement d'un manque d'infrastructures modernes notamment des hangars, de point d'eau et bien d'autres. Les installations telles que le bureau du directeur du marché, les petits hangars en paille servant d'abris pour les femmes ainsi que le parc à bétail sont dans un état critique.

Ayant longtemps dédaigné l'argent, les montagnards ont assimilé son indispensabilité à payer l'impôt, les vêtements, les produits alimentaires pouvant améliorer leur ordinaire : sel, poisson séché, oignons, chèvres, poulets, houes, etc. En outre, les transactions internes aux communautés, qui se faisaient autrefois en nature ou sous forme d'échanges de services se règlent maintenant en argent. Pour faire face à des nouvelles réalités de dépenses, la plupart des acteurs ne se contentent plus de vendre leurs produits alimentaires, mais cherchent par divers moyens se procurer des revenus supplémentaires. Chez les Mafa, ils vont sur les marchés fréquentés par les musulmans proposer ou dans les domiciles de ceux-ci proposer du bois de cuisine et des herbes pour les bétails, des légumes sèches. L'économie de la commune de Mokolo est basée sur l'agriculture (sorgho de saison des pluies, sorgho de saison sèche, arachide, niébé, soja, patate douce, cultures maraîchères et fruitières), l'élevage (bovins, caprins, ovins, volaille), le petit commerce et l'artisanat.

### **1.7.3. Organisation d'activités génératrices de revenus**

Les activités génératrices de revenus à Mokolo portent sur le stockage et la vente des céréales et légumineuses (sorgho, arachide, niébé), l'embouche bovine, la transformation du sorgho SP en bière locale, l'extraction d'huile d'arachide, la poterie, la vannerie, la vente d'eau sur les porte-tout, la meunerie, le transport par « Moto-taxi », le petit commerce (restaurant, boutique, carburant, Call Box...), les petits métiers (couture, coiffure, menuiserie, etc.).

Il existe une exploitation des carrières de sable et de pierre à Mokolo très sous-exploitées, alors qu'on assiste à une exploitation abusive du bois de chauffage. Aussi, en dehors de la boulangerie, il n'existe pas de structures de transformation modernes à Mokolo, néanmoins les populations transforment les arachides en huile de table et tourteaux, le sorgho de saison des pluies en bière locale « bil-bil », le lait frais en lait caillé et beurre, les céréales en farine pour le couscous.

Après la description du département de Mayo-Tsanaga, il est impératif de présenter notre site d'étude qu'est Zamaï.

## 1.8. Tourisme et Artisanat

Les montagnards habitent la partie ouest de Maroua. Celle-ci marque la frontière entre le Nord-Cameroun et l'Etat du Nord-est du Nigeria. Parsemé de restes volcaniques, ce petit plateau rappelle un paysage lunaire et constitue un lieu touristique recherché pour son authenticité. L'artisanat est très peu développé et se réduit à quelques forgerons qui fabriquent les hoes, haches, faucilles ; et des potiers les canaris, ainsi que les vanniers et les cordonniers. La commune de Mokolo compte des réserves forestières qui ne sont pas valorisés ; pourtant beaucoup de touristes séjournent dans la ville de Mokolo lors de leur passage à Roumsiki ; une valorisation des sites de Mokolo pourrait diversifier cette activité dans le département.

### 1.8.1. Atouts naturels

À perte de vue, de gigantesques pitons de lave provenant de cheminées de volcans font saillir à la surface du sol. En venant de Maroua, la découverte de la région des montagnes se fait progressivement, l'insolite allant croissant prépare en quelque sorte à l'apothéose des pics. La région est particulière à cause de ces massifs d'éboulis rocheux et de ces collines dénudées couvertes d'herbes jaunies en saison sèche d'où émergent d'étonnants monolithes d'origine volcanique qui dépassent parfois cent mètres de hauteur, ceci pour davantage mettre en exergue la particularité de site touristique. Une chaîne de montagne parcourt la zone le long de sa frontière Ouest avec le Nigeria. Le relief des Monts Mandara représente le facteur touristique le plus attractif au regard de ses montagnes, ses monts et surtout ses pics. En plus, la vallée frontalière avec le Nigeria est la mieux adaptée pour le trekking ou les randonnées.

Le paysage du Mayo-Tsanaga est perdu dans une enjolivure lunaire, vision onirique faite de pitons de lave et de cheminées volcaniques, de splendides lever et coucher de soleil qu'André Gide qualifiait de « *beau paysage du monde* ». Cette région est une destination touristique pour son beau paysage. La principale attraction est justement le paysage. Il est décrit par l'écrivain et explorateur André Gide comme « *remarquables, frappants à couper le souffle ou encore comme un paysage presque lunaire* », et que les paysages de Rhumsiki sont « *parmi les plus beaux paysages du monde* » (AEEMAT, 2017). L'effet spectaculaire est créé par des surrections volcaniques (des restes de volcans dormants), des affleurements de basalte. Le plus grand et le plus photographié de ces rochers est le pic Kapsiki. Les Monts Mandara sont désormais un passage incontournable de nombreux itinéraires touristiques du Cameroun.

L'héliotropisme quant à lui est une doctrine qui renvoie à l'attraction du soleil notamment par son lever et son coucher. Le soleil a souvent été pour l'homme une source d'attraction divine, scientifique. De nombreuses civilisations ont vénéré le Soleil, d'où le nom du Rê (Dieu du soleil) en Egypte, la majorité des cultures ayant admis son rôle significatif dans le cycle de la vie. Outre son importance calendaire, par l'intermédiaire des repères que sont les solstices (Temps où le soleil est le plus éloigné de l'équateur, jour le plus long de l'année, jour le plus court de l'année), les équinoxes et aussi les éclipses, le Soleil constitue un atout touristique qui captive la curiosité de plusieurs touristes, surtout les occidentaux dans la communauté des montagnes. Cela montre l'importance que les touristes accordent à cet atout touristique dans le Mayo-Tsanaga. En fin de journée, au moment où le soleil se couche, les pitons rocheux et la savane environnante prennent des couleurs ocre et rougeoyante, rendant le paysage encore plus fascinant.

### **1.8.2. Infrastructures d'accueil**

L'accueil et l'hébergement des touristes sont des éléments clés d'un séjour. Il se doit donc de porter une attention particulière à cette phase. Si certaines auberges sont inconfortables, d'autres formes d'hébergements jouissent cependant d'un réel succès. De la sorte, l'intervention des pouvoirs publics pour l'amélioration des établissements d'hébergement devrait se suivre, ainsi que la formation des personnels intervenant dans n'importe quelle activité du secteur touristique dans le Mayo-Tsanaga. Ceux-ci devraient inspecter les hôtels et les restaurants sur les questions de salubrité.

On peut également contribuer à un développement plus efficace de l'industrie du tourisme en améliorant les infrastructures pour faciliter les voyages et les séjours des touristes sur le site touristique. Cependant, lorsque le gouvernement n'agrandit et n'améliore pas les infrastructures de transport routier et d'accueil aux fins du développement du tourisme, c'est-à-dire qu'il ne se préoccupe pas tout particulièrement de la question de l'accessibilité et d'établissement des plans en conséquence, les séjours des visiteurs sont désagréables dans le département des montagnes. Pourtant, les besoins des visiteurs relèvent du tourisme sans obstacles et de la nécessité de mettre en place des infrastructures appropriées et accessibles.

De manière générale, on peut considérer comme activité de restauration toute production ou distribution de nourriture et de boissons, ce qui intègre un critérium important d'établissements allant de l'unité à vocation gastronomique jusqu'au «coupe-faim» (Petite quantité d'aliment servant à calmer la faim) pratiquant la vente à emporter notamment les gâteaux. Il s'agit du domaine de la restauration collective à vocation commerciale ouverte à

tout public. La conséquence directe est l'investissement, la création de nouveaux emplois. Comme précédemment évoquée, la restauration est également un métier englobant car pour qu'elle fonctionne, elle sollicite les produits de la terre, d'élevage. Aussi lorsqu'elle fonctionne à plein régime, il y a une incidence certaine et substantielle sur l'agriculture. Pour cet autre secteur capital de l'économie camerounaise, une forte demande en denrées alimentaires par les restaurants sollicite l'accroissement de la production agricole et par conséquent offre de nouveaux débouchés. Les retombés sont de multiples ordres : sociaux, fiscaux, économiques. Cependant, ces restaurants, s'ils ne sont pas d'un nombre réduit, ils ne sont pas qualifiés. Les employés sont non qualifiés au regard de leur manque de formation. Ce type de personnels ne peut offrir des services de qualité aux visiteurs. Ceci dit, avec le phénomène des déplacés internes, il se pose un réel problème de la satisfaction des populations en denrées alimentaires vu l'explosion exponentielle du nombre de personnes à alimenter.

### **1.8.3. Artisanat**

L'artisanat occupe une place importante dans le département du Mayo-Tsanaga, même si la plupart des intervenants dans le secteur opèrent encore de manière informelle et sur un marché très limité, dont ils tirent très peu de revenus eu égard le travail fourni. Divers objets artisanaux sont fabriqués à Rhumsiki, à Tourou, les bijoux qui sont pour tous les goûts, fabriqués à partir de bois, métal, os et dents d'animaux, pierres et minerais. On y trouve des instruments de musique traditionnelle notamment la guitare, la flûte, le tamtam, les masques et fétiches traditionnels de toutes sortes et de toutes les tailles, couleurs et modèles, qu'ils soient anciens ou neufs. Ils possèdent tous des significations et caractéristiques particulières qui les différencient fortement, selon les techniques. Par ailleurs, on trouve les antiquités.

### **1.8.4. Attraites culturels**

Le tourisme culturel ayant pour but de découvrir le patrimoine culturel d'une région et, par extension, le mode de vie de ses habitants est entendu par l'OMT (Organisation Mondiale du Tourisme) comme un

*mouvement de personnes obéissant à des motivations essentiellement culturelles telles que les voyages d'études, les tournées artistiques et les voyages culturels, les déplacements effectués pour assister à des festivals ou autres manifestations culturelles, la visite de sites et de monuments, les voyages ayant pour objet la découverte de la nature, l'étude du folklore ou de l'art, et les pèlerinages (ESG UQAM, 2011).*

Cette culture est cependant réappropriée par les populations locales en tant que patrimoine, ce qui est réalisé à travers un processus de patrimonialisation qui évoque la

transmission d'un bien matériel ou immatériel entre générations dans l'optique de le valoriser et de le transmettre aux générations futures afin de préserver l'équilibre du renouvellement des générations. Ainsi, l'articulation entre la culture et le tourisme se manifeste à travers le mode de vie des habitants dans le Mayo-Tsanaga, riche et diversifié, en témoignent les nombreux événements culturels et artistiques, la diversité de l'architecture des monuments et la variété des sites, ainsi que la conception originale de l'artisanat et du travail manuel lesquels sont souvent associés à des pratiques religieuses, ou à des activités quotidiennes. Les voyageurs sont attirés dans cette communauté par l'habitat traditionnel, ayant des formes authentiques de l'architecture traditionnelle qui rendent compte du savoir-faire de la population locale en matière de construction et d'occupation de l'espace. Il s'agit dans cette localité des maisons en terre battue, de forme ronde ou carrée, couvertes de paille, entourées des clôtures en pierres. Par ailleurs, ils sont attirés par les rites d'initiation traditionnelle, les fêtes de récoltes, les rites funéraires, et les mariages traditionnels.

Il est possible grâce à ces différents facteurs de découvrir un patrimoine protégé et intact, qui quand besoin se présente est instrumentalisé en collaboration avec les populations locales afin d'en faire bénéficier les visiteurs. D'un point de vue promotionnel, il est donc possible de communiquer sur l'aspect « authentique » de la destination. Afin de protéger ce patrimoine, un travail préalable de valorisation est nécessaire.

## **Conclusion**

Les peuples du Mayo-Tsanaga sont des éleveurs de petits et grands bétails. Ils pratiquent deux types d'élevage notamment celui des bovins et des ovins (bœufs, moutons, chèvres, porcs, poules, pintades, pigeons, canards). Bien que traditionnel, l'élevage fait partie des habitudes des populations de Mokolo. Si l'on fait le rapprochement avec les nomades qui sont obligés de faire des mouvements, des déplacements à la recherche des cheptels, des points d'eau, l'on peut dire que le phénomène des déplacés internes en âge scolaire ne se pose pas uniquement dans cette partie du septentrion par les crises. Étant donné que le déplacement des familles nomades se fait avec toute la famille nucléaire, peu importe qu'il existe au sein de la famille des enfants à scolariser. La seule différence dans ce cas, est que le nombre des déplacements n'est pas assez perceptible comme le déplacement massif des populations en période de crises.

**CHAPITRE 2**  
**ÉTAT DU DÉBAT, CADRE THÉORIQUE ET**  
**ÉLABORATION CONCEPTUELLE**

## **2.0. Introduction**

Ce chapitre fait une présentation de la recherche documentaire afin de situer le contexte de l'étude. Cette revue de la littérature se focalise sur l'état des lieux des différentes recherches menées dans le cadre de l'éducation et de la variabilité culturelle des personnes déplacées internes. Les lectures ont été faites à partir d'une liste bibliographique spécifique. Ainsi, une grille de lecture a permis de faire les résumés des différents textes sélectionnés dans l'optique de ressortir les items et sous-items. Nous avons procédé à la revue thématique et chronologique sur une approche holistique de l'éducation en situation d'urgence. Il ressasse dans une certaine mesure des recherches faites sur l'éducation, la variabilité, la reliance culturelle, le développement, les crises. Pour servir de fil conducteur à cette étude, la deuxième articulation fait état du cadre théorique. L'élaboration conceptuelle a permis d'attribuer un contenu aux concepts utilisés en leur donnant un sens.

### **2.1. Revue de la littérature**

En Colombie, les ONG et le gouvernement se disputent pour installer deux ou trois millions de personnes qui ont migré pour des raisons liées aux violences. Le phénomène concerne notamment des mouvements de forme rural vers urbain et ce sont majoritairement des paysans qui arrivent dans les villes du pays pour nourrir les bidonvilles périphériques. Mais le terme «*déplacement interne forcé*» n'est pertinent que dans un cadre juridique, administratif et humanitaire spécifique. En effet, ce n'est pas le mouvement en soi ou les causes du mouvement qui attribuent sa forme et sa signification, mais le régime développé une fois que le phénomène a commencé à être considéré comme problème publique, d'ordre international et national. En effet, le concept donne lieu à un statut juridique, en vigueur au niveau national, qui permet au gouvernement et ses institutions à porter de l'aide et «*gérer le problème*».

#### **2.1.1. Situation des déplacements forcés en Afrique**

Les Cahiers de l'Afrique de l'Ouest (2018) analysent les conflits liés aux ressources, forme d'instabilité ancienne et récurrente dans la région d'Afrique de l'Ouest. Les causes, les enjeux et les outils de réponse régionaux sont examinés à partir d'études de cas. Les chercheurs explorent ensuite une dimension relativement récente de l'insécurité ou du terrorisme, puis s'intéressent aux mécanismes légaux qui encadrent la lutte contre le terrorisme. La plupart de chercheurs s'accordent à dire que l'un des enjeux d'un conflit est l'éducation. Et pour les Nations Unies, l'éducation doit viser «*le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*». (ONU, 2020).



L'Afrique de l'Ouest a été fortement affectée par les déplacements. Les conflits internes basés sur les tensions et les rivalités ethniques, l'instabilité politique, les disputes sur le contrôle des ressources naturelles, les catastrophes naturelles, la pauvreté, l'insécurité alimentaire et les impératifs du développement ont tous joué un rôle dans le déplacement des populations, aussi bien entre pays qu'à l'intérieur de ceux-ci. Suite au déclenchement de la guerre au Libéria en 1989 et à 14 ans de conflit intermittent, la plupart des Libériens ont fui au moins une fois leur domicile. Au moment le plus difficile des onze ans de guerre civile en Sierra Leone, un tiers de la population a été déplacée à l'intérieur du pays. Les débordements de ces conflits ainsi que du conflit en Guinée Bissau voisine ont provoqué des déplacements massifs en Guinée. 1,2 million de personnes avaient été déplacées à l'intérieur de la Côte d'Ivoire à la fin novembre 2005. De plus, une rébellion dans la province de Casamance, dans le Sud du Sénégal, a causé un déplacement important. Au Nigéria, des conflits religieux, ethniques et liés aux ressources ont probablement provoqué le déplacement des centaines de milliers de personnes. La crise politique au Togo en 2005 a conduit des milliers de Togolais à se déplacer.

Ces dernières années, la fin de la guerre civile en Sierra Leone et au Libéria a permis à plusieurs millions de personnes déplacées de l'intérieur (PDI) de retourner chez elles ou de se rétablir ailleurs. Cependant, on estime à un million le nombre de personnes toujours déplacées à l'intérieur de leur pays suite à un conflit, principalement en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Nigéria, au Sénégal et au Togo. Les risques de nouveaux déplacements importants sont considérables. L'étendue et la complexité des déplacements internes en Afrique de l'Ouest sont à l'origine de la première Conférence régionale sur le déplacement interne en Afrique de l'Ouest, qui s'est tenue à Abuja, au Nigéria, du 26 au 28 avril 2006. Le gouvernement du Nigeria a accueilli l'événement organisé par le Brookings Bern Project, le Représentant du Secrétaire général de l'ONU pour les droits humains des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays l'UNHCR et la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) – une association régionale comprenant quinze membres basée à Abuja. Parmi les participants se trouvaient des représentants de gouvernements ouest-africains, des institutions nationales de défense des droits de l'homme, des organisations internationales, régionales et sous régionales, des donateurs et des ONG.

Situé au carrefour de l'ensemble des pays de la sous-région Afrique centrale, le Cameroun offre aussi à voir une connexion avec la partie occidentale de l'Afrique grâce à sa longue frontière avec le plus grand pays d'Afrique de l'Ouest qu'est le Nigeria qui impacte

considérablement les questions migratoires dans la sous-région. Cette position renforce les éléments issus d'une longue pratique migratoire marquée par un passé colonial assez atypique à forte répercussion sur le profil migratoire du pays en général, et plus particulièrement en ce qui concerne les tropismes de départs. Avec un stock d'émigrés estimé à 2,7% de sa population totale en 2015, la sous-région Afrique centrale se voit confrontée au phénomène contemporain de migrations internationales à la suite de l'adoption de la Loi Cadre de 1956 consacrant l'éclatement de l'Afrique Équatoriale Française (AEF) sous l'impulsion de Gaston Defferre alors Ministre de La France d'Outre-mer de Guy Mollet. Cet espace consolidé depuis 1910 se fragmente subitement en générant 4 territoires inégaux et autonomes qui, dans la foulée reçoivent leur indépendance respective, synonyme de souveraineté marquée par de nouvelles frontières érigées sur des bases économiques et stratégiques. Cet éclatement aboutit progressivement par ségrégation spécifique (géostratégique) à la mise en place de deux sous-systèmes migratoires.

### **2.1.2. Convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique**

La Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples (1981) a été ratifiée par les 53 États membres de l'Union africaine (UA) et constitue un cadre des droits humains à part entière applicable aux situations de déplacement interne. Elle présente aussi des caractéristiques uniques, tel le droit au développement, qui sont importantes pour la protection des déplacés internes. Ensuite, la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique (Convention de Kampala, 2009) est le premier instrument régional au monde à imposer des obligations juridiques détaillées aux États et à leurs autorités de respecter, protéger et réaliser les droits économiques, sociaux, culturels, civils et politiques des déplacés internes. Et enfin, le Protocole sur la protection et l'assistance à apporter aux personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays est un des dix protocoles contenus dans le Pacte de stabilité, de sécurité et de développement de la Région des Grands Lacs (2006). Il engage les 11 États parties au pacte à intégrer les Principes directeurs à leur ordre juridique interne, et il constitue le premier instrument sous-régional qui rend les Principes directeurs juridiquement contraignants dans les États signataires.

### **2.1.3. Sécurité transnationale**

Parler de la sécurité n'est plus simplement un principe d'une théorie socio-anthropologique. Les économistes le montrent aussi. L'ouragan Mitch (1998) montre qu'au Honduras, pendant l'ouragan, tous les ménages ont été touchés dans la même proportion,

perdant en moyenne 31% de leurs actifs productifs (terre, bétail et plantations). L'aspect révélateur de cette figure est la situation des ménages du Honduras trois ans après la catastrophe : les paysans non pauvres (illustrés par les barres sombres) ont été capables d'absorber le choc, tandis que les fermiers pauvres (colonnes blanches) n'ont, non seulement pas regagné ce qu'ils avaient perdu, mais ont même vu leur situation empirer. C'est un bon exemple du mécanisme de base discuté ci-dessus selon lequel les risques non assurés conduisent à la permanence des effets du choc et à la possibilité de trappes à pauvreté.

Dans l'Extrême-Nord, les incursions de Boko Haram se poursuivent. Les opérations militaires continuent dans les zones à risques et sont coordonnées par les forces armées nigérianes et la Force Mixte Multinationale (FMM) et le rapport de décembre 2016 des Nations Unies précisent que « *de telles opérations même en profondeur du pays ont pour ambition de déloger Boko Haram de la forêt* ». La base principale de cette opération regroupe la 21<sup>ème</sup> Brigade nigériane et les détachements des forces camerounaises : plusieurs localités ont déjà été reconquises : Alafa 1, Alafa 2, Alafa 3, Tokombere / Niger (UNDSS, 2016). Les conflits armés ont par exemple eu lieu « dans la nuit du 01 au 02 Décembre 2016 à Ardori (Mayo Sava) la FMM avec le soutien des comités de vigilance avec un bilan : 01 personne blessée par balle, 02 cases incendiées » (UNDSS, 2016). Le même rapport de décembre 2016 précise que « *le ratissage qui a suivi a permis de découvrir et de neutraliser un EEI, et de récupérer une arme et 30 cartouches de calibre 12* ». Aujourd'hui, nombreux sont les rapports, documents officiels et discours de divers acteurs de la scène internationale qui affirment qu'il ne peut y avoir de développement sans sécurité, et de sécurité sans développement.

#### **2.1.4. Sécurité et développement**

La guerre est prise aujourd'hui comme un phénomène universel car, elle se présente « *sous une telle diversité de formes qu'on peut douter qu'elle puisse être légitimement réduite à une catégorie pertinente de l'analyse anthropologique* » (Bonte et al., 2002). A ce niveau, il y a une difficulté à cerner l'objet de cette opération. Cela s'illustre par le finalisme des hypothèses avancées pour expliquer le « pourquoi » de la guerre, que celles-ci soient fonctionnalistes, utilitaristes ou naturalistes. Tentant de distinguer deux catégories de guerre dans les sociétés dites traditionnelles, « *la guerre est d'abord le fait d'unités combattantes et existantes bien avant la formation de l'Etat* » (Bonte et al. 2002).

Des chercheurs décrivent la guerre comme résolution d'une « *crise intervenue dans le déroulement de transactions pacifiques* » provenant d'un déséquilibre entre voisins en matière

d'espace, d'accès aux ressources ou de circulation des femmes ou des marchandises ou comme moyen de se procurer chez un ennemi défini, des ressources nécessaires à la perpétuation de l'identité du groupe. Cet aspect de séparation ami/ennemi et de perception de l'autre se retrouve dans les études anthropologiques du phénomène guerre. Bien avant les raisons économiques, contre aussi une tendance à rapprocher la guerre de la chasse, les origines de la guerre se trouveraient dans l'affirmation de l'identité du groupe. Selon Pierre Clastres (2015), « *la guerre est à la fois la cause et le moyen d'un effet et d'une fin recherchés, le morcellement de la société primitive* ». Cela dit, certains auteurs tels que Claude Lévi-Strauss ont dénoncé l'attitude des anthropologues à ignorer le fait guerrier. Une véritable guerre éditoriale fait encore rage d'ailleurs, dans une réactivation du débat culture/nature, entre tenants de la théorie de la présence éternelle de la guerre, et partisans de la théorie de l'invention récente de la guerre (Mead, 1996).

#### **2.1.5. Sécurité/Intégrisme et développement**

La congruence de l'insécurité et de la violence des crises actuelles posent pour l'Afrique de l'Ouest et la communauté internationale « *un risque de déstabilisation sans précédent* ». Cette publication du CSAO explore les problématiques actuelles liées à la sécurité, leur développement en Afrique de l'Ouest et leur impact potentiel sur la sécurité régionale. Il y est examiné des questions du terrorisme, les trafics criminels, le changement climatique et les relations entre « *sécurité et développement* » ; elles font l'objet de larges débats. L'on attire l'attention sur le risque que représentent des analyses simplifiées à l'extrême et des conceptions partiales des risques liés à la sécurité. Les auteurs soulignent par ailleurs la nécessité de développer des politiques coordonnées et un dialogue entre l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique du Nord et les pays membres de l'OCDE.

#### **2.1.6. Éducation dans la multi-culturalité**

L'éducation institutionnalisée s'assimile à « *un gavage forcé qui dégoûte plus qu'il n'éduque* ». Les anthropologues souhaitent que « *rien ne doit obliger* » l'individu à apprendre ou à enseigner (Illich, 1971). Ses solutions frisent l'utopie. En fait, sa réflexion, s'étend également à la condition de l'homme dans la société institutionnalisée moderne, et ouvre de nombreuses œillères que nous conservons parfois par manque de regard critique. Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous, des possibilités éducatives égales.

Trueba (1988) soutient que « *l'éducation se fixe notamment pour idéal la connaissance des autres et la victoire sur l'ignorance mutuelle* ». L'éducation interculturelle oblige chaque

peuple et chaque culture à un regard critique sur soi, une remise en question des certitudes et un éclatement des clôtures et enfermements.

Disons simplement avec Tomasevski (1989) que « *l'éducation peut aussi bien être un moyen de maintenir les inégalités que de les supprimer ; susceptible de servir à des fins contradictoires, elle peut avoir des résultats diamétralement opposés et ainsi renforcer ou réduire les inégalités* ». Est-il possible d'éduquer dans un contexte de multi culturalité sans faire de l'éducation un lieu d'affrontement de cultures ? S'interrogent certains anthropologues. On ne peut parler des problèmes de l'éducation sans évoquer les violences en milieu scolaire. Ce d'autant que l'ethnologue a le souci « *de la description comme aussi celui qui consiste à ranger les phénomènes sociaux* » (Bert, 2012). Il y a réellement une dimension éducative de la punition c'est pourquoi « *...la sanction doit être comprise comme un aspect de la culture* » (Edongo, 2010).

L'anthropologue va plus loin en disant que « toutes les sanctions ont un but : assurer la cohésion sociale ». Aujourd'hui encore, « *la violence est trop souvent considérée comme une méthode éducative et pédagogique nécessaire et légitime* » selon Mbonji et Edongo (2015).

Le débat sur les rapports entre l'éducation et la culture est tout aussi contemporain. Et de nombreux auteurs pensent qu'il repose sur les conflits quasi permanents entre les missions de l'éducation comme « une voie privilégiée » de socialisation et l'individu qui est un produit d'un « environnement culturel » et écologique distinct. Selon Durkeim (1922), l'école est un lieu permettant une *socialisation méthodique* des enfants qui *ne sont pas encore mûrs pour la vie sociale*. Si comme dit Dumont (1962) qu'en Afrique, l'école sert d'accéder à « *la caste privilégiée de la fonction publique* », une des questions serait celle du devenir social de l'école en Afrique.

### **2.1.7. Rationalité et Savoirs négro-africains**

Forbi (2000) estime que l'enseignement doit prendre en compte la relation de l'apprenant à son contexte. Le problème se pose donc avec plus d'acuité au moment où l'on parle au Cameroun de la méthode d'évaluation appelée « promotion collective ». Là-dessus, pour Ela (2007), puisque la science a été réduite à la seule connaissance des faits, « *l'aliénation est la condition fondamentale qui caractérise le drame de l'esprit moderne dans le processus où se constitue la science* ».

Devant le constat indiscutable de la meilleure réussite scolaire des filles, tous milieux sociaux confondus, des auteurs comme Baudelot et Establet (1992) ont été amenés à nuancer

les analyses antérieures sur la reproduction des inégalités ou sur la domination masculine. La réussite scolaire des filles peut, en effet, s'interpréter comme une inversion à leur profit, grâce aux logiques scolaires, des stéréotypes sexuels traditionnels. Le rôle central que joue le système scolaire dans la société stipule que les sociologues de l'éducation ont eu tendance à se focaliser sur l'école.

Paillante (2010) recentre le débat lorsqu'elle dit : « *Chaque société a son modèle éducatif et souhaite avoir des jeunes selon sa propre conception du type d'homme qu'elle veut promouvoir...* ». Ce qui ressort en toile de fond étant de perpétuer « la tradition du travail » auprès des jeunes générations. Des recherches récentes montrent qu'en Afrique subsaharienne, un quart seulement des enfants en âge d'aller à l'école secondaire, la fréquentent effectivement. Pourtant, « *l'éducation doit devenir plus qu'un droit* » Kede (2007).

D'après Mbonji Edjenguèlè (2006), le savoir africain traditionnel n'est pas « *irrationnel* » parce que « *le rationnel et l'irrationnel coexistent* ». Les traditions africaines sont aussi rationnelles que les traditions asiatiques, amérindiennes, australiennes et occidentales. Les pyramides en Egypte, selon Mbonji Edjenguèlè (2006), sont la preuve vivante que la scientificité des productions culturelles africaines est « *indéniable* ». Et les effets de la mondialisation sont à prendre en compte. L'école devient chez nous « *une fabrique de cancrès, de mal-aimés et de mal-compris* » parce que les systèmes enregistrent des échecs très élevés. Et finalement, la déperdition scolaire continue à pousser de nombreux jeunes hors du circuit scolaire d'après Noma (2016). « *L'intégration est une propriété de la société elle-même* ».

Pour Durkheim (2000), plus les relations internes à la société sont intenses, plus la société en question est intégrée. L'intégration s'oppose ici à l'anomie, qui *signifie* « *la désorganisation sociale et la désorientation des conduites individuelles produites par l'absence de règles et de contraintes sociales* ». L'intégration est une forme d'injonction toujours répétée, car jamais tout à fait réalisée, pour celui qui doit s'y contraindre selon Noma (2016). Elle est finalement un « *horizon inatteignable* » et donc constructeur d'une limite entre un « *eux* » et un « *nous* » et par là même producteur d'un processus de discrimination. De manière générale, l'utilisation du concept d'intégration se fait dans une logique postulant que c'est à l'individu minoritaire ou au groupe minoritaire de « *s'intégrer* » au groupe majoritaire, il convient également de reconnaître que les anthropologues usent des théories diverses pour expliquer ce fait culturel.

Selon certains auteurs, il s'agit de penser les enfants dans leur altérité avec les adultes, et d'adopter un point de vue clairement anthropologique. Mais l'étude ethnologique restreinte au groupe des enfants ne doit pas occulter le cadre social et relationnel plus large dans lequel évoluent les enfants. Le risque existe de transposer ce que l'ethnologie a parfois conduit à faire : considérer les groupes étudiés comme des systèmes clos sur eux-mêmes, imperméables aux changements et aux influences extérieures. Les expressions « *culture enfantine* » et « *société enfantine* » sont donc utilisées pour conceptualiser des pratiques enfantines sans gommer pour autant leur hétérogénéité et leurs interactions avec le monde des adultes selon Delalande (2006). Durkheim E., (1922) a parlé de « l'anthropogenèse éducative » de l'homme pour dire avec Kant (2004) que « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* ». La culture étant l'incarnation des valeurs, le but de l'éducation est donc de rendre l'homme autonome, « *capable de s'orienter entre le bien et le mal, le juste et l'injuste, de choisir la raison contre les pulsions* » selon Drouin-Hans (1998).

Alors que les psychologues de l'époque, dont Piaget, construisent l'image d'un enfant qui se développe par stades successifs en fonction de critères psychomoteurs quel que soit son lieu de vie, Mead M., (1996) et d'autres anthropologues comme Mauss (1938), démontrent en effet, en présentant le développement et l'éducation d'enfants de contrées éloignées, comment chaque culture façonne le naturel, révisé, réordonne et finalement donne un sens au repérage physiologique. C'est en cela que les culturalistes disent que l'individu est le produit d'un processus de socialisation lui permettant de s'insérer dans un groupe et d'en refléter les patterns selon Linton (1945).

Dans le rôle de moralisation et d'humanisation, selon Blais (2002), il n'appartient pas seulement à l'école de former les individus, de cultiver les compétences ou de dispenser les connaissances : il lui revient d'instituer littéralement l'espace des références partagées au sein d'un monde social menacé d'éclatement. Le paradigme de l'éducation obligatoire rend l'individu passif en lui faisant croire que son instruction ne peut se faire en dehors du savoir qu'on lui impose. Elle lui fait croire que tout savoir capturé en-dehors de ce cadre précis ne possède aucune valeur. L'éducation peut aussi bien être un moyen de maintenir les inégalités que de les supprimer ; susceptible de servir à des fins contradictoires, elle peut avoir des résultats diamétralement opposés et ainsi renforcer ou réduire les inégalités selon Tomasevski (1989). Une importante controverse continue de traverser notre ère sur l'existence ou la méconnaissance d'une écriture sur notre continent.

Selon Tierou (1977), « *ce qui est certain, et que nous sommes en mesure de prouver en tant qu’Africain regardant l’Afrique des yeux africains, c’est que l’enseignement a toujours existé sur ce continent sous plusieurs formes et à divers niveaux* ». L’anthropologie affirme de plus en plus ses convictions heuristiques de l’anthropologie de l’école.

### **2.1.8. Dimension culturelle de l’éducation**

Mead M., l’une des pionnières de l’école américaine s’est interrogée sur la manière dont un groupe humain inculque des savoirs à des enfants, étant donné que leur personnalité n’est pas encore bien formée. Elle a travaillé sur les valeurs, croyances, gestes et attitudes qui leur seront nécessaires pour mener une vie d’adultes au sein de leur société. L’auteur arrête 4 aspects, à savoir : la culture et la transmission aux générations futures, la psychologie de l’enfant, le mode de développement de sa personnalité et d’apprentissage. « *Chaque groupe humain a en propre une culture à transmettre et utilise en la matière des méthodes qui lui sont particulières* » (Mead, 1930). Ensuite, Kardiner A. (1939), a élaboré un modèle général de développement de la personnalité au sein duquel s’articuleraient système éducatif, « *personnalité de base* » et productions idéologiques (religions, croyances).

Pierre Bourdieu met l’accent sur les procédures explicites et implicites d’inculcation de « *l’arbitraire culturel* » en faisant apparaître à la fois les processus différenciés (éducation formelle/éducation informelle) et paradoxaux (déculturation/reculturation) dans les systèmes pédagogiques (Bourdieu et *al.*, 1972). Dans le fond, il démontre que le système scolaire n’a pas fait disparaître la structure autoritaire de la « *relation pédagogique et son pouvoir de légitimation des inégalités* ». L’institution scolaire joue un rôle déterminant dans l’espace de reproduction du « *capital culturel et par-delà, de la reproduction de la structure de l’espace social* », et devient « *un enjeu central des luttes pour le monopole des positions dominantes* » d’après Frank Poupeau et Thierry Discepolo. Nous avons convoqué les travaux de Bourdieu dans la mesure où le concept « *école libératrice* » semble dominer l’imagerie populaire. Pourtant, le mot « reproduction » c’est-à-dire « *le paradigme selon lequel le système scolaire contribue à reproduire la structure sociale* » (Bourdieu, 1970) a eu un effet catastrophique à la fin des années 1970 en Occident. Dans la posture d’enculturé, l’enfant n’a généralement pas été pris en compte en tant qu’un sujet distinct. Dans le rôle de moralisation et d’humanisation, selon Blais (2002), il n’appartient pas seulement à l’école de former les individus, de cultiver les compétences ou de dispenser les connaissances : il lui revient d’instituer littéralement l’espace des références partagées au sein d’un monde social menacé



d'éclatement. Il s'avère que tout savoir capturé en-dehors de ce cadre précis ne possède aucune valeur.

### **2.1.9. Éducation et Développement en Afrique**

Selon l'approche qui consiste à assimiler accroissement du revenu par tête et développement, les économies sous-développées ne se distinguent des économies développées que par leur incapacité à produire un revenu suffisant. Pour passer au stade supérieur, elles devraient imiter les pays occidentaux et connaître des étapes prédéterminées, en particulier le stade du décollage où le taux d'investissement devrait être supérieur à un certain pourcentage (Lewis, 1955). L'assimilation du développement à la croissance économique s'est heurtée à deux types de critiques. Les premières ont mis l'accent sur l'insuffisance du revenu par tête en tant qu'indicateur de développement. L'indicateur ne prend pas en compte de façon satisfaisante l'autoconsommation des producteurs et la richesse créée par le secteur informel. Il ignore les disparités de revenus qui sont souvent très importantes dans les pays sous-développés. Enfin, il est d'un emploi difficile dans les comparaisons internationales du fait de sa sensibilité au cours des changes. Les secondes critiques, plus fondamentales, sont d'ordre logique. Le développement implique des changements structurels qui concernent autant les conditions de la production des revenus que les revenus eux-mêmes. C'est un mouvement qui s'inscrit dans l'espace et la durée. « *Il concerne l'ensemble de la société et non le seul secteur de la production manufacturière. Il n'y a pas de développement si l'agriculture et la campagne sont sacrifiées, s'il n'y a pas de transformation du secteur des services* », Lewis, (1955: 53).

### **2.1.10. Triple Nexus: un engagement global fort**

Depuis l'adoption de l'agenda 2030 et des Objectifs de Développement Durable (ODD), la communauté internationale s'est engagée à ne laisser personne en marge du processus de développement (*Leaving No One Behind*) et à prioriser les personnes les plus vulnérables dans son action (*Reaching the furthest behind first*). Pour cela, acteurs humanitaires et de développement doivent définir un cadre de travail commun pour soutenir l'effort des Gouvernements à réduire les risques et vulnérabilités des populations en même temps qu'ils répondent aux besoins les plus urgents.

La nécessité de renforcer le nexus humanitaire-développement a été réitéré lors du Sommet Humanitaire Mondial en 2016. À cette occasion, dix agences (Banque Mondiale, FAO, OCHA, OIM, PNUD, OMS, PAM, UNICEF, UNFPA, UNHCR) ont signé un engagement commun pour « *mettre en œuvre une nouvelle manière de travailler qui réduise*

*les besoins humanitaires des personnes en même temps qu'elle réduise les risques et vulnérabilités* » : c'est le *New Way of Working* (NWoW). Cet engagement répond également aux engagements des bailleurs formulés dans le *Grand Bargain*. Pour améliorer l'efficacité de l'aide humanitaire et palier aux manques de financements, ils ont réaffirmé leur détermination à financer des *Résultats Collectifs* (*Collective Outcomes*) de moyen terme (3-5 ans) qui soient communs aux acteurs humanitaires et de développement.

### **2.1.11. Critique de la revue de la littérature**

Plusieurs auteurs multidisciplinaires ont écrit sur les personnes déplacées internes des suites des crises qui secouent le monde, en l'occurrence le Cameroun. Certains se sont focalisés sur l'éducation des enfants. Seulement, de cette pluralité de productions, il s'avère qu'il n'existe pas des travaux spécifiques sur l'éducation et la variabilité socioculturelle des enfants déplacés internes en âge scolaire. Ce qui nous amène à dire à la suite de Bonte Pierre et Iazard Michel (1991: 221) que «*les anthropologues se sont aperçus que dans les situations pluridisciplinaires, la diversité des appartenances culturelles des enseignants et des élèves peut affecter profondément les résultats attendus dans l'enseignement*». Ceci montre à suffisance l'influence de la diversité culturelle sur le système éducatif. Ceci suscite plusieurs questionnements sur l'éducation en période de crise en Anthropologie. Quelle est le rôle de la scolarisation dans le développement d'une société? Comment fonctionne l'établissement scolaire dans ses rapports avec l'environnement de l'apprenant. En anthropologie, on dirait que la scolarisation est le renforcement des moyens dont dispose la culture. Seulement, l'école, prise de manière globale, réussit-elle à offrir le progrès et de promotion sociale à des élèves déplacés internes venus d'horizons divers dans les structures scolaires dont l'unification est plus formelle que réelle? Le prolongement de la scolarisation et la diversité d'itinéraires scolaires permettent-ils une meilleure insertion sociale et professionnelle des élèves déplacés internes? Une esquisse de réponse reposerait dans la multiculturalité éducationnelle. Notre recherche qui a pour dorsale la culture, mais surtout la reliance culturelle entre en laboratoire par le biais d'un cadre théorique.

Nous sommes ce que nous sommes par la vertu de la culture (processus acquis, appris et non par nature) d'après Mbonji (2010).

**Tableau 2: Explicatif du sujet de recherche**

Concepts	Composantes	Indicateurs
Education	Education formelle, Education non formelle, Education informelle, Formation, Instruction, Niveau d'instruction	Infrastructures, Enseignants, Elèves, Parents, APEE Règles de fonctionnement
Variabilité	Malléabilité, Solubilité, Flexibilité	Us, Coutumes, Comportements
Environnements culturels	Ecologies socioculturelles	Sociocultures, Ecosystèmes
Déplacés internes	Hommes, Femmes, Filles Garçons	Personnes Affectées
Zamai	Espace géographique	Village/Canton Mafa accueillant les PDI
Mokolo	Espace géographique	Chef-lieu Mayo Tsanaga

Source : Damien Noma (2021)

Dans la rubrique qui suit sera présenté le cadre théorique.

## 2.2. Cadre théorique

D'après Mbonji Ejenguèlè, (2005: 16).

*Le cadre théorique encore dit grille d'analyse, modèle théorique, est ce qu'un chercheur a trouvé dans une théorie, une spécialisation ou plusieurs, qu'il formule dans ses propres mots et qui lui servira de la clé de compréhension des données d'un problème ; il est une élaboration du chercheur à partir du matériau puisé dans le champ théorique.*

Pour servir de fil conducteur à la compréhension du phénomène des déplacés internes, spécifiquement de l'éducation en situation d'urgence, nous avons convoqué trois théories : la théorie de diffusionnisme, la théorie de constructivisme et la théorie de la représentation sociale.

### 2.2.1. Diffusionnisme

Le diffusionnisme, en opposition théorique de l'évolutionnisme, explore l'historicité des peuples. Les théoriciens du diffusionnisme se regroupent en plusieurs écoles qui se sont développées en Allemagne, Angleterre et aux Etats-Unis au XX<sup>ème</sup> siècle. Il convient de noter que certains courants ont marqué le diffusionnisme. Il s'agit notamment de : l'hyperdiffusionnisme des britanniques Elliott Smith G. et Perry W. J. qui consistait à démontrer que toutes les cultures du monde proviennent d'Egypte et leur raisonnement se

fonde sur l'association des éléments ; ensuite, le diffusionnisme culturaliste américain. Dans ce courant, Boas F., (1940) stipule que « *chaque culture est unique* », puisqu'elle s'appuie sur un « *noyau* » invariable, mais elle est aussi « *la résultante d'événements historiques* », *en ce sens qu'elle combine des « traits culturels externes »*.

Selon Adolf Bastian (1826-1905), un des fondateurs de l'ethnologie en Allemagne, bien qu'ayant reçu une formation de géographe, les cultures humaines se fonderaient selon lui sur un corpus d'« *idées élémentaires* » variant selon l'organisation économique et l'environnement géographique. Ces idées ont été diffusées lors des échanges commerciaux et démographiques. Dans le cadre de notre étude, les personnes déplacés internes du fait des crises, migrent avec tous les éléments de leur culture pouvant avoir une importance capitale sur l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire. Ceci dit, la variabilité culturelle peut accroître davantage le taux d'abandons scolaires tout comme elle peut influencer positivement la scolarisation de cette couche défavorisée.

Les recherches des ethnologues ont bien montré qu'entre des cultures géographiquement proches, il existe des faits de récurrence, qui ne peuvent être expliqués seulement par les lois du hasard. Selon Mbonji (2010), le vecteur de la dynamique culturelle parce que l'homme est peu créatif, à chaque moment et dans chaque culture ces enfants donnent et reçoivent dans le processus d'apprentissage et de socialisation. Souvenons-nous que l'étudiant de Boas décidant non pas d'étudier la composition de la culture, mais la zone de contact, Melville Jean Herskovits contribue considérablement à la construction de la notion d'acculturation, introduite à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle pour désigner la « mise à niveau » des émigrants aux Etats-Unis. Herskovitz, suivi de Linton et Redfield, dit d'elle un « *Ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec les changements qui en découlent dans les modèles culturels de l'un ou l'autre de ces groupes, ou des deux* » (Herskovitz, 1963).

Dans le cadre de notre étude, les postulats du diffusionnisme qui ont aidé à « donner sens » aux éléments collectés à Zamai et dans les zones accueillant les déplacés internes sont : homogénéité culturelle, traits de culture, cercle culturel, complexes culturels, assimilations...

- **Homogénéité culturelle**

Bastian théorise les « *provinces géographiques* » et nous rappelle que ces enfants Mafa sont partis de Mozogo pour se retrouver à Zamaii. Les diffusionnistes appellent cela plus tard les « aires culturelles » qui représentent une homogénéité culturelle qui n'expliquerait en aucun cas une homogénéité socioéducative.

- **Traits de culture**

Les diffusionnistes ont formé la notion de «*traits de culture*», héritée des “*idées élémentaires*” de Bastian. Ce sont ces unités élémentaires d’une culture qui permettent d’étudier la diffusion.

- **Cercle culturel, complexes culturels.**

Ces concepts sont issus de l’école historico-culturelle allemande depuis la conférence à la Société d’anthropologie de Berlin (1904-1905) ; le cercle culturel proposé par Frobenius serait un épicycle historico-culturel, à l’origine des complexes culturels y compris chez les enfants des communautés étudiées à Zamai. Si les enfants Kanouri ou Mafa développent des complexes de rejet d’un système éducatif qui ne leur serait pas favorable ou envisagent des apprentissages alternatifs, le système en place va renforcer les possibilités de relier tous ces environnements pour ne pas avoir des cercles culturels qui soient nocifs à la société.

- **Assimilation**

Il y a assimilation lorsqu’un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d’apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà. Le processus d’assimilation se caractérise donc par l’intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C’est l’action du sujet sur les objets qui l’environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L’assimilation offre la possibilité d’intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Dans une perspective d’assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l’individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l’inconnu à du connu.

- **Accommodation**

Le processus d’accommodation est marqué par l’adaptation du sujet à des situations nouvelles d’où la modification de ses facultés mentales. L’accommodation traduit l’action d’imposition du milieu sur l’activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l’individu.

- **Équilibration**

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes -assimilation et accommodation- caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux. C'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorante, c'est-à-dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget en parle en terme d'autorégulation.

- **Principe de réinterprétation des traits culturels**

C'est le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification de formes culturelles anciennes. Enfin, est-ce que les cultures comprises comme des points de convergences de la vie humaine sont des inventions autonomes? Dérivent-elles de quelques centres de diffusion? Ce questionnement montre comment le diffusionnisme a été critiqué. Bastian a été vivement critiqué pour son manque de rigueur méthodologique et la confusion de son ouvrage principal *Les hommes dans l'Histoire*, (Bastian, 1860) produit néanmoins un travail important de classification des objets provenant d'aires culturelles variées.

### **2.2.3. Théorie du constructivisme**

Pour les constructivistes, l'on est supposé rendre possible la construction des connaissances scientifiques par les élèves. Les systèmes éducatifs font du constructivisme leur « théorie de l'apprentissage de référence ». Les déplacés internes construisent et déconstruisent forcément leur identité. « *Ils font preuve d'intelligence* » selon Etienne Vellas. Le socioconstructivisme est un cadre général à l'intérieur duquel on débat encore de la diversité, de la complexité, de la temporalité, de la visibilité des modes de construction des connaissances.

La situation d'apprentissage de base est constructiviste, car elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. Une « *situation problème* » est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Vygotsky dit qu'il existe quatre *étapes d'une situation-problème*. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver

destabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. Ensuite, il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation- problème. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorante.

L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les étudiants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratiques remplacent les manuels, et les étudiants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par coeur et d'exposer des faits. Entre les « *concepts spontanés* », ceux que l'enfant construit spontanément et de manière inconsciente à partir de ses propres expériences (ex : espace, temps, causalité...), et les « *concepts scientifiques* », ceux qui sont des « *produits historico-culturels* » et que les adultes transmettent aux enfants (ex : force, énergie, intensité du courant électrique...) dont parle Vygotsky (1997), c'est tout l'ensemble du système conceptuel qui a été développé au fil des temps derrière la théorie constructiviste. Il existe également plusieurs paradigmes constructivistes. Le constructivisme critique considère le constructivisme dans un environnement social et culturel, mais y ajoute une dimension critique qui a pour objectif de reformer ces environnements afin d'améliorer le succès du constructivisme appliqué comme référent.

L'auteur défend une conception évolutionniste de la connaissance scientifique selon laquelle celle-ci résulte d'un processus d'« *adaptation de la pensée à la réalité* » (Piaget, 1969). C'est dans ce cadre de pensée épistémologique qu'il conçoit le mécanisme général du développement cognitif de l'enfant en termes de déséquilibre et d'accommodation. Il convient de souligner, l'école ne joue qu'un rôle secondaire dans le développement cognitif de l'enfant: « *l'école peut ignorer ou favoriser « ce développement » selon les méthodes employées* » (Piaget, 1969). En dernière instance, c'est l'enfant lui-même qui construit ses structures cognitives et les révisé pour les adapter à ses expériences nouvelles. L'enfant

« *construit* » spontanément et inconsciemment des « *structures cognitives* » pour mettre en ordre ses expériences et anticiper les effets des actions qu'il mène dans son environnement physique et social. Piaget désigne ce processus d'adaptation par les termes « *accommodation* » ou « *équilibration* ». Dans le cadre de notre recherche, les enfants déplacés internes en âge scolaire sont appelés à s'accommoder dans leur nouvel environnement pour assurer la continuité de leur éducation.

Ensuite, les concepts de l'objet permanent, de l'espace, du temps, etc. sont construits sur la base de « *structures logico-mathématiques* ». Ces dernières sont elles-mêmes construites à partir des actions menées par l'enfant et intériorisées par lui sous formes d'« opérations » mentales. Plus précisément, ces opérations sont reliées par l'enfant par des propriétés d'associativité, de réversibilité, d'identité, etc., de sorte à former une structure de groupe au sens mathématique. Un objet, une longueur ou une masse ne sont rien d'autre, selon Piaget, que la réification des invariants de tels groupes (1973).

Enfin, disons que les travaux de Piaget constituent sans nul doute la source d'influence majeure du courant constructiviste en didactique des sciences au niveau international. Pour comprendre comment cette influence s'est exercée, nous proposons d'abord de distinguer plusieurs aspects de la contribution de Piaget, avant d'examiner la manière dont chacun d'eux a été repris ou écarté en didactique des sciences.

### **2.2.3. Théorie de la représentation sociale de Moscovici**

Il est par ailleurs clair que selon Rousseau (2001), en tant que « *système d'interprétation de la réalité régissant les relations des individus à leur environnement physique et social, les représentations sociales déterminent les comportements et les pratiques. Elles constituent dès lors un guide pour l'action qui oriente les conduites et les pratiques sociales et délimite un ensemble d'anticipations et d'attentes* ». Une représentation est la façon dont nous appréhendons les phénomènes de la vie courante, les données de notre environnement direct et les informations qui y découlent. Elle est également définie comme « *une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* » (Abric, 1997: 13).

Selon Abric, (1994 : 64) « *la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique* ».



En effet, les représentations sociales jouent un rôle prépondérant dans la vie des individus ou des communautés humaines en ce qu'elles déterminent les conduites et les comportements des individus et des groupes. C'est dans cette perspective que la représentation sociale se définit comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989 : 36).

Travailler sur une représentation, c'est « *observer comment cet ensemble de valeurs, de normes sociales et de modèles culturels, est pensé et vécu par des individus de notre société ; étudier comment s'élabore, se structure logiquement et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux.* » (Herzlich, 1969: 52).

Le concept de représentation sociale a été introduit en psychologie sociale par Serge Moscovici en 1961 dans son ouvrage intitulé « *La psychanalyse, son image et son public* ». Il donne une bonne illustration de ce contact sujet - environnement nécessaire à la création d'une représentation sociale. Ce concept est d'une complexité telle qu'il n'est pas toujours aisé de l'appréhender de prime abord. La représentation sociale est un mode spécifique de connaissance. Dans un groupe social donné, la représentation d'un objet correspond à un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances relatives à cet objet. La représentation va fournir des notions prêtes à l'emploi, et un système de relations entre ces notions permettant aussi l'interprétation, l'explication et la prédiction.

Plusieurs auteurs ont tenté de définir ce qu'on entend par représentation sociale. Tout d'abord selon Moscovici, (1961:3) le terme « *représentation sociale* » se voyait comme « *des systèmes de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté, en leur procurant un code pour désigner et qualifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe* ». Dans le cadre de notre étude, la définition de Moscovici vise la compréhension de ce que pensent les populations des personnes déplacés internes de Zamai, en l'occurrence les enfants déplacés internes en âge scolaire, comment et pourquoi elles le pensent. En effet, il n'existe pas de consensus en ce qui concerne la nature exacte des éléments qui constituent une représentation.

Ainsi, le concept de représentation sociale se compose de plusieurs dimensions :

- **Représentations sociales dans une communauté donnée**

Cette notion quant à elle, est plus récente et repose sur les travaux de Moscovici qui, s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et/ou groupes. Ces représentations sociales intègrent des aspects collectifs et individuels. Le milieu social nous propose des façons de voir les choses, nous donne une certaine vision du monde qui nous entoure. Ce milieu est constitué de groupes, des associations qui nous permettent d'échanger et de partager des idées, des valeurs, des normes qui participent à modeler notre perception du milieu.

Le milieu social où vit un individu (famille, école, associations diverses, medias...) aide à l'élaboration des représentations sociales en tant que construction de sens. Le milieu social nous propose des manières de voir des choses, une certaine vision du monde qui nous entoure (Nkoum, 2012: 12). Cela signifie que c'est dans nos communications avec les autres que se constitue notre réalité du monde. C'est ce point de vue qui a permis d'affirmer que les représentations sont avant tout sociales. Il ressort que chaque groupe social a ses représentations, car les représentations des uns ne sont pas celles des autres. En effet, « *nous construisons du sens dans le but de comprendre, d'expliquer et de maîtriser notre environnement* ». Rateau (2000 : 80). Bien entendu, le milieu social joue un rôle déterminant dans la naissance des représentations. On repère dans ce milieu social des groupes, des associations, qui nous permettent d'échanger des idées, des valeurs, des normes qui participent à modeler notre perception de l'environnement. Il découle de tout ce qui précède que, c'est dans nos communications avec les autres que se constitue notre réalité du monde. Toutefois, les groupes sociaux ne partagent pas toujours les mêmes valeurs, les mêmes normes et opinions.

- **Fonction de justification des pratiques**

Elle concerne particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant a posteriori des prises de position et des comportements. Ainsi, la théorie des représentations sociales nous permet ainsi d'identifier les différentes représentations sociales des personnes déplacées internes. Cette étude vise la compréhension de ce que pensent les populations des personnes déplacées internes et l'éducation des enfants déplacés en âge scolaire, et comment est-ce qu'ils la perçoivent dans leur culture et comment ils agissent face à l'éducation de cette couche

vulnérable. Ainsi, elles orientent les pratiques et les attitudes des populations face à l'éducation des enfants déplacés interne en âge scolaire.

### **2.3. Élaboration conceptuelle**

Selon Mbonji Edjenguèlè (2005 : 12), « *moins qu'un inventaire, il s'agit simplement d'illustration par quelques exemples du caractère de jargon des mots et expressions en usage en ethno-anthropologie* ». Cette rubrique explique le sens des différentes notions utilisées par rapport au contexte de l'étude. Les concepts sont des termes appropriés au champ scientifique d'une discipline précise. C'est dire que le sens des concepts s'explique par le contexte qui les produit.

#### **2.3.1. Reliance**

Le mot « *Reliance* » renvoie à toutes les choses qui sont connectées, reliées entre elles, dans une relation interpersonnelle. Son étymologie anglo-saxonne du verbe *to rely* veut dire « *s'appuyer sur, faire confiance* ». Les dictionnaires usuels rentrent dans les perspectives sociologiques de cette notion. L'acte de relier et de créer des liens entre les personnes et les systèmes serait le sens le plus approprié pour une recherche comme la nôtre. C'est Roger Clause (1963) qui a proposé ce concept comme étant un « *besoin psychosocial d'informations par rapport à l'isolement* ». Il fut repris et réélabore à la fin des années 1970 par Marcel Bolle de Bal, à partir d'une sociologie des médias. Une lecture plus approfondie de ce concept a été faite dans le cadre de la théorisation des données collectées pour le compte de cette recherche.

#### **2.3.2. Reliance culturelle**

Le concept *reliance* n'a jusqu'à présent droit de cité dans aucun lexique ou dictionnaire francophone. Le terme existe en anglais et signifie « confiance, soutien, appui ». Néanmoins, à toute assimilation hâtive, abusive, abusée par les apparences de ce faux ami fût-il psychologique, sociologique ou philosophique, les équipes responsables de la rédaction de deux dictionnaires en gestation, l'un sur le vocabulaire sociologique, l'autre sur le vocabulaire psychosociologique qui ont exprimé l'intention d'y faire référence (2001).

Lorsque nous avons défini ce concept de « *Reliance* », nous avons omis à dessein la tendance à l'intersubjectivité qui est à l'œuvre dans la société. Cette notion proposée par Roger Clause en 1963, a été reprise dans les années 1970 par Marcel Bolle de Bal dans le cadre de la sociologie des médias. Elle ajoute le sens, la finalité et l'insertion à la notion de connexion. Premièrement, « *C'est l'acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée,*

*c'est-à-dire l'acte de reliance* ». Deuxièmement, c'est « *Le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance* ». L'auteur utilise pour la première fois le concept « *reliance* ». Analysant le besoin social d'information, il en inventorie les diverses dimensions, notamment la dimension psychosociale : « *Il est besoin psychosocial : de reliance en réponse à l'isolement* ». Le développement de l'information et de son support, le journal, tend à répondre à ce besoin. Aussi, Roger Clausse distingue, au sein du complexe des fonctions sociales remplies par le journal, une fonction de « *reliance sociale* » qu'il définit comme suit : « *rupture de l'isolement; recherche de liens fonctionnels, substitut des liens primaires, communion humaine* », Roger C., (1963 : 36).

### **2.3.3. Variabilité**

La notion de variabilité renvoie à l'état, la nature, la propriété de ce qui est changeant. Ses synonymes sont la malléabilité, la solubilité, et la flexibilité. Mounier dit qu'il s'agit du caractère des éléments variables d'un ensemble (Mounier, 1946). La variabilité apparaît à un moment donné dans le processus évolutif des étoiles (Schatzman, Astrophys., 1963). Cela est aussi, une aptitude d'un être vivant ou d'un ensemble d'êtres vivants à subir des modifications dans sa forme ou dans ses fonctions, sous l'influence de facteurs externes ou internes. On parlerait alors de variabilité des espèces (Biol., 1972). La variabilité génétique est par conséquent cet « *ensemble des variations génétiques qui peuvent exister entre les membres d'une population* ». (Traité caract., 1946 : 173). Des lexiques plus récents définissent ce concept comme une disposition à varier ; le caractère de ce qui est variable. Ses synonymes sont fluctuation, instabilité, faible, forte variabilité; il est aisé de parler de la variabilité des êtres, du goût, variabilité d'une grandeur, climat à très grande variabilité annuelle. L'humeur offre une grande variabilité, jusqu'à l'impulsivité La production de brome reste caractérisée par la grande variabilité de son marché.

### **2.3.4. Personne déplacée interne (PDI)**

Les PDIs sont des personnes ou groupes de personnes ayant été forcées ou obligées de « *fuir ou de quitter leurs habitations ou lieux habituels de résidence* », parce que ces dernières évitent « *les effets des conflits armés, des situations de violence généralisée, des violations des droits de l'homme et/ou des catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme, et qui n'ont pas traversé une frontière d'État internationalement reconnue* » (Kampala, 2009 : 18). Une Personne déplacée interne est une personne qui s'est trouvée dans l'obligation de se déplacer de son lieu de vie habituel vers un autre lieu au sein du même pays. Ce mouvement

est provoqué par des facteurs contraignants tels que des catastrophes naturelles ou des conflits. La définition de la convention de Kampala inclut les personnes qui fuient

*les conflits armés, les violences généralisées ou basées sur les clans ou l'insécurité, les violations des droits de l'homme ou les catastrophes d'origine naturelle ou humaine, et qui n'ont pas traversé de frontière internationalement reconnue », et ajoute ceux « qui sont expulsés de leur site et qui n'ont reçu ni de de terre ou de logement adéquat ni une compensation appropriée leur permettant de recommencer leur vie dans de bonnes conditions. (Kampala, 2009 : 18).*

Le texte stipule également que « *les pastoralistes, qui ont perdu l'accès à leur espace de vie traditionnel à travers la perte de leur bétail, la perte de l'accès au pâturage et aux points d'eau ou au marché sont également considérés comme des PDI* ». Pendant longtemps au Cameroun, on a appelé cette catégorie *des réfugiés*. Les camerounais à divers niveau ne sont pas si éloignés de la définition consacrée. En fait, le phénomène est relativement nouveau pour tout le monde.

Pour distinguer la PDI des autres groupes qu'on retrouve à l'Extrême-Nord principalement à Zamai, l'OIM définit par exemple un réfugié hors camp comme

*une personne ressortissante d'un pays autre que celui où elle se trouve et qui est venue dans ce dernier pour chercher refuge d'une situation à laquelle elle était confrontée dans son pays d'origine, mais qui ne vit pas dans un camp officiel et qui n'est pas enregistré comme réfugiée selon les normes et lois du droit international. (OIM, 2017).*

### **2.3.5. Personne retournée**

Une personne retournée est « *une personne qui vivait dans un lieu autre que son lieu d'origine (que ce soit dans le même pays ou à l'étranger), et qui est rentré à son lieu d'origine* » (OIM, 2017). À ce niveau, il est utile de se faire une idée sur les espaces de vie des déplacés.

### **2.3.6. Culture**

Tout comme le latin cultura dont est issu le terme, le mot Culture fait référence à la « mise en valeur » de la terre et à celle de l'âme et du corps (Bonte et *al.*). La définition de la culture comme un « tout complexe » introduite par Tylor, E. B. qui la tenait de G. Klemm pour qui la culture est un « *ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société* ». La meilleure appréhension du concept de culture, au centre de l'anthropologie, permet de sortir d'une analyse de la population enfantine comme simple groupe d'âge caractérisé par sa relation de domination face aux adultes.

D'après Mbonji (2010), nous sommes ce que nous sommes par la vertu de la culture (processus acquis, appris et non par nature). Le relativisme culturel est la grande avancée qui s'est produite dans la compréhension de ce concept. « *Nous appelons culture tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs* » (Lévi-Strauss, 1958).

Selon certains auteurs, il s'agit de penser les enfants dans leur altérité avec les adultes, et d'adopter un point de vue clairement anthropologique. Mais l'étude ethnologique restreinte au groupe des enfants ne doit pas occulter le cadre social et relationnel plus large dans lequel évoluent les enfants. Le risque existe de transposer ce que l'ethnologie a parfois conduit à faire : considérer les groupes étudiés comme des systèmes clos sur eux-mêmes, imperméables aux changements et aux influences extérieures. Les expressions « culture enfantine » et « société enfantine » sont donc utilisées pour conceptualiser des pratiques enfantines sans gommer pour autant leur hétérogénéité et leurs interactions avec le monde des adultes selon Delalande (2006). Pour Drouin-Hans (1998), la culture étant l'incarnation des valeurs, le but de l'éducation est donc de rendre l'homme autonome, « *capable de s'orienter entre le bien et le mal, le juste et l'injuste, de choisir la raison contre les pulsions* ».

Mead (1996) et d'autres anthropologues comme Mauss (1938), démontrent en effet, en présentant le développement et l'éducation d'enfants de contrées éloignées, comment chaque culture façonne le naturel, révisé, réordonne et finalement donne un sens au repérage physiologique. C'est en cela que les culturalistes disent que l'individu est le produit d'un processus de socialisation lui permettant de s'insérer dans un groupe et d'en refléter les patterns selon Linton (1945).

Lévi-Strauss (1973 : 23) reprenant J.J. Rousseau dit que

*J'ai de la peine à concevoir comment dans un siècle où l'on se pique de belles connaissances, il ne se trouve pas deux hommes dont l'un sacrifie vingt mille écus de son bien, et l'autre dix ans de sa vie à un célèbre voyage autour du monde pour y étudier, non toujours des pierres et des plantes, mais une fois les hommes et leurs mœurs.*

Durkeim (1922) a parlé de « *l'anthropogenèse éducative* » de l'homme pour dire avec Kant (2004) que « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* ». Alors que les psychologues de l'époque, dont Piaget, construisent l'image d'un enfant qui se développe par stades successifs en fonction de critères psychomoteurs quel que soit son lieu de vie.

Boas dit d'ailleurs que le fait que les cultures ont une spécificité intrinsèque implique tout élément culturel ne peut être appréhendé que replacé dans son contexte d'ensemble et que

chaque culture, par définition unique, doit être respectée et protégée pour le bien de l'humanité tout entière (Boas F., 1940).

Von Herder S. (1832) parle de la culture comme « *toutes choses sur notre terre ont été ce qu'elles pouvaient être selon la situation et les besoins du lieu, les circonstances et le caractère du temps, le génie natif ou accidentel des peuples (...) tout ce qui peut se développer dans l'humanité (...) se développe réellement* ». Pour lui, chaque nation est porteuse de son propre Volkgeist (entre langage et vision du monde). L'on peut alors aisément dire que « *les cultures sont à la fois semblables et différentes* » (Bonte et al., 2002).

### **2.3.7. Éducation**

Comme concept, l'éducation a été appréhendée sous divers paradigmes. Nous essayons dans les prochains paragraphes, de ne pas nous rapprocher le plus possible des sciences humaines et sociales. L'éducation est une transmission des valeurs de génération en génération en vue de transformer ou de développer les aptitudes de l'homme dans son milieu socioculturel. Au Cameroun, « *L'enseignement primaire est obligatoire* » (Loi d'orientation, 1998).

La réflexion de Illich (1971), pourrait s'étendre à la condition de l'homme dans la société institutionnalisée moderne, et ouvre de nombreuses œillères que nous conservons parfois par manque de regard critique. « *Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales* ».

Pour Durkheim E. (1911 : 56), l'éducation est « *l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur un jeune en vue du développement physique, intellectuelle et morale et de l'intégration dans la société* ».

Disons simplement avec Tomasevski (1989) que « *l'éducation peut aussi bien être un moyen de maintenir les inégalités que de les supprimer ; susceptible de servir à des fins contradictoires, elle peut avoir des résultats diamétralement opposés et ainsi renforcer ou réduire les inégalités* ».

Trueba (1988 : 15) soutient que « *l'éducation se fixe notamment pour idéal la connaissance des autres et la victoire sur l'ignorance mutuelle* ». L'éducation interculturelle oblige chaque peuple et chaque culture à un regard critique sur soi, une remise en question des certitudes et un éclatement des clôtures et enfermements.

### **2.3.8. Scolarisation**

Les concepts de scolarisation et d'éducation s'inter-changent. En tant qu'un processus par lequel on éduque, la scolarisation peut être comprise comme la transmission des connaissances de façon progressive.

### **2.3.9. Apprentissage- Instruction- Formation**

Apprentissage provient du verbe apprendre, lui-même du latin *apprendere* qui signifie saisir, s'emparer de, acquérir. L'apprentissage est un processus continu d'acquisition de la connaissance suite à une activité, à un entraînement ou à une observation dont le but est soit d'intégrer une personne dans un groupe, soit de modifier le comportement intellectuel et moral. Ensuite, étymologiquement, instruction vient d'*instructio*, mot latin qui indique l'action de dresser et de disposer. « *Instruire c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est communiquer les connaissances, former l'esprit. On peut dire que l'instruction est un outil nécessaire à l'éducation puisqu'elle est un bon moyen d'acquérir la culture* » (Tsafack G., 2001: 20).

Cette part d' « *éducation reçue du milieu d'origine a aujourd'hui très largement perdu sa cohérence* » (Erny, 1987: 10), du fait même que la société qui lui servait de support change ses modes d'être, ses valeurs, ses conceptions de l'homme et se donne de nouvelles institutions éducatives. Et là, la formation est essentiellement le fait de mouler l'être humain en mettant en évidence les facultés à l'instar de l'intelligence, la conscience, et le sens social. L'objet de la présente partie consiste à examiner l'éducation en se questionnant sur son caractère pluridisciplinaire et interdisciplinaire. C'est dans cette perspective que l'on dirait que « *La formation de l'homme exige une démarche interdisciplinaire, car pour former un individu, il faut d'abord mieux le connaître, mieux le comprendre, il faut également tenir compte de son environnement immédiat. Cette exigence épistémologique pose la nécessité du développement des sciences de l'éducation dans la société* » Belinga Bessala (2017 : 18). Aussi ne saurait-on ménager aucun effort pour dire que l'éducation peut être appréhendée en fonction du milieu c'est-à-dire non-formelle, formelle ou informelle.

### **2.3.10. Éducation formelle, non formelle, et informelle**

L'éducation formelle encore appelée éducation ordinaire est l'ordre d'enseignement classique et diplomant. Il est le mieux encadré avec la plus importante participation aujourd'hui. Parlant de l'éducation non formelle, elle est apprise et transmise hors du cadre scolaire, universitaire voir du système éducatif. À cet effet, l'éducation non formelle désigne



un apprentissage non scolaire dans lequel l'éducateur et l'éduqué prennent conscience de leur objectif en vue de canaliser et de faciliter la connaissance acquise comme le relève Djob, J. (2013) dans un document non encore édité. C'est le cas d'un prêtre ou d'un catéchiste qui prodigue des enseignements sur le thème : « *Une vie nouvelle en Jésus Christ* » devant l'assistance venu en vue d'acquérir le savoir. Son objet est de développer les facultés intellectuelles et morales de l'apprenant conscient de son objectif tout comme l'enseigné.

### **2.3.11. Éducation intellectuelle, sociale, religieuse**

Intellectuel relève de l'intelligence, c'est la fonction psychologique qui permet à l'organisme de s'adapter à son environnement en mettant en exergue l'acquisition, l'exploitation des connaissances et aptitudes à résoudre un problème. Ainsi, l'éducation intellectuelle met en évidence les facultés et les fonctions cognitives. Elle acquiert la connaissance et favorise l'exercice de l'intelligence, la compréhension voir la réflexion.

L'éducation sociale relève de ce qui fait partir de la société. L'homme étant un être essentiellement social, il est appelé à vivre en société par l'acquisition d'un savoir-faire et d'un savoir être. Dans ce sens, l'éducation sociale est une façon d'éduquer et de prendre soins d'une personne en l'acculturant dans la société où il est appelé à vivre. Cette enculturation exige le respect des normes et des interdits.

Religion vient de *religare* qui signifie relier. Le fait culturel sur lequel l'homme se base pour établir une liaison est religieux. Pour les théologiens, les grands principes de base reposent sur la raison et la foi. *Que vous ayez ou non une foi religieuse, que vous pratiquiez ou non une religion, « vos enfants ont besoin que leur soient transmises des réponses à certaines interrogations et, de préférence, des réponses sérieuses, cohérentes, dans la culture »* (Bonnet, 1979) *de votre époque*. Cela pourrait sous-entendre que *la vie humaine ne peut pas être prise à la légère. Maintenant que les différentes équivoques viennent d'être levées au sujet des assertions de la notion d'éducation et des autres notions connexes, il importe de dire que le fait social éducatif a été traité dans différentes chapelles scientifiques.*

### **2.3.12. Education en situations d'urgence**

Selon l'UNICEF, l'éducation en situations d'urgence garantit la dignité et aide à vivre en offrant des espaces d'apprentissage en lieu sûr, où les enfants et les jeunes qui ont besoin d'un autre type d'aide peuvent être identifiés et soutenus. Une éducation de qualité sauve des vies en apportant une protection physique contre les dangers et l'exploitation d'un environnement de crise. Quand un apprenant se trouve dans un environnement

d'apprentissage en milieu sûr, il risque moins d'être exploité sexuellement ou économiquement ou exposé à d'autres risques, comme un mariage précoce ou forcé, le recrutement dans des groupes armés ou des forces armées ou le crime organisé. De plus, l'éducation peut transmettre des informations vitales pour renforcer les compétences de survie fondamentales et les stratégies d'adaptation. Il peut s'agir, par exemple, d'informations sur la manière d'éviter les mines terrestres, de se protéger des abus sexuels, d'éviter l'infection par le VIH et d'avoir accès à des soins médicaux ou à de la nourriture.

- **École**

L'école n'est pas seulement celle qui est « importée » ou institutionnalisée. L'« école occidentale » constitue dans ce cas, une *« violence douce et masquée, insidieuse, sournoise destinée à marquer les esprits des dominés en les amenant par complexe d'infériorité à disqualifier leurs propres valeurs et pratiques et à rechercher celles présentées comme importantes et bonnes pour tout le monde »* (Mbonji Edjenguèlè, 2005).

Ainsi, la réussite ou l'échec scolaire des enfants dans le contexte africain est donc liée à la capacité des mères à maîtriser l'emploi du temps, à mobiliser toutes les ressources sociales, culturelles disponibles pour la réussite scolaire (voisinage, frères et sœurs...), et à leur vigilance à l'égard du mode de vie de leurs enfants. Ainsi, même si la transmission des savoirs allait de soi, l'école ne peut plus se contenter de transmettre les connaissances.

## **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, la revue documentaire nous a permis de réorienter notre thème de recherche. Nous avons procédé à une revue thématique et chronologique. La deuxième articulation s'est focalisée sur les théories de constructivisme, de diffusionnisme et la théorie de la représentation sociale convoquées pour servir de fil conducteur à l'analyse et l'interprétation des données de terrain. En dernière articulation nous avons présenté les concepts clés qui ont permis de nous ressourcer sur le sens que différents auteurs leur ont donné.

**CHAPITRE 3**  
**ÉDUCATION FORMELLE DES ENFANTS DÉPLACÉS**  
**INTERNES EN ÂGE SCOLAIRE À ZAMAI**



### 3.0. Introduction

Ce chapitre se focalise sur les principaux facteurs ou obstacles à l'éducation des personnes déplacées internes à Zamai. L'accent est mis sur les facteurs sociaux et les barrières culturelles, psycho-affectives. Ces pesanteurs entravent l'atteinte des Objectifs de la stratégie éducationnelle principalement chez des enfants en âge scolaire vulnérables du fait des déplacements relatifs aux crises. Il s'agit notamment des barrières liées à l'offre et à la demande en matière d'éducation d'une catégorie d'apprenants vivant dans des conditions particulières. Dès lors, les attaques à répétitions dans les zones de crises sont à première vue les principales causes d'abandons scolaires. En d'autres termes, la discontinuité de la scolarité chez les enfants vulnérables du fait de la crise contre l'Etat Islamique d'Afrique de l'Ouest communément appelée « Boko Haram » dans la Région de l'Extrême-Nord. Il est fait une ethnographie des obstacles à la continuité de l'éducation des enfants déplacés internes dans les institutions d'accueil de Zamai. Toutefois, avant de parler des barrières il convient d'avoir une vue globale sur la perception du conflit contre Boko Haram par notre population cible.

#### 3.1. Perceptions du conflit contre Boko Haram par les Personnes Déplacés Internes Mafa

Les Mafa présentent le conflit contre Boko Haram de manière à donner une meilleure explication à toutes les perceptions. Les Mafa parlent de /N'do n'ked Ndo/ : /Ndo/= « personne » ; /N'ked/ c'est-à-dire « Tuer » et /Ndo/ = Quelqu'un. Ce qui signifie en français « la personne qui tue quelqu'un » c'est-à-dire un criminel. Et lorsqu'on considère que /vera/ = « Guerre ou conflit », /n'do n'ked ndo n'gedege wudom/ qui est une expression utilisée par la plupart des membres de la communauté renvoie à /N'ked/ c'est-à-dire « Tuer » ; /Ndo/ = « personne » ; /N'ked/ = Tuer ; /N'gedege/ = « gâter, détruire » et /Wudom/ c'est-à-dire « Etat, pays ». /N'do n'ked ndo n'gedege wudom/ = « destructeur du pays » qui est une expression pour désigner le « terrorisme » ou plus simplement la « guerre ».

Certains anthropologues s'interrogent sur la possibilité d'éduquer dans un contexte de multiculturalité sans faire de l'éducation un lieu d'affrontement de cultures.

#### 3.2. Perceptions de l'abandon scolaire dans l'univers culturel Zamai

Dans une langue locale, des termes sont bien connus pour dire la réalité quotidienne des abandons scolaires. Le parent vigilant dira à sa progéniture : /yohu djangirde/ c'est-à-dire « va à l'école » ou encore /darni djangirde/ qui se traduit en français « Rentre à l'école ». Par ailleurs /oti ngarti/ renvoie à « l'enfant a arrêté l'école ». Et pour dire « l'enfant a fui l'école » en ffuldé l'on dit /odugui djangirde/. A partir de là, l'on peut comprendre qu'une réalité est

apparente. Tout le monde en parle. Chaque informateur nous a donné une idée plus ou moins réelle de l'abandon des classes. La communauté comprend que le concept de déperdition scolaire est le fait qu'un enfant quitte et abandonne son cycle d'études. Dès lors les uns et les autres argumentent très rapidement sur la suite. Les mobiles qui poussent des milliers d'enfants à se retrouver ailleurs qu'à l'école sont divers et trois ont émergé au cours de la recherche. Notre recherche se propose de restituer des éléments sur la discordance dans les pratiques à l'insertion scolaire, la question des paiements des frais d'APEE et autres, l'obsession à l'enseignement privé, le mariage des jeunes filles entre autres. Ce qui nous amène à faire une description des facteurs explicatifs de la déscolarisation chez les enfants déplacés internes dans notre site d'étude.

### **3.3. Facteurs explicatifs de la déscolarisation chez les enfants déplacés internes à Zamai**

Selon nos informateurs, l'une des principales raisons ayant poussé les PDI de Zamai à quitter leurs villages d'origine se résume aux attaques armées de Boko Haram. Pour parler de ces déplacements forcés des populations, l'informateur 18 déclare:

*(...) nous avons quitté notre village pour arriver ici à cause des attaques armées de Boko Haram. Pendant au moins une semaine, on a marché avant d'arriver ici. Quand nous nous fatiguons, on se repose et on pouvait aussi dormir dans un village inconnu. Nous avons ici beaucoup d'enfants malades mais on n'a pas de moyens financiers pour les conduire à l'hôpital. C'est toute la communauté qui est ici. (FGD réalisé le 29/01/2021 à Zamai).*

La plupart déclarent s'être déplacés « avec la voiture d'une ONG » et avoir cheminé avec les parents et les autorités du Département. Sans toutefois se focaliser sur les conditions de vie, l'état sanitaire et le mode de déplacement de cette couche vulnérable, nous allons mettre plutôt un accent particulier sur les barrières à l'éducation des enfants déplacés internes à Zamai.

Au niveau national, les dépenses annuelles moyennes d'éducation par élève s'élèvent à 47 490 FCFA en 2006/2007. En moyenne, ce poste de dépenses représente 4,7% des dépenses annuelles totales des ménages. Si l'on considère qu'une école primaire située à moins de 3 km de marche est accessible, on peut relever qu'au Cameroun, les écoles sont largement accessibles aux ménages puisque 86,0% de ménages vivent à moins de 3 km d'une école primaire. Le taux de satisfaction des parents vis-à-vis des structures scolaires publiques se situe globalement autour de 50,3% pour les écoles de l'enseignement primaire et à 40,4% (ECAM3) vis-à-vis des établissements secondaires.

Allant sur cette base, il convient, dans cette rubrique, d'avoir de plus amples explications sur le concept «barrière», définie comme étant tout élément d'ordre psychologique, économique, culturel, institutionnel ou environnemental, qui dans la recherche d'explications du faible accès au secondaire est identifié comme une cause dont l'effet est l'abandon ou plus généralement la déperdition scolaire. Tout ce qui retarde ou entrave le cheminement de l'élève PDI est donc considéré comme une barrière (UNHCR, Fev. 2020).

Le Cameroun, touché par trois crises dans les régions de l'Est et l'Adamaoua, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest et l'Extrême-Nord, enregistre parmi les victimes plus de 1,5 million d'enfants en âge scolaire (OCHA, 2022). Le Cameroun estime à près de 711 056 déplacés internes (OCHA, 2021). Ceci va à l'encontre des ODD (Objectifs de développement durable) et surtout de l'objectif n°4 est d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la *vie* » d'ici à 2030. Selon les Nations Unies, plus de 515 000 enfants d'âge scolaire touchés par la crise (50% de filles) ont besoin d'une assistance dans le secteur de l'éducation dans les départements touchés par la crise du bassin du lac Tchad (LEG, 2022).

Par ailleurs, l'Etat lui-même, à partir du préambule de la constitution de 1996, s'engage lorsqu'il dit (i) l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction, (ii) l'enseignement primaire est obligatoire, (iii) l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux ont une responsabilité de l'Etat. Le gouvernement camerounais oriente ses politiques en référence à la Stratégie Nationale de Développement 2020- 2030 (SND30), Il s'y engage à « *accroître la solidarité nationale et la protection sociale des couches vulnérables* ». Et c'est dans cette même optique que le Cameroun a souscrit aux objectifs de développement durables (ODD) aux centres desquels se trouve la réalisation des droits de l'Enfant, donc de l'enfant déplacé. Les ODD 3 et 4 sont consacrés à la programmation humanitaire et de développement après analyse par tranche d'âge et de sexe d'une part et le renforcement des capacités de résilience des populations vulnérables, pour soutenir les acteurs nationaux à prévenir et faire face aux chocs dans le secteur éducation d'autre part.

Les résultats d'enquête révèlent qu'il existe plusieurs facteurs explicatifs de la discontinuité de l'éducation conventionnelle par les enfants déplacés internes en âge scolaire à Zamai.

### 3.3.1. Déscolarisation et abandons scolaires chez les personnes déplacées internes

La principale raison de non-fréquentation scolaire de la population d'âge de scolarisation primaire ou secondaire (6-18 ans) est le coût trop élevé d'accès à l'école (34,7%). La deuxième raison qui émerge est l'échec scolaire (24,5%). Une bonne part de la population jeune abandonne l'école à la suite du refus des parents (10,4%). Une autre raison non négligeable d'abandons scolaires est le mariage ou la grossesse (7,3%). Suivant le niveau de vie, l'on constate que la principale raison de la non fréquentation scolaire chez les pauvres demeure les frais exigibles de la scolarité qui ne sont pas toujours à la portée de la couche sociale démunie ou vivant dans une situation de précarité. Ce qui n'est pas le cas chez les plus nantis donc l'échec scolaire est la principale cause d'abandon.

Dans la région de l'Extrême-Nord, «*La déperdition scolaire est une réalité et dépend de la société qui lui accorde de l'importance*» (Entretien réalisé avec Evelius le 08/05/2021 à Zamai).



**Photo 1: Enfants déplacés internes non scolarisés de Zamai**

Source : Noma (2021)

D'après les enseignants et les élèves interviewés à Zamai, l'éducation permet d'apporter des solutions aux problèmes de la localité ; de plus, la personne instruite a une forte notoriété et est très respectée au sein de la communauté ou dans la société.

*L'entourage le conçoit ainsi parce que la majorité de nos enfants n'a pas réussi à trouver un travail. Peu de gens ont réussi. L'éducation est une grande valeur parce qu'elle nous instruit. Le langage et le comportement d'une personne bien éduquée sont différents de celle qui n'a pas fait l'école*» (Entretien réalisé avec Uberti le 08/07/2019 à Zamai).

Les enfants déplacés internes ont accès à l'éducation à travers deux systèmes éducatifs : l'école formelle (école publique) et l'école coranique.

### **3.3.2. Facteurs économiques : Précarité du niveau de vie des parents des enfants déplacés internes en âge scolaire**

Les obstacles sont d'ordre financier. La baisse du niveau d'assistance des ONG ayant fragilisé les ménages, les parents qui sont entrés malgré eux dans le cycle de l'autonomisation n'ont pas suffisamment de moyens pour subvenir aux besoins alimentaires de la famille, encore moins à l'éducation des enfants. Un informateur déclare : « *l'éducation n'est pas possible sans argent (...) je pense que la déperdition scolaire est due à l'ignorance et à la pauvreté* » (Entretien réalisé avec informateur 13 le 28/01/2019 à Zamai).

Cette situation de précarité les amène à reléguer au second plan la scolarisation de leurs enfants et à soumettre ces derniers à des activités économiques qui démobilisent des milliers d'élèves déplacés internes, compromettant ainsi leurs chances de réussir.

#### **3.3.2.1. Chômage**

La notion de sous-développement a longtemps fait partie de la politique étrangère des Etats-Unis, qui voulaient faire accepter l'aide occidentale aux pays du Sud pour contrer l'influence que la solution communiste pourrait avoir dans ces pays. Le concept naît au lendemain de la seconde guerre mondiale. Le 20 janvier 1949, dans son discours sur l'état de l'union, Harry Truman, président des Etats-Unis, emploie pour la première fois le mot « sous-développé » ou *underdeveloped* lorsqu'il déclare :

*We must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas. More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas.* Truman, (1949 : 50).

On parle de pays sous-développé et de sous-développement d'un pays lorsque la situation sanitaire et économique y est très mauvaise. Le terme pays sous-développé n'est plus beaucoup employé, on préfère le terme plus neutre de pays en voie de développement, ou pays en développement. Les pays les plus pauvres sont les moins avancées. Après la seconde guerre mondiale, on se rend compte de l'immense misère de plus de deux tiers de l'Humanité. Les pays riches rêvent, ou du moins affichent l'ambition de faire sortir les pays sous-développés de cette misère.



Toute personne qui fait l'école aspire à un emploi en fin de formation. Mais l'on se retrouve dans un contexte que l'école ne constitue pas la seule garantie qui offre automatiquement un emploi. Cet état de chose sème la confusion dans l'engagement des parents à envoyer leur progéniture dans la mesure où de par leurs expériences, la plupart de jeunes qui ont fait l'école sont en chômage. Ce qui décourage la plupart des parents pour qui l'éducation conduit au chômage, d'où leur désintérêt à y envoyer leurs enfants comme le témoigne notre informateur :

*Tout l'entourage pense que l'éducation donne des opportunités de réussite aux gens mais peu sont ceux qui ont une réussite. Car beaucoup des jeunes sont au chômage. Cela décourage plusieurs parents de voir leurs enfants au chômage après avoir été à l'école. (Entretien réalisé avec Uberti le 08/07/2019 à Zamai).*

Dès lors, la réussite des enfants étant résumée à la recherche du gain, les parents préfèrent les orienter vers les travaux champêtres parce que la vente des produits de récolte génère des revenus ; il en est de même d'autres activités génératrices de revenus, le but étant de subvenir aux besoins de la famille. Ce qui fait dire à l'informateur 17 que :

*Lorsqu'arrive la période des travaux champêtres et des activités économiques, les parents préfèrent que leurs enfants assurent d'abord les besoins de la famille. Beaucoup abandonnent l'école pour se livrer aux jobs, pour gagner de l'argent soit de manière volontaire parfois sous la menace des parents. (Entretien réalisé avec Abakaris le 14/07/2020 à Zamai).*

L'activité principale des villageois est l'agriculture qui permet de satisfaire prioritairement les besoins alimentaires de la famille. Ici, « *les gens mangent du mil tous les jours de l'année* » affirme l'un de nos informateurs Djingui Félix. En effet, c'est quasiment le seul plat que consomment les paysans toute l'année. La saison des pluies est une période vivace. Les diverses céréales ont toutes leur propre temps d'ensemencement, de sarclage et de récolte. C'est également une période de forte tension. En effet, la réussite des bonnes récoltes est tributaire de l'arrivée ou du retard de la pluie. Par ailleurs, cette tension est forte puisque, vers la fin de la saison des pluies, peu de temps avant la moisson (le troisième mois) « *tre maghekeu* » (en langue kapsiki qui signifie : troisième lune), la famine est menaçante. La récolte se fait au début de la période sèche, à partir de la fin du mois de septembre. En plus, c'est également le temps idéal pour la construction des maisons et pour la célébration des grandes fêtes annuelles car en ce moment l'eau est encore abondante. Plusieurs types de produits sont cultivés chez les montagnards, la zone étant agraire.

A ce niveau, plusieurs initiatives sont prises en compte pour concourir à faire scolariser les enfants déplacés internes. L'enquête de terrain démontre que des barrières relatives à l'abandon scolaire sont bien connues des populations.

En bref, les enjeux de la scolarisation des enfants déplacés internes dépassent les seuls enjeux préconisés par le système éducatif ou institutionnel.

### **3.3.2.2. Manque de moyens matériels et financiers**

Les enfants déplacés internes ne sauraient être traités d'idiots sociaux. La quasi totalité d'informateurs est consciente du fait que se scolariser nécessite un minimum de confort matériel, qu'il soit offert ou pas, car le matériel didactique n'est disponible que pour l'enseignant, et non accessible financièrement à l'apprenant.

*Je suis prêt à emprunter de l'argent pour financer les études de mes enfants. Il y a le paiement de la scolarité, des fournitures scolaires. La principale cause de la déperdition scolaire c'est le manque des moyens financiers. (Entretien réalisé avec informateur 13 le 29/01/2020 à Zamai).*

Ce préalable devient systématiquement une étape éliminatoire pour ces enfants déplacés internes en âge scolaire pour qui, selon un informateur, « *L'éducation est comme un remède qui permet aux enfants qui grandissent d'éviter toutes les mauvaises choses* ». Les moyens financiers constituent l'un des principaux obstacles à la scolarisation des enfants, en l'occurrence les enfants déplacés internes dont les parents ont tout perdu à travers de nombreux déplacements forcés.

*La déperdition scolaire est une réalité ici ; il y a le manque des moyens financiers qui fait que beaucoup d'enfants n'achèvent pas leur cursus scolaire. Certains vont se lancer vers d'autres activités génératrices de revenus, d'autres sont au quartier à ne rien faire. (Entretien réalisé avec Informateur 13 le 29/01/2020 à Zamai).*

Nos informateurs pensent pour la plupart que ce matériel est intimement lié aux finances. Dans bien de cas, la communauté accède au savoir par l'école et l'apprentissage.

*Malheureusement beaucoup d'enfants ne vont pas à l'école parce que l'argent manque aux parents. Les gens parfois restent chez eux parce qu'il n'y pas l'argent de l'APE. Je constate que c'est le manque d'argent, le manque de suivi des parents et leur irresponsabilité qui entraînent la déperdition scolaire dans la communauté. (Entretien réalisé avec Informateur 15 le 29/01/2021 à Zamai).*

Cependant, le manque des moyens financiers ne sont pas uniquement les seuls obstacles à la discontinuité ou à la déscolarisation des personnes déplacées internes. En d'autres termes, la plupart d'abandons scolaires sont dus non seulement au manque des moyens financiers mais également de l'ignorance des parents par rapport aux frais scolaires exigibles.

*L'éducation n'est pas très importante pour beaucoup car même sans école l'enfant peut s'en sortir, c'est une perte de temps. (...) La déperdition est une réalité ici dans notre communauté car beaucoup d'enfants abandonnent l'école soit pour «chercher le pointage » pour les garçons et les filles c'est le mariage. (Entretien avec Informateur 4 réalisé le 08/07/2020 à Zamai).*

Dès lors, le manque d'argent ne saurait constituer la seule raison de nombreux abandons scolaires. La question de la prise en compte de la scolarisation des PDI au plan financier, infrastructurel et matériel est la principale difficulté que tout chercheur pourrait avoir. L'informateur 40 confie : « *Par exemple les enfants abandonnent l'école parce que leurs parents manquent d'argent* ». C'est vrai que la présente recherche se limite aux données collectées dans les communautés en plus de quelques éléments informels des moyens réels à disposition. La demande en éducation est un besoin élémentaire qui tient compte des faits culturels et symboliques, formulée par des familles. Ces dernières consacrent ou décident d'investir de l'argent et leur temps dans un projet éducatif susceptible à terme de faciliter l'insertion socioprofessionnelle de leur progéniture. Bien qu'on soit dans une situation insécuritaire, tout parent soucieux de l'éducation de ses enfants recherche les voies et moyens d'atteindre ce résultat. Cependant, les familles contraintes au déplacement forcé, sont délocalisées, déstructurées et relocalisées dans un environnement nouveau qui atténue leur vulnérabilité sans pour autant leur rendre leur autonomie d'avant la crise ; les efforts de scolarisation des enfants dont l'indicateur principal est la réussite dans la vie future, cèdent le pas aux besoins immédiats et vitaux, tels que : la nutrition, la santé, l'hébergement, etc. En contexte de crise, très souvent l'éducation est relayée au second plan, et devient « un luxe » pour ceux qui s'y rattachent. Seulement la plupart des ménages s'y déscolarisent. Pour pallier cette situation l'un de nos informateurs déclare :

*Au Cameroun, les PDI se sont retrouvées dans une situation d'urgence où des initiatives du gouvernement et des autres acteurs du secteur de l'éducation ont permis que les nombreux enfants soient scolarisés gratuitement, de telle sorte qu'au niveau du primaire, obligatoire et gratuit en principe, les parents n'ont pas eu à déboursier de moyens financiers pour soutenir la scolarisation de leurs enfants. (Entretien réalisé avec informateur 30, le 23.09.21 à Zamai).*

Seulement, sur le terrain, les réalités sont autres, si l'on s'en tient uniquement aux frais d'APÉE. Au niveau du secondaire les parents doivent s'acquitter des frais scolaires exigibles. Ce qui rend les études du niveau secondaire facultatives selon les parents. Ainsi, la demande a eu du mal à suivre les incitations à offrir aux élèves déplacés internes la capacité de développer leur potentiel en accédant au Lycée. Cette situation n'est d'ailleurs pas propre aux PDI : les communautés hôtes sont également confrontées au coût élevé des études secondaires

et, compte tenu de leurs moyens financiers limités ou encore de leur degré de pauvreté, la plupart des parents renoncent à l'éducation de leur progéniture du niveau secondaire car ne pouvant supporter le poids financier qu'elle implique.

La pauvreté des ménages est l'une des principales barrières à la scolarisation d'élèves déplacés internes. Au Cameroun, la vulnérabilité des familles des PDI s'est accrue depuis deux ou trois ans, avec la baisse de l'appui financier des partenaires du Gouvernement camerounais, observée au niveau de financement sur le plan humanitaire. Les différentes organisations qui s'efforçaient à partir de 2014 d'apporter leur soutien à la résilience des PDI ont vu, il y a trois ans leurs moyens d'intervention diminuer ou orienter vers d'autres zones d'insécurité, notamment : les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest communément appelées « NOSO ». Le secteur de l'éducation en particulier, malgré les slogans du type « *Education cannot wait* », a particulièrement subi les ruptures budgétaires que la plupart d'organisations ont dû faire dans leurs projets d'assistance aux PDI.

### **3.3.2.3. Précocité d'engagement des enfants dès le bas âge dans les activités génératrices de revenus comme un phénomène culturel**

Comme relevé dans les précédents chapitres, le phénomène crucial de l'abandon scolaire ou la montée de l'analphabétisme juvénile découlent de la précarité ambiante dans cette partie du Cameroun. La croissance démographique exponentielle relative à la famille nombreuse, amène les familles à impliquer les enfants dans les activités génératrices de revenus à des âges inimaginables.

*Un petit enfant de 3 ans, 5 ans, 6 ans commence à vendre les petits outils pour subvenir aux besoins de la famille. Du coup, son camarade qui le voit va le faire tout naturellement pour avoir de l'argent. Et là, on peut aisément rappeler que cette raison est vraie aussi bien pour les nationaux que pour les PDI. (Entretien réalisé avec Informateur 17 le 28/01/2021 à Zamai).*

Ce phénomène ne s'observe pas uniquement dans les camps de concentration des PDI ou des villes de recasement, mais également dans d'autres zones y compris celles qui ne subissent pas les crises où l'on voit les enfants dès le bas âge se balader avec une assiette pour demander l'aumône alors que les géniteurs sont tapis à l'ombre.

### **3.3.3. Facteurs socioculturels comme obstacles à l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire**

L'étude est menée dans un environnement où la population est fortement ancrée dans la tradition. A ce sujet, plusieurs facteurs socioculturels constituent les obstacles à l'éducation

des enfants en âge scolaire, principalement les enfants déplacés internes. L'on peut parler notamment de la discrimination en matière de l'éducation basée sur le genre.

### **3.3.3.1. Manque d'assiduité et désertions saisonnières des garçons**

Si les décisions des parents ont pour effet le manque d'assiduité et les désertions saisonnières des garçons, elles sont également néfastes sur le parcours scolaire des filles, puisque la scolarité de ces dernières est généralement interrompue au seuil même du secondaire comme le témoigne l'informateur 13 :

*l'âge pubère de la fille, le refus de mélanger les élèves de sexe féminin avec le sexe masculin dans les lycées et la peur des relations sexuelles avant mariage constituent ainsi les principales raisons qui poussent les parents à mettre un terme aux études des filles, et à les orienter vers le mariage. (Entretien réalisé avec informateur 13 le 28/01/2021 à Zamai).*

Fortement ancrée dans la tradition, les parents d'enfants déplacés internes n'admettent pas très souvent que leur progéniture passe le cap du primaire afin d'éviter le rapprochement dans les mêmes lycées avec les élèves de sexe masculin. Dès lors, le mariage devient pour ces derniers un cadre idéal pour circonscrire la vie de la jeune fille. De plus, il devient une opportunité pour nouer des relations de parenté, éventuellement rentables, avec les familles d'alliance. Il existe ainsi des milliers de jeunes filles déscolarisées ou encore disposées à le devenir. De plus le mécanisme de l'abandon scolaire par la gente féminine semble réduire les charges financières, d'autant plus que les facteurs socioculturels valorisent le mariage, et à cela s'ajoute une certaine fragilité psychologique suite aux redoublements et un sentiment d'être trop âgée pour rester à l'école.

### **3.3.3.2. Discrimination entre les genres et les sexes**

Dans l'Extrême-Nord du pays, la prédominance religieuse est l'islam. Dans cette perspective, éduquer un enfant ne veut forcément pas dire l'envoyer faire l'école formelle ou conventionnelle. Ceci dit les parents ont plutôt tendance, à un certain âge d'envoyer l'enfant de sexe masculin à l'école au détriment de l'enfant de sexe féminin. Pour cette catégorie, le mariage est considérée comment étant une « *manière d'éduquer la jeune* ».

Mebenga Tamba L., s'exprimant sur l'éducation sexuelle traditionnelle de la jeune fille Béti qui se transmet à travers la participation et l'apprentissage des jeux traditionnels et les habitudes alimentaires, relève à ce sujet : « *des aspects aussi variés que la formation du caractère, le développement des aptitudes physiques et des qualités morales, l'acquisition des connaissances et des techniques nécessaires à la vie sociale de l'individu* ». Mebenga Tamba L., (1999 : 224).

Les problématiques liées aux discriminations entre les genres et les sexes restent préoccupantes. Le poids des traditions donnent tout l'honneur à l'homme leur empêchent de donner leurs points de vue même sur les questions les plus importantes de leurs vies. Le mariage précoce est institutionnalisé au sein de la communauté, les violences domestiques et les viols demeurent des sujets tabous. L'impunité des bourreaux et la méconnaissance des voies de recours ne favorisent pas la dénonciation des cas. Les parents craignant la prostitution et les charges familiales lourdes donnent leur jeune adolescente en mariage précocement.

### **3.3.3.3. Education et Mariage précoce de petites filles**

Dans le cadre de notre étude, bien que les populations cibles fournissent d'efforts pour scolariser leurs enfants, force est de constater que la plupart, fortement ancrée dans la tradition répondent aux lois du mariage précoce pour les petites filles en âge scolaire comme le témoigne un informateur :

*On se bat pour éviter l'abandon scolaire. Mais on remarque toujours ces cas qui sont souvent dus aux mariages précoces pour les petites filles ou à la recherche de l'argent pour les garçons. L'entourage pense que l'éducation n'est pas importante parce que même sans l'école l'enfant, peut s'en sortir en faisant du commerce. (Entretien réalisé avec informateur 13 le 28/01/2021 à Zamai).*

Lorsqu'on parle de mariage précoce chez la jeune fille en âge scolaire, on a tendance à croire que l'importance de mettre l'accent plutôt sur l'éducation du garçon fait l'unanimité de notre population cible, le garçon ayant le droit d'aller à l'école autant que possible. Ce qui n'est pas le cas dans la mesure où certains de nos informateurs considèrent également qu'envoyer un garçon à l'école est une perte de temps pour les parents. Dans ce contexte, le déplacement forcé constitue un point d'attache pour se conformer à cette posture.

*Je fais le petit commerce pour l'éducation de mes enfants. L'éducation est importante pour la réussite des enfants. Je leur paie la pension chaque année pour qu'ils soient bien éduqués (enfants). Beaucoup de jeunes filles abandonnent parce qu'il n'y a pas de raison qu'une fille fasse beaucoup l'école. (Entretien réalisé avec informateur 13 le 28/01/2021 à Zamai).*

Pour la plupart, c'est une perte de temps d'envoyer les enfants à l'école. Bien que certains parents déplacés internes paient les APEE et bénéficient parfois des dons de fournitures des ONG et volontaires, la déperdition scolaire des enfants déplacés internes tout sexe confondu demeure une réalité dans la localité de Zamai. « *Beaucoup des garçons cessent d'aller à l'école soit pour se chercher dans les jobs soit les filles vont très vite en mariage. De plus, a-t-on besoin d'aller à l'école pour faire les champs?* ». (Entretien réalisé

avec informateur 13 le 28/01/2021 à Zamai). Seulement, ce phénomène varie de plus en plus selon les familles.

#### **3.3.3.4. Faible implication des parents dans l'éducation des enfants déplacés internes à Zamai**

Des causes directes évoquées par les bénéficiaires, démontrent que plus tard le phénomène d'abandon scolaire se justifiera amplement dans ces communautés. A la question de savoir quel est le niveau de priorisation de l'éducation formelle, l'enquête de terrain révèle que l'éducation n'est pas une priorité dans un contexte en crise. Or, la priorisation de l'éducation de cette couche vulnérable de la population devient un défi pour un pays qui veut se développer.

*A la maison je fais mon devoir de père et à l'école je dispense les cours, car c'est mon activité principale. (...) Sans doute, l'éducation demeure une priorité pour le grand nombre. Nous sommes enseignants aujourd'hui grâce à l'éducation. L'éducation est très importante et est au centre de notre vie quotidienne. Elle nous permet d'être instruits, éveillés, et capables de comprendre et répondre aux préoccupations de la vie. (Entretien réalisé avec informateur 13, le 02/02/2021).*

Si l'on s'en tient aux déclarations d'une certaine catégorie d'informateurs à l'instar des enseignants, il est évident qu'ils ne donnent pas clairement leur position par rapport à la détermination des parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Pour ces derniers, « *même si l'enfant ne va pas à l'école, il peut mener d'autres activités et s'en sortir. La déperdition est une mauvaise chose et on doit conscientiser les parents sur l'importance de l'école et les enfants qui abandonnent le chemin de l'école* ». (FGD réalisé le 08/07/2021 à Zamai). La précarité et les moyens d'existence presque inexistantes peuvent expliquer « la pauvreté » qui résume l'état d'esprit de ces populations selon lequel

*les mécanismes d'appui à la scolarisation de nos enfants sont le paiement de la scolarité, des fournitures scolaires, des tenues, des chaussures, des cahiers etc. on abandonne souvent l'école à cause du manque d'argent. (FGD réalisé à Zamai le 14/07/2021).*

En outre, les familles n'ont pas la capacité de soutenir l'éducation des enfants en raison de la précarité, l'insécurité et les déplacements forcés. Il se dégage alors une nouvelle catégorie d'enfants qui n'iront plus à l'école dans un environnement habituel. Ils devront désormais faire face aux nouvelles réalités sur le plan scolaire, rencontrer de nouveaux enseignants et encadreurs.

#### **3.3.3.5. Perte des proches parents dans les zones en crise**

Dans les zones en crise, la plupart d'enfants en âge scolaire ont perdu au moins l'un de leurs proches parents. Au vu du rôle important que ces derniers jouent dans l'éducation de

cette couche vulnérable, ils ne disposent pas toujours des frais exigibles pour reprendre l'école. De plus, certains ont pour seul parent leur maman.

Au cours de ces multiples déplacements forcés, la plupart d'enfants scolarisés sortent du circuit scolaire ordinaire, en l'occurrence ceux ayant perdu au moins un proche parent ou encore ne reprennent plus le chemin de l'école. Or, il est reconnu que « *les mamans n'ont pas suffisamment d'autorité pour imposer l'école à leur enfant* ». En outre, les familles n'ont pas la capacité de prendre en charge l'éducation des enfants en raison de la forte incidence de la pauvreté aggravée par l'insécurité et les déplacements. Il se dégage alors de nouveaux enfants qui ne feront plus l'école dans leur milieu de vie habituel. Ils ne verront plus leurs enseignants, leurs encadreurs d'hier. Sur le terrain, beaucoup sortent du circuit scolaire ordinaire.

Années	Inscrits			Absents				Présents			
	G	F	T	G	F	T	%	G	F	T	%
<b>2015</b>	792	509	1301	135	75	210	<b>16.14</b>	657	434	1091	<b>83.85</b>
<b>2016</b>	505	345	850	145	83	228	<b>26.82</b>	360	262	622	<b>73.17</b>
<b>2017</b>	524	317	841	42	25	67	<b>7.96</b>	482	292	774	<b>92.03</b>

**Tableau 3: Candidats déplacés internes au CEP et au FSLC des sessions 2015, 2016, 2017**

Source : Délégation Régionale MINEDUB, Extrême-Nord, Janvier 2018

### 3.3.3.6. Hyperconsidération de la religion

Très souvent les élèves déplacés internes parvenus au CM2 ou en Classe de 6<sup>e</sup> n'abandonnent pas l'école uniquement à cause des barrières économiques. La religion constitue également l'une des causes d'abandon et de déperdition scolaire dans cette partie du pays. Les parents, musulmans pour la plupart sont fortement attachés aux valeurs/contraintes culturelles, issues des us et traditions, et selon les ethnies. Pour cette catégorie d'informateurs,

*L'éducation n'est pas une activité importante dans ma communauté car ils ne veulent pas aller à l'école. Si l'on considère l'école comme un outil de socialisation de l'enfant, il faut rappeler que les PDI viennent des zones très faiblement scolarisées». (Entretien réalisé avec informateur 21 le 02/02/2021 à Zamai).*

Ainsi, les PDI des zones en crise ont évolué dans le même système éducatif que celui des villes hôtes. Même scolarisés au primaire, les élèves déplacés internes ont très peu de chance d'accéder au secondaire, car c'est une perspective inconnue de nombreux parents, pour lesquels la période d'adolescence dans laquelle entrent les enfants déplacés internes du



CM2/Class 6 correspond plus à un enrôlement dans les activités agro-pastorales plutôt qu'à une inscription au secondaire. La plupart des parents d'élèves Mafa ou Kanouri reconnaissent le système éducatif camerounais, mais ne sont pas disposés à supporter de longues études pour leur progéniture, surtout lorsque celle-ci tend à dépasser le stade de la puberté.

### **3.3.3.7. Implication précoce des enfants dans la division traditionnelle du travail**

Au moment où ils atteignent l'âge scolaire ou de la puberté pour certains, les enfants sont considérés comme des majeurs ou encore sont traités à l'image des responsables de famille. Ils sont susceptibles de participer, dans la division traditionnelle du travail, à la recherche des moyens de subsistance de la famille, en fonction de leur sexe notamment. L'éducation informelle (traditionnelle) qui a pour cadre la famille se fait par mimétisme, par transmission des valeurs et de compétences de père en fils, de mère en fille, d'aînés à cadets... Les garçons dans cette logique sont appelés à soutenir ou à relayer le père dans les activités génératrices de revenus pour la survie de la famille. Dans notre site d'étude, tout ceci constitue un facteur explicatif de l'abandon scolaire par les enfants déplacés internes principalement les Mafa ou Kanouri du niveau CM2. Pour cet informateur 40,

*Les élèves de sexe masculin viennent à désertier l'école pour accompagner leur père lors des transhumances, ou pour l'assister durant les récoltes. L'élève PDI de sexe féminin, elle, à l'âge de la puberté devient la seconde maman du foyer, fortement impliquée en termes d'assistance aux tâches ménagères, de corvées liées à la préparation des repas ou de soins apportés aux cadets (Entretien réalisé avec informateur 40 le 06.10.2021 à Zamai).*

Ceci ne s'observe pas uniquement dans les zones rurales. En zone urbaine, cette responsabilisation d'élèves déplacés internes ou pubères donne lieu à une seule alternative comme le souligne l'informateur 60:

*... soit la jeune fille reste à la maison s'occuper de ses cadets et la mère sort faire du petit commerce, soit c'est la mère qui reste s'occuper des enfants pour que la jeune fille aille faire du petit commerce : dans l'un et l'autre cas, la jeune fille finit par être déscolarisée. (Entretien réalisé avec informateur 60 le 16.10.2021 à Zamai).*

Il est important de mentionner que notre zone d'étude regroupant plusieurs ethnies, ce phénomène s'observe beaucoup plus chez les Mbororo qui sont minoritaires en zone urbaine. A forte dominance chrétienne, cette catégorie d'informateurs est plus réceptive à l'éducation des enfants des deux sexes.

*Alors que les parents de par l'ethnie, en zone urbaine, on trouve très peu de Mbororos parmi les PDIs ce qui fait que la quasi-totalité des familles rencontrées étaient chrétiennes. Ne partageant pas la réticence de leurs compatriotes musulmans, les parents sont en principe ouverts à la scolarisation des filles. Seulement, la pauvreté des ménages fait en sorte que les filles sont souvent très tôt appelées à participer aux tâches*

*ménagères ou aux activités commerciales qui permettent à la famille de survivre) à laquelle elles appartiennent et ces parents n'ont pas ou ont moins de réticence par rapport à la scolarisation des jeunes filles. (Entretien réalisé avec informateur 41 le 06.10.2021 à Zamai).*

Le principal obstacle étant, malgré leur volonté de scolariser leur progéniture, le manque de moyens financiers.

### **3.3.3.8. Rejet de l'éducation conventionnelle ou « occidentale » au détriment de l'école coranique**

Certaines ethnies en effet, à l'instar des Kanouri, ont la réputation d'être foncièrement réfractaires à l'éducation de type occidental, une aversion qui s'est vite muée en interdiction (*boko haram*) et qui a d'ailleurs donné son nom au groupe armé responsable de la fuite ou des déplacements forcés des dizaines de milliers de personnes à l'intérieur du pays, reconnues depuis la convention de Kampala comme des personnes déplacées internes (PDI). Force est de constater que même avant la survenue des crises, l'école coranique passe pour la plupart comme l'unique enseignement adéquat pour l'éducation des enfants.

*Dans ces communautés, l'éducation aide beaucoup et les gens parfois restent chez eux parce qu'il n'y pas l'argent. Il n'en demeure pas moins que l'exil et l'adversité n'ont pas atténué les préjugés que les gens avaient à l'encontre de l'éducation de type occidental : la seule école qui vaille pour la majorité des parents est l'école coranique, que fréquentent leurs enfants et qui rassemble sous les hangars les talibés garçons et filles. (Mariam, Zamai, 14/07/2021),*

Ici l'école occidentale est taxée de « *haram* » (impie, interdite), et c'est cette qualification empruntée au domaine religieux islamique qui fonctionne comme une barrière culturelle, particulièrement efficace pour démotiver les élèves pour qui, fréquenter le primaire n'est que pour la forme. C'est dans cet ordre d'idée que, de l'enquête de terrain, la religion apparaît comme étant l'un des principaux obstacles à l'éducation conventionnelle des enfants déplacés internes.

### **3.3.3.9. Manque d'intérêt pour l'Education conventionnelle**

Il se trouve malheureusement que ceux-ci ne trouvent plus d'intérêt à œuvrer et à orienter leur progéniture à autre chose que l'éducation. La sensibilisation a au moins permis que les uns et les autres comprennent que l'école est gratuite au Cameroun. Et la vraie question, quand bien même ces frais d'APEE seraient utiles, est de savoir comment les PDI font et/ou prennent-ils de l'argent pour payer d'abord et se faire rembourser par la suite ? C'est une question qui demeure même si l'on veut appliquer l'approche participative du développement.

### **3.3.3.10. Religion comme obstacle à la scolarisation des enfants déplacés internes à Zamai**

La religion islamique ou la compréhension qu'en ont les ethnies majoritairement musulmanes dans les sites/camps de PDI constituent une barrière à l'éducation, dans la mesure où l'islam est invoqué par les parents pour expliquer la décision d'interrompre la scolarisation de leurs enfants, surtout celle des élèves filles dans les milieux musulmans des régions de l'Adamaoua du Nord, de l'Extrême-Nord. Un informateur déclare à ce sujet :

*Ces décisions parentales, prises généralement pendant les vacances qui précèdent l'entrée en 6<sup>e</sup>, se font sans bruit, sans notification au lycée où l'élève PDI est attendue: la jeune fille disparaît tout simplement des statistiques et va grossir le contingent de filles de son âge qui attendent d'être mariées. (Entretien réalisé avec informateur 39 le 05.10.2021 à Zamai).*

Dans la localité de Zamai, il y a une forte tendance à interrompre la scolarisation des filles au seuil du secondaire, par peur des conséquences que pourrait avoir une exposition prolongée de celles-ci dans des lycées où la mixité, l'éloignement et l'absence de contrôle parental peuvent favoriser des relations sexuelles et des grossesses hors mariage. Ceci nous amène à mettre un accent particulier sur l'éducation de la jeune fille musulmane.

### **3.3.3.11. Education de la jeune fille musulmane**

En effet, pour la plupart des parents musulmans, une fille pubère est un risque potentiel de grossesse hors mariage, ce qui est perçu comme une honte ou une souillure qu'aucune famille ne souhaiterait subir. Une adolescente non mariée enceinte attire le déshonneur sur sa famille, ternit à jamais la réputation des parents et compromet gravement ses chances de trouver un époux, dans un contexte où l'endogamie prédominante conduit presque toujours les jeunes à trouver un conjoint dans le lignage. Un informateur souligne :

*Pour conjurer donc ce risque qui naît avec la puberté et qu'accroissent la mixité, la promiscuité avec des garçons en quête de relations sexuelles et l'envie de belles choses (pagnes neufs, chaussures à la mode, diverses parures, etc.), les parents prennent des mesures conservatoires, qui consistent à soustraire la jeune fille du milieu scolaire. (Entretien réalisé avec informateur 37 le 04.10.2021 à Zamai).*

Ils perçoivent le milieu scolaire comme étant un espace de déviance où la surveillance parentale ne peut s'exercer, et où par ailleurs le discours sur les relations avec l'autre sexe participe d'un paradigme plus permissif. Par conséquent, les élèves PDI musulmanes sont pratiquement absentes des établissements secondaires. Pour celles qui parviennent à franchir le cap du CM2, l'entrée dans le secondaire n'est jamais la garantie d'un cursus conduisant à

l'achèvement du premier cycle. Comme le témoigne un interlocuteur : « *A la première occasion, dès qu'un prétendant sérieux ou un bon parti permettra à la famille de se débarrasser d'un risque et d'espérer un soutien, la jeune fille sera mariée* ». (Entretien réalisé avec informateur 44 le 10.10.2021 à Zamai). Ceci justifie le sous effectif des filles dans la plupart d'établissements publics de notre zone d'étude. « *Il y a peu de filles déplacées qui ont accédé à la première année du secondaire* ». A la question de savoir pourquoi cette hostilité à la poursuite d'études des filles au niveau du secondaire bien qu'une infime minorité de parents ait inscrit leur fille, un responsable en charge de l'éducation estime que le parent qui s'y aventure expose plutôt sa progéniture : « *C'est le seul qui a choisi d'exposer sa fille* ». Si déjà cette attitude vient d'un professionnel qui devrait servir de modèle dans la sensibilisation de l'éducation pour tous, il est tout à fait évident que les moins instruits ne pourront pas trouver le bien-fondé de la scolarisation de la jeune fille. Ceci dit, en tout lieu et en toute circonstance, les propos d'un enseignant devraient être favorables à la scolarisation des filles. Ceci éviterait dans ce milieu de PDI Mafa ou Kanouri comme dans d'autres, l'hostilité des parents et pourrait compromettre la considération pour celui qui prône l'éducation de la jeune fille. Ce qui fait dire à un informateur :

*le choix de laisser sa fille continuer au secondaire ne va pas sans un aveu implicite d'acceptation du risque de dévergondage qu'on lui fait courir, une attitude qui vaut à celui qui l'adopte la réputation d'être un mauvais parent, puisqu'il prend « inutilement » un risque qui peut nuire à l'honneur de sa famille, réduire ses finances.* (FGD Hommes réalisé le 22.09.22 à Zamai).

Cette catégorie d'informateurs est convaincue qu'elle prend la meilleure décision pour leur fille en mettant un terme à la continuité de son cursus scolaire. Elle part de l'expérience où dans un contexte hors crise, les jeunes camerounais ont de la peine à trouver un emploi après des études supérieures. Alors, à quoi servirait la scolarisation des jeunes filles dans une zone de crise ou d'accueil des personnes déplacées internes à l'avenir incertain. La continuité de la scolarisation de la jeune fille est perçue par certains parents PDI comme un investissement risqué et inutile, puisqu'après tout, selon la division du travail dans ces communautés, la fille est appelée à rester à la maison pour s'occuper des tâches ménagères tout en espérant avoir la chance de trouver un époux.

### **3.3.3.12. Manque d'intérêt pour l'Education conventionnelle des enfants chez les Mafa**

Il est important de rappeler que les Mafa sont majoritaires dans la localité de Zamai, mais également au sein de la communauté des PDI de cette localité. Il se trouve malheureusement que ceux-ci ne trouvent plus d'intérêt à œuvrer et à orienter leur progéniture à autre chose que l'éducation. Toute la famille à la recherche du gain, l'on serait tenté de

penser que pendant les classes, elle aura réuni les moyens nécessaires pour la scolarisation de ceux qui seront en âge scolaire. Mais tel n'est pas le cas, puisqu'on a plutôt l'impression que les besoins de survie sont croissants au détriment de l'éducation. C'est pour cette raison que les personnels en charge de l'éducation insistent sur les conditions de vie économique de cette population. Estimant que le suivi serait meilleur dans le sous-système de l'enseignement privé, ils déclarent même qu'un enfant PDI ne peut se payer ce lux. Les écoles privées donneraient davantage de chance de réussite aux enfants mais les PDI ont moins de chance parce que ces institutions sont coûteuses.

De plus, l'école primaire dans les institutions étatiques qui, officiellement est gratuite et obligatoire au Cameroun, ne l'est pas sur le plan pratique, même en situation de crise. Cette lecture de l'éducation pour tous répond aux recommandations des instruments du système des Nations Unies. Un enquêté stipule :

*Mais au regard des éléments, au vu et au su de tous les acteurs éducatifs, les frais d'APEE continuent d'être « exigés » aux enfants sans exception, qu'ils soient en crise ou pas, dans les écoles au Cameroun. Ici à Zamai, il n'y a aucune exception. Alors, comme nous le disons, il est généralement exigé à tous les parents de payer ces frais et de garder les justificatifs pour le contrôle. (FGD Hommes réalisé le 22.09.22 à Zamai).*

La sensibilisation a permis qu'une minorité comprenne que l'éducation est d'une importance indéniable pour les enfants, voire même la vie de la famille au Cameroun. S'il s'avère que les parties prenantes dans la prise en charge des PDI prennent en compte les frais exigibles d'APEE, il est souvent demandé dans la plupart des cas aux parents de s'en acquitter afin de se faire rembourser plus tard. Or, il est reconnu que les PDI ne disposent pas au préalable de l'argent y afférent. C'est une question qui demeure difficile même si l'on veut appliquer l'approche participative du développement.

### **3.3.4. Facteurs systémiques**

Parler des facteurs systémiques revient à parler des obstacles qui ne dépendent pas des groupes cibles, mais du système éducatif camerounais à l'instar de l'acte de naissance, de la recrudescence des enfants déplacés internes dans les infrastructures scolaires d'accueil.

#### **3.3.4.1. Langues d'apprentissage**

Comme relevé ci-dessus, plusieurs barrières, tant du côté de l'offre que de la demande constituent un frein ou une interruption au parcours d'élèves scolarisés dans le primaire. En Fufuldé, la langue la plus parlée à Zamai, désigne l'éducation par /*ekkitinki*/ c'est-à-dire « *le fait d'apprendre ce que l'on apprend* » et /*Djankinki*/, « *le fait d'enseigner* », pour dire en fait

que l'éducation est « *le fait d'apprendre* ». Seulement, dans le système éducatif camerounais les enseignements formels sont dispensés en français ou en anglais.

### **3.3.4.2. Absence d'Actes de naissance**

Parlant de l'acte de naissance comme pièce ultime pour l'admission des enfants en âge scolaire dans les institutions scolaires, l'article 5 de la CDE stipule :

*Tous les enfants ont le droit d'être enregistrés aussitôt leur naissance, d'avoir un nom et de connaître leurs parents et d'être élevés par eux. Ils ne devraient pas être séparés de leurs parents contre leur gré. Les autorités compétentes doivent respecter la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant. (CDE, Article 5).*

Seulement, force est de constater que nous nous retrouvons dans un environnement où il s'avère que l'acte de naissance relève du culturel.

Selon le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef), près d'un enfant sur trois n'a pas d'acte de naissance dans le pays. Le taux d'enregistrement des naissances des enfants de moins de 5 ans au niveau national est estimé à 66,1%, selon l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisée en 2014 par l'Institut national de Statistique (INS). Les taux les plus bas se trouvent dans les régions de l'Extrême-Nord (42%), du Sud-Ouest (56%), et du Nord (61%) [...] Une étude menée récemment par le BUNEC à Maroua, capitale régionale de l'Extrême-Nord, révèle que plus de 400 000 élèves de l'enseignement maternel et primaire n'ont pas d'actes de naissance (Bell, 2019).

Cette situation d'abandon scolaire n'est pas uniquement l'apanage des personnes déplacées internes victimes des crises. Le non déclaration de naissance et non enregistrement d'un nouveau-né dans un fichier d'état civil en vue d'obtenir la pièce d'identification qu'est l'acte de naissance ne constitue pas le seul obstacle. Même en possession d'un acte de naissance, l'on doute de son authenticité car l'âge qui y est mentionné ne reflète pas la véracité de cette pièce officielle. Cet acte constitue parfois un motif de disqualification pour le concours d'entrée en 6<sup>e</sup>. En effet, la limite d'âge pour se présenter à ce concours officiel est de 14 ans au maximum, une exigence qui fait en sorte que certains dossiers soumis par les écoles soient rejetés. Certains responsables avouent d'être embarrassés et se proposent de trouver des moyens pour contourner le problème comme le stipule notre informateur 15 : « *pour résoudre ce problème, il faut qu'on demande ou autorise les maires à légaliser les actes de naissance, de « fermer les yeux* ». (Entretien réalisé avec informateur 15 le 28.10.2021 à Zamai).

Pour les responsables en charge de l'éducation interviewés, à l'instar des directeurs, nous reconnaissons que la limite d'âge est une barrière, consignée dans les textes, mais qui touche davantage les élèves PDI, puisque selon le constat général ils sont scolarisés à un âge supérieur à celui où ils sont censés entrer à la SIL. La conséquence des enrôlements tardifs est que lorsqu'ils arrivent au CM2, un certain nombre d'élèves est frappé par la limite d'âge. (Entretien réalisé avec informateur 14 le 28/01/2021 à Zamai).

Pour les parents qui accordent de l'importance à l'éducation de leurs enfants, ils devront à ce stade compter sur l'indulgence des responsables ou sur les mesures de contournement initiées par les parents ou les directeurs d'écoles dans l'optique de donner une chance au postulant de concourir. On peut donc considérer que le texte qui régit le concours d'entrée en 6<sup>e</sup> dans le système éducatif camerounais dans un contexte où rien ou presque ne vient retarder l'enrôlement scolaire, contient une barrière pour les élèves déplacés internes, dont le parcours scolaire a commencé tard ou a été parsemé d'embûches. Les autres barrières peuvent, indépendamment de celles situées en aval du concours et de la préparation du dossier, survenir dans la taille de l'offre.

L'absence d'acte de naissance semble être un phénomène culturel dans cette région du pays. Selon (OCHA, 2021), en raison du déplacement, des normes, croyances et valeurs socioculturelles envers l'éducation de certains parents, environ 44% des enfants d'âge scolaire n'ont pas de certificat de naissance et ne sont par conséquent, pas autorisés à passer les examens finaux de l'école primaire pour entrer au collège. Il se dégage alors de nouveaux enfants qui ne feront plus l'école dans leur milieu de vie habituel. Ils ne verront plus leurs enseignants, leurs encadreurs d'hier. À Zamai, la plupart sortent du circuit scolaire ordinaire, bien que la réinsertion socioéducative et les efforts fournis par l'Etat et ses partenaires de mise en œuvre pour la scolarisation des enfants victimes de la crise soient visibles. Le Gouvernement camerounais avec l'appui d'acteurs humanitaires, s'attèlent à atteindre l'objectif 4 des ODD, dans la mesure où le niveau de scolarisation est « *un bon baromètre du degré de développement dans un pays* » (Monestier, 1998).

#### **3.3.4.3. Recrudescence des enfants en âge scolaire sans actes de naissance comme fait social et culturel**

Face à la croissance exponentielle d'enfants ne possédant pas d'actes de naissance, les ONGs et organismes partenaires ont tiré sur la sonnette d'alarme, interpellant ainsi le gouvernement camerounais à prendre des mesures exceptionnelles visant à établir des actes aux milliers d'enfants qui en étaient dépourvus. Pour ce qui est des élèves déplacés internes, dont les parents sont enregistrés comme PDI, leur Attestation de Composition Familiale

(ACF) (Dans les zones urbaines, à Yaoundé par exemple, le Secrétariat technique des organes de gestion du statut des PDI au Cameroun délivre des attestations tenant lieu d'acte de naissance (ATLAN), qui fonctionnent comme les équivalents d'actes de naissance au cas où la famille n'arrive pas à fournir à l'administration un acte de naissance. Seulement, la plupart d'entre eux, en l'absence de cette dérogation sont contraints de redoubler la classe, comme le témoigne l'informateur 25 ; «*Ce que leurs parents se fassent enregistrer comme PDI ou qu'un membre de la famille trouve le moyen, illégal, de leur établir un faux acte de naissance* ». (Entretien réalisé avec Informateur 14 le 29/01/2021 à Zamai),

Cette dérogation permet aux élèves déplacés internes de la localité de Zamai de se présenter au CEP et à l'entrée en 6<sup>e</sup>.

#### **3.3.4.4. Normalisation d'âges éligibles pour l'inscription ou l'admission d'enfants en âge scolaire dans les Etablissements étatiques**

Lorsque ces enfants sont scolarisés, l'entrée au secondaire constitue le moment où le parent se voit obligé d'aller établir un acte de naissance pour permettre à son enfant de se présenter au concours. Car comme le déclare l'informateur 50 :

*sans acte de naissance, aucun élève, élève déplacé interne ou non, ne peut être admis à concourir. Relativement à ce problème, on trouve deux catégories d'élèves déplacés internes: ceux dont les parents ont fui sans pouvoir emporter avec eux les actes de naissance de leur progéniture, et ceux qui sont nés au Cameroun.* (Entretien réalisé avec informateur 50 le 28/01/2021 à Zamai).

Ce département qui abrite le plus grand camp de PDI est confronté à un réel problème touchant particulièrement les déplacés internes ou les PDI hors camp. Ainsi, en 2018, le journal « *L'œil du Sahel* » rapportait les conséquences de ce manque d'acte de naissances sur la scolarisation d'élèves inscrits au CM2. Selon ce journal, 8000 élèves ne se sont pas présentés aux examens en vue de l'obtention du CEP par défaut d'actes de naissance. En d'autres termes, l'année scolaire marquant la fin du niveau primaire de l'éducation de base pour des milliers d'élèves de l'arrondissement de Mokolo, département du Mayo-Tsanaga s'est soldée par un échec. Faute d'actes de naissance, 8000 élèves n'ont pas pu déposer les dossiers pour le certificat d'étude primaire (CEP). Ils ont été recensés dans les sept cantons que compte l'arrondissement. La majorité de ces enfants sont des déplacés internes qui ont fui leurs villages à cause des exactions de Boko Haram (ODS, 2018).

#### **3.3.4.5. Accessibilité et rétention des élèves déplacés internes au niveau secondaire**

Au Cameroun, la structure du système éducatif présente trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. L'enrôlement au niveau primaire est obligatoire et gratuit, ce qui fait de ce niveau le plus fréquenté du système, avec plus de 4 288 847 élèves inscrits (chiffres



de 2019/2020 ; projection de 2019/2020 : 4 408 935). Juridiquement, le niveau secondaire n'est pas obligatoire, encore moins gratuit. Bien que l'Etat s'efforce de proposer une offre éducative qui intègre ce niveau dans les arrondissements, l'accès d'élèves au secondaire reste conditionné par des contraintes, constituant ainsi un handicap pour l'élève camerounais. Pour l'élève déplacé interne inséré dans la localité de Zamai, ou vivant dans un camp/site aménagé, ces barrières à l'accès au secondaire ne sont pas franchissables avec les mêmes mécanismes. Ce qui nous amène d'une part à examiner les barrières institutionnelles, et d'autre part à mesurer l'impact des barrières environnementales.

L'accès et la rétention des élèves déplacés internes au niveau du secondaire est un problème réel, qui se posera dans les années à venir avec beaucoup plus de gravité, si l'on considère la dynamique des flux qui apportera aux portes du secondaire les milliers d'enfants qui sont aujourd'hui aux niveaux médians du primaire (CE1, CE2). Dans cette perspective, il est impératif pour le Gouvernement Camerounais avec l'appui de ses partenaires (UNICEF, ONG, UNHCR, la partie civile, etc.), de mettre un accent particulier sur la transition des élèves, en l'occurrence les élèves déplacés internes du niveau primaire au secondaire. Ceci devrait constituer une priorité dans la mise en œuvre des mesures qui pourraient être prises dans l'éducation des enfants.

L'école est une institution. Et, comme beaucoup d'institutions, elle est plutôt bien gardée, accessible par le mérite, et généralement peu préparée à recevoir ce qu'elle considère comme étranger.

*L'école camerounaise a dû cependant s'adapter à l'impérieuse nécessité d'accueillir des enfants qui n'y étaient pas attendus ou des élèves scolarisés ailleurs. Au niveau du primaire, cet accueil s'est plus ou moins bien passé, préparé par l'étape des ETAPES. Au terme des trois niveaux qu'il comporte et qu'il faut traverser en six années, le primaire s'achève avec l'obtention d'un certificat et la possibilité, en principe ouverte à chacun(e), de continuer les études au secondaire. (FGD Hommes réalisé le 22.10.22 à Zamai).*

Cette possibilité est donnée à travers un concours d'entrée en 6<sup>e</sup>, appelé « *Common Entrance Examination* » dans le sous-système anglophone, et dont la réussite donne accès à un parcours qui va de la 6<sup>e</sup> en Terminale, divisé en deux cycles sanctionnés chacun par un diplôme de fin d'études (BEPC et BAC pour le sous-système francophone, GCE Ordinary Level et GCE Advanced Level pour le sous-système anglophone).

Passer d'un niveau scolaire à un autre est une opportunité offerte à tous, mais pas à la portée de tous les élèves. En examinant les conditions d'accès au secondaire telles que

définies par le Ministère des Enseignements secondaires, l'aptitude des élèves déplacés internes peut être examinée afin d'identifier les exigences pouvant constituer des barrières à leur éducation.

#### **3.3.4.6. Inadéquation de l'offre d'enseignement général**

Dans le cadre des barrières institutionnelles, l'enquête de terrain révèle l'inadéquation de l'offre d'enseignement général avec les attentes des parents d'élèves déplacés internes en lien avec l'emploi. L'éducation basée sur l'enseignement général est la forme la plus répandue. Seulement, la plupart estiment qu'elle est moins utile du point de vue de certains parents d'élèves déplacés internes. *« Ces derniers sont lassés et découragés par la perspective de passer de longues études au secondaire avant d'espérer rentabiliser la scolarisation ».* (Entretien réalisé le 22.10.21 à Zamai). Par conséquent, dans une localité comme Zamai où l'école coranique prend de l'ampleur et compte tenu de la vulnérabilité de notre population cible, la recherche du gain ou les moyens de survie est d'une importance capitale au détriment des longues études.

#### **3.3.4.7. Tendances à la décroissance**

La première condition pour être candidat aux concours d'entrée en première année du secondaire, c'est d'être inscrit au niveau terminal du primaire : le CM2 pour le sous-système francophone, et la « Class 6 » pour le sous-système anglophone.

*Exceptionnellement, il arrive que des élèves « éveillés » du CM1 soient présentés à ces concours, mais en règle générale il faut avoir passé au moins six années au niveau primaire pour prétendre concourir. Cette règle est appliquée à tous les candidats, au même titre que les élèves déplacés internes. Si l'on considère leur présence aux niveaux du CM2 et de Class 6, on constate qu'elle est effective, même s'ils sont en général moins nombreux que les hôtes. De l'avis d'un administrateur.* (Entretien réalisé avec informateur 30 le 22.08.21 à Zamai).

Dans les salles de classe CM2 et Class 6, le constat a été fait sur la base d'établissements fonctionnels au moment de l'enquête, en particulier sur les effectifs des PDI dans les salles de classe du CM2, établis et mis à jour par les directeurs d'écoles, parfois disponibles au sein des inspections. Mais l'Annuaire statistique national n'intègre pas encore des statistiques désagrégées qui permettraient de vérifier ou de mieux illustrer ce constat. Cette situation peut s'expliquer dès lors que certains établissements se situent hors des camps de concentration des PDI du site d'étude. On dénote un faible effectif dans les salles de classe Terminales comparativement aux niveaux I (SIL, CP) et II (CE1, CE2) où l'on enregistre les effectifs élevés.

### 3.3.4.8. Capacité d'accueil d'établissements secondaires

Au terme de la procédure administrative relative à la préparation du dossier d'inscription au concours, les conditions d'admission au niveau secondaire se rapportent aux offres éducatives. En d'autres termes, à la différence du primaire, l'accès au secondaire est assez sélectif en fonction de la capacité d'accueil d'établissements. En situation de crise, les élèves déplacés internes sont orientés vers les établissements secondaires publics (CES, CETIC et Lycées), conformément aux règles d'enrôlement édictées en la matière par la structure de tutelle qu'est le Ministère des Enseignements Secondaires. Comme le témoigne l'administrateur interviewé,

*Selon le règlement en vigueur édicté par ce dernier, le nombre de places que chaque établissement secondaire public est habilité à ouvrir chaque année est limité à 60, exceptionnellement 80. Le nombre de places qu'offre donc un lycée par exemple aux écoles est calculé selon la formule suivante : 60 multiplié par le nombre de classes de 6<sup>e</sup> ouvertes dans l'établissement moins le nombre total des redoublants retenus en 6<sup>e</sup>. La plupart des lycées ayant deux classes de 6<sup>e</sup>, c'est généralement une centaine (120) de places qui sont ouvertes à la compétition, et que vont se disputer les écoles satellites qui gravitent dans le voisinage du lycée. (FGD réalisé le 29/01/2020 à Zamai).*

Cette compétition varie ainsi selon les contextes. Dans le site des personnes déplacées internes de l'Extrême-Nord, elle se fait entre élèves PDI. L'unique établissement secondaire a 476 élèves (dont 284 garçons et 192 filles) en 2010, un effectif très élevé pour une institution comme le Lycée Bilingue. Pour un taux de réussite de 68% d'élèves enregistrés dans le camp l'année précédente, l'on projette un effectif de 323. Seulement, ce chiffre est irréaliste, au vu de la capacité des classes de Form 1 (6<sup>e</sup> dans le sous-système anglophone qui est en vigueur dans le camp). De l'avis d'un informateur,

*le concours n'est en effet pas un examen, il est compétitif, ce qui suppose que relativement à un nombre de places fixé à l'avance, seuls les meilleurs sont retenus. Le lycée est très difficile d'accès pour nos enfants. On ne prend que 120 par an. Nos enfants redoublent, triplent et finissent par abandonner l'école. 90% des jeunes qui font la moto clando ici sont des enfants déplacés internes qui n'ont pas eu la chance de continuer au secondaire. Même par la corruption on n'y parvient pas, il n'y a pas de place. Cette année on a eu une quarantaine d'admis. Ceux qui n'ont pas été admis restent au quartier. (Entretien réalisé avec informateur 50 le 22.07.21 à Zamai).*

Forcément, la moitié des candidats est disqualifiée malgré leur aptitude académique à accéder au niveau secondaire. Dans les autres localités hôtes des PDI, les établissements secondaires offrent rarement 200 places, encore moins lorsque le site ou le village ne compte qu'un CES ou un CETIC.

### **3.3.4.9. Association des parents d'élèves et enseignants en rapport avec la scolarisation des Personnes Déplacées Internes**

L'une des principales barrières à l'éducation des PDI de Zamai est le paiement obligatoire des frais d'Association des parents d'élèves et enseignants (APEE). Il est reconnu par nos informateurs que : « *Les premiers arguments sont autour des conditions pécuniaires d'accès à l'école. Les enfants ne vont quand même pas à l'école à cause de l'argent qu'on demande à l'école. Parfois aussi certains parents ne veulent pas donner l'argent* » (Entretien réalisé avec informateur 30 le 22.08.21 à Zamai).

L'accès dans les écoles primaires est conditionné par le paiement des frais d'APEE qui s'élèvent à 1000 FCFA. Par contre les politiques en charge de l'éducation interviewés soutiennent que « *ces frais ne sont pas obligatoires parce que l'école est gratuite* ». De l'avis d'un enseignant, la pauvreté est au centre du phénomène. « *Parfois ils partent de l'école à cause des frais d'APEE* ». Certains informateurs ont même indiqué que ces frais sont à 3000 Fcfa. Cette somme apparemment dérisoire devient importante lorsqu'on se retrouve dans les familles nombreuses où l'on dénombre facilement 15 à 18 enfants en âge scolaire.

### **3.3.4.10. Faible taux d'admission ou d'accès des élèves déplacés internes au cycle du secondaire**

De tous les sites de campement des PDI de Zamai, les Mafa constituent l'ethnie dominante. Viennent ensuite les Kanuris. Les élèves déplacés internes du premier groupe ethnique sont sous représentés au premier cycle, et presque pas dans le secondaire. Les PDI issues d'autres ethnies d'obédience chrétienne meublent ces deux cycles. Ce qui justifie le fait que la faible admission d'élèves déplacés internes au niveau supérieur de l'éducation relève le plus souvent du culturel, mais pas forcément de la situation économique de la famille.

Il ressort de l'enquête de terrain, que les barrières à l'insertion d'élèves déplacés internes au niveau secondaire varient de localité en localité, voire des camps de concentration en matière de l'éducation en situation d'urgence. En d'autres termes, chaque localité, site ou village présente un cas particulier, abrite des PDI qui ont une histoire particulière et des contraintes spécifiques. Il se dégage plusieurs types de barrières regroupées en deux catégories : les barrières liées aux personnes déplacées internes et les barrières liées à l'environnement hôte. Autrement dit, ces barrières sont rattachées à la demande (*demand-side barriers*) d'une part et à l'offre (*supply-side barriers*) d'autre part. Cette distinction n'a pas été faite seulement pour tenir compte de la nature du phénomène ou pour les commodités de

l'analyse, elle anticipe également sur la résolution du problème. Car cette dichotomie permettra aux décideurs de savoir, selon les cas, s'il faut agir selon la demande, l'offre ou simultanément l'offre et la demande.

#### **3.3.4.11. Particularité de l'insertion des enfants des personnes déplacées internes dans les institutions scolaires d'accueil**

Il ressort de l'enquête de terrain que l'éducation, que ce soit en situation hors crise ou en crise, revêt beaucoup plus un caractère culturel que de répondre aux normes éducatives telles que prônées par les instruments des Nations Unies, encore moins par le système éducatif camerounais. L'éducation est un fait social total pour dire qu'elle participe à la socialisation de l'enfant ou de l'apprenant qui, dans le cadre de notre étude, l'enfant des personnes déplacées internes. Leur insertion en milieu scolaire d'accueil est particulière en ce sens qu'à la différence des élèves qui ne sont pas victimes de crise, évoluent dans un cadre serein, au sein de leur famille.

*Ce n'est pas facile pour nous d'insérer les enfants dans nos écoles parce que les parents viennent de plusieurs villages, avec des comportements différents, des cultures différentes. La plupart de par leur religion, ne s'adaptent pas à l'école en général et l'éducation formelle surtout. (Entretien réalisé avec informateur 40 le 25.10.21 à Zamai).*

Dans leurs villages d'origine, la plupart disent envoyer leurs enfants à l'école coranique. Ils ne savent pas par exemple ce qu'on appelle APEE. De plus, privés de leurs activités quotidiennes, ils ne disposent pas de moyens financiers nécessaires pour envoyer leurs enfants dans les écoles privées qui coûtent très cher.

#### **3.3.4.12. Concours d'admission obligatoire au cycle secondaire comme obstacle à la scolarisation des PDI**

Le statut de PDI ne donne pas droit automatiquement à l'insertion des enfants des personnes déplacées internes dans les écoles ou établissements d'accueil. Il leur est imposé, comme à tous les enfants en âges scolaires, un examen d'admission obligatoire au cycle du niveau secondaire pour ceux qui veulent traverser le cap du niveau primaire. Du fait de l'instabilité dans leur éducation, ils n'ont toujours pas les capacités intellectuelles requises pour concourir. Ce qui justifie la recrudescence d'abandons scolaires comme les zones à éducation prioritaire et autres localités où les élèves PDI se heurtent à la barrière du concours ; le découragement est l'attitude ou la réaction qui favorisent les abandons au niveau individuel et qui finit par provoquer un faible taux d'achèvement du primaire. Dans la mesure où celui-ci conditionne la transition, on peut donc considérer la réaction des élèves PDI comme une des causes de leur déscolarisation du système. Face à ce phénomène, résultat de la

non prise en compte d'un problème émotionnel, les élèves ne trouvent en général pas de soutien dans leur environnement. A la maison, les parents, peu conscients des enjeux, n'usent pas de l'autorité nécessaire pour les renvoyer à l'école, certains, considérant même les décrochages comme une aubaine, puisque l'élève désormais affranchi de la fréquentation scolaire peut contribuer davantage aux activités génératrices de revenus ou aux tâches ménagères. A l'école, les conseillers d'orientation étant inexistantes dans le primaire, leur perte de motivation n'est guère traitée et l'enseignant, seul à constater leur état, finit par les déclarer démissionnaires et par rayer leurs noms des listes. En somme, qu'elles soient économiques, culturelles ou psychologiques, les barrières dites « *demand-side* » pèsent presque autant que les barrières institutionnelles que l'enfant PDI rencontre sur son parcours scolaire. D'une part il est handicapé par les (in)capacités de ses parents, de sa culture et de son esprit à faire face notamment au choc du redoublement, et d'autre part, en supposant que ces barrières ne parviennent pas à le freiner, il doit faire face, selon l'endroit où ses parents ont échoué, aux contraintes institutionnelles et environnementales qui limitent l'offre tant en termes de quantité, de qualité que d'accessibilité. On peut donc constater que les barrières sont nombreuses et diverses, que leur occurrence n'est pas la même selon que l'on est en zone urbaine ou en zone rurale, élève assisté ou non, déterminé ou non.

### **3.4. Facteurs environnementaux**

Par barrières environnementales, on fait référence à la distance qui sépare les camps de concentration des personnes déplacées internes ou encore les lieux de résidence des élèves déplacés internes et l'institution scolaire la plus proche. L'observation faite sur le terrain fait remarquer l'accessibilité géographique constitue inévitablement un obstacle à la continuité des études au secondaire. Des élèves déplacés internes dont l'établissement secondaire est à proximité de leur domicile, sont mieux disposés à réussir au concours d'entrée en sixième que ceux vivant très éloignés d'un CES ou Lycée. De manière générale, il s'agira donc ici d'examiner les barrières qui se dressent à l'accès et qui compromettent la rétention du point de vue de la distribution spatiale des établissements, autant en quantité qu'en qualité.

Dans le cadre des barrières environnementales, nous avons identifié l'accessibilité géographique, les infrastructures routières, l'enclavement.

### 3.4.1. Accessibilité géographique des Personnes Déplacées Internes dans les établissements secondaires

Les personnes déplacées internes parcourent plusieurs villages et pendant des heures afin d'atteindre les zones de recasement et sécuritaires. Parfois, les camps de recasement sont implantés dans les zones enclavées ne disposant pas de tous les niveaux scolaires requis. Ainsi les enfants déplacés en âge scolaire sont obligés, dans un environnement qui leur est hostile de parcourir des kilomètres pour se rendre dans les écoles qui les ont accueillis.

*Les Boko-haram nous ont chassés de nos villages et on a fui. On a traversé plusieurs villages avant d'arriver ici. On ne pouvait pas rester là-bas sinon on devrait tous mourir. J'étais avec ma famille, mes proches et beaucoup d'autres personnes ici présentes. Nos enfants sont traumatisés à cause de cela. (Entretien réalisé avec Informateur 18 Isai le 29/01/2021 à Zamai).*

La région de l'Extrême-Nord est celle qui abrite le plus de PDI, avec les parents pauvres de la carte scolaire au Cameroun. Dans l'offre d'établissements secondaires publics, qui au niveau national s'élève à 2465 localité, et l'Adamaoua ne représentent que 5,84% et 4,46%, avec respectivement 144 et 110 établissements scolaires. Les départements qui abritent les camps de concentration des PDI sont dotés en moyenne deux fois moins d'établissements que les chefs-lieux, ce qui fait de certaines zones habitées par les PDI des déserts éducatifs où les oasis sont rares et distantes. Dans ces zones, l'inaccessibilité géographique est le principal obstacle qui entrave le passage des élèves du niveau primaire au cycle du secondaire comme le témoigne l'informateur 16 : « *le problème majeur qui rend difficile ou impossible l'accès au secondaire est en effet celui de la grande distance qui sépare les sites des établissements secondaires. Tous les PDI n'ont pas la chance d'aller au secondaire* » (Entretien réalisé avec informateur 33 le 25.10.21 à Zamai). Par contre il existe des sites des déplacés (Extrême-Nord), dont les écoles sont construites à proximité d'un Lycée érigé au sein du camp de concentration. Dès lors, la distance ne saurait être une barrière à la scolarisation du niveau secondaire.

En d'autres termes, le principal problème auquel sont confrontés les enfants déplacés internes est l'accessibilité à une éducation de qualité. Cette inaccessibilité s'explique par les longues distances qui séparent les écoles des camps de concentration des PDI. En plus, il est décrié l'insuffisance d'enseignants qualifiés, le mauvais état des salles de classe. Les parents sont les principaux acteurs dans l'éducation de leur progéniture. Mais il se trouve du fait des déplacements forcés qu'ils manquent des moyens financiers y afférents. Vivant dans ces conditions de précarité, très souvent l'on dénote également l'attrait pour les travaux

champêtres. Pendant les périodes champêtres, les parents préfèrent amener leurs enfants aux champs que de les envoyer à l'école. La dichotomie entre les items et le confort dit moderne sont autant de causes évoquées par les informateurs. Ils s'expriment en ces termes : « *pour que l'école là marche ici à Zamai, il faut construire de nouvelles écoles, réfectionner des salles de classe dans les écoles existantes, affecter de nouveaux enseignants* ». (FGD Femmes réalisé le 22.08.21 à Zamai).

Avec l'appui des organismes internationaux (UNHCR, UNICEF et des autres acteurs humanitaires) le Gouvernement Camerounais à travers des dons divers ont permis de parer au besoin en matière d'éducation des enfants déplacés internes. Le Cameroun a signé la convention de Kampala. Aussi, la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) s'appuie sur les leçons de la mise en œuvre du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE). Elle prend le relais jusqu'en 2030, dans la perspective de l'accomplissement des objectifs de la Vision 2035 qui ambitionne de faire du Cameroun « *un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité* ». Le Cameroun s'engage à utiliser « *la solidarité et la redistribution équitable des richesses, le développement équilibré et harmonieux du territoire* » comme des armes de l'intégration sociale de ses citoyens. (FGD Femmes réalisé le 22.08.21 à Zamai).

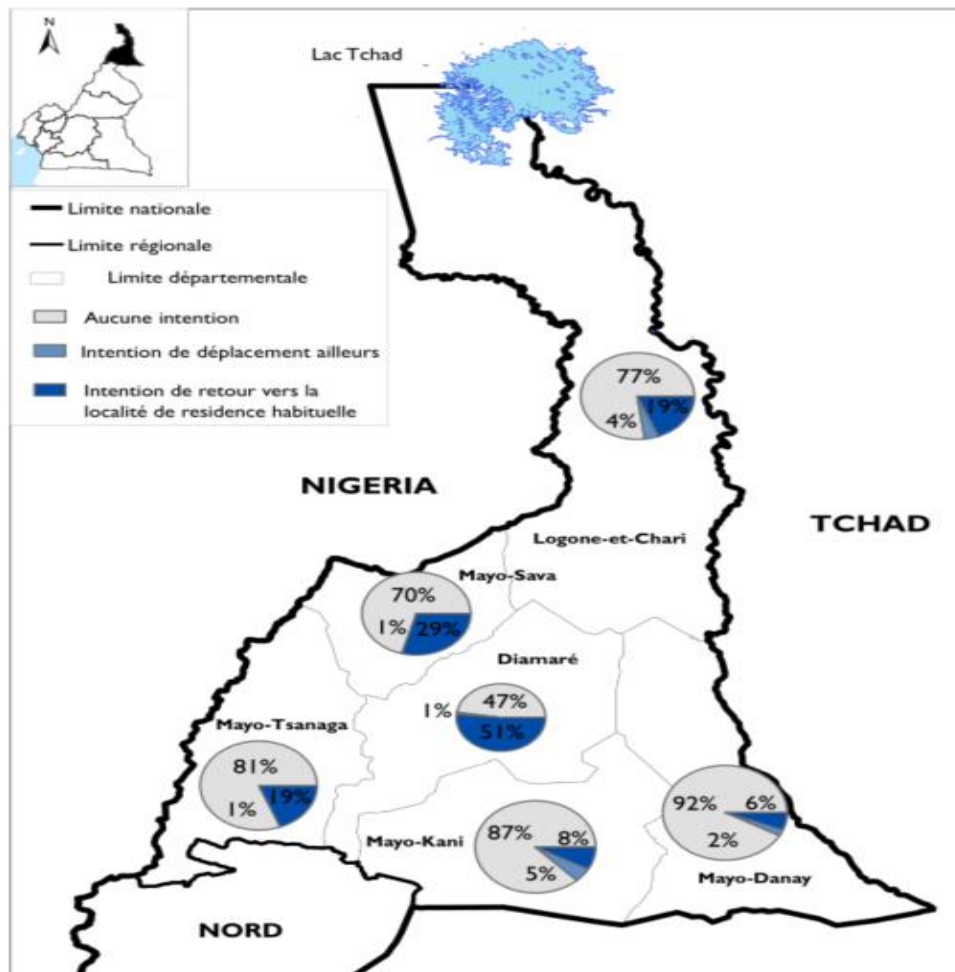
Parlant du fait social total, l'on peut déceler dans les modes de vie dits traditionnels, des systèmes d'apprentissages qui ne sont pas sans fondements dans la recherche des solutions par l'homme aux problèmes auxquels il est confronté pour son bien-être. En ce sens, l'éducation formelle semble donner plus de considération sociale aux enfants déplacés internes qui s'arriment au système d'éducation en place. Ils sont nés naturellement ni fugeurs ni paresseux. Mais, par effet d'entraînement, ils ont privilégié les mêmes us et coutumes des communautés d'accueil.

### **3.4.1. Intention de retour vers la résidence habituelle : phénomène de « Retournés »**

Cette intention de retour constitue un facteur environnemental relatif à la déscolarisation des enfants déplacés internes scolarisés. La problématique des « *retournés* » constitue une réelle préoccupation pour les acteurs de la prise en charge des personnes déplacées internes. Les facteurs explicatifs de l'intégration durable des PDI que ce soit dans les camps de concentration ou les villes de recasement sont : l'accès suffisant aux services de base (eau, nourriture, éducation, santé), l'accès à l'emploi suivi dans une moindre mesure de la facilité d'acceptation, sans discrimination aucune de la part des communautés hôtes. Tous ces



manquements concourent au retour systématique des PDI dans leurs villages (région de l'Extrême-Nord).



**Carte 5: Retournés internes dans la Région de l'Extrême-Nord**

Source : OIM (2021)

Dans le département de Mayo Tsanaga qui abrite notre site d'étude, 19% des personnes déplacées internes ont l'intention de retourner vers la localité de résidence habituelle. Ce qui n'est pas le cas, dans la mesure où l'enquête de terrain révèle plusieurs tendances comme l'indique la carte ci-dessus.

Cependant, les réalités sur le terrain sont autres. En plus des crises qui ont contraint les PDI aux déplacements forcés, elles sont confrontées à plusieurs difficultés dans les villes d'accueil ou les camps de concentration. Selon l'OIM (2021), le manque de moyens de subsistance (69%) et le manque de services dans la localité de déplacement (49%) sont évoqués en priorités, suivi de l'insécurité dans les localités (16%), de la mauvaise cohabitation avec les communautés hôtes (14%), l'absence d'accès à l'éducation (16% des localités évaluées) dans le Mayo-Sava et le Mayo Danay.

La plupart n'ont pas l'intention de retourner vers la localité de résidence ou encore vers leurs villages d'origine en crise, tout simplement parce que les conditions de vie ne sont pas favorables. Cette catégorie se recrute parmi les personnes qui, même avant la survenue des crises ou conflits liés à la secte islamique Boko Haram, étaient contraintes aux déplacements forcés occasionnés par les conflits autour des ressources naturelles, conflit intercommunautaire, agropastoral, les aléas climatiques tels que : les inondations saisonnières qui provoquent tous les ans des déplacements importants plus ou moins durables, la crainte d'attaques ciblées. Aussi affirment nos interlocuteurs :

*Nous ne sommes pas tranquilles dans nos villages. Avant les boko haram, lorsqu'il pleut, il y a l'inondation partout. Même les champs sont inondés et nous sommes obligés de fuir pour aller ailleurs et attendre que ça finit. Et ça dure avant de finir. Parfois les groupes des bandits viennent nous arracher nos bétails pour aller vendre dans les autres villes, etc. ce qui fait que nous ne pouvons plus rentrer chez nous. Là-bas, on vit toujours avec la peur. Et même les enfants ne peuvent pas aller à l'école. (FGD Femmes réalisé le 22.08.21 à Zamai).*

Parmi les personnes ayant l'intention de rester, la majorité tient à s'installer à long terme dans la localité d'accueil. Il est important de relever également que cette intention de rester est la résultante des actions menées par les ONGs et d'autres acteurs de prise en charge des personnes déplacées internes. Cette situation est évidente à travers le récit de vie ci-après :

Les Boko-haram nous ont chassés de nos villages et on a fui. On a traversé plusieurs villages avant d'arriver ici. On ne pouvait pas rester là-bas sinon on devrait tous mourir. J'étais avec ma famille, mes proches et beaucoup d'autres personnes ici présentes. Rentrer en ce moment-ci serait très compliqué à cause de la guerre qui ne cesse même pas. Sinon nous voulons rentrer chez nous. Les ONGs nous ont donné la nourriture, les bâches, les seaux, les nattes et même de l'argent. On nous a aussi implanté un forage. On n'a pas choisi dès le départ de venir ici. C'est après que nous avons décidé de venir ici parce que c'est calme. Nos enfants sont traumatisés à cause de cela. Tout le monde veut vivre dans son village mais on est obligé de rester ici. (Récit de vie de Isai le 29/01/2021 à Zamai).

Compte tenu des conditions de vie, l'hébergement, la stigmatisation par les populations hôtes, une minorité des personnes déplacées internes préfèrent de tout suspendre pour rentrer dans leurs villages d'origine malgré l'accentuation des crises. Ainsi les enfants sont amenés à mettre un terme à leur scolarisation pour suivre les parents ou proches parents. L'un de nos informateurs déclare à ce sujet : « *C'était horrible ce qui s'est passé chez nous avec mes enfants, ma femme, les voisins bref toute la population. (...). Nos enfants ne sont pas à l'aise, ils aimeraient qu'on rentre chez nous. Voyez-vous dans quoi on dort.* » (Entretien réalisé avec Mios le 29/01/2021 à Zamai).

C'est pourquoi lorsqu'ils vous disent que c'est « Boko Haram » qui les a chassés de leurs villages non sans ignorer que beaucoup ont marché « pendant plusieurs jours », ils

notent déjà les réalités de survie qui datent de cette époque du voyage forcé que leur imposèrent les terroristes.

*On a eu de problèmes d'argent, pas d'habits, pas de denrées alimentaires, la distance est très longue. On veut rentrer chez nous, mais la guerre continue, on va se faire tuer ! Ici, ils nous ont donné le terrain pour construire ; on a aussi bénéficié de l'aide des ONG (denrées alimentaires, wash, abris. On veut rentrer chez nous. (Entretien réalisé avec Bapetelas le 01/02/2021 à Zamai).*

L'on comprend que l'idée principale qui ressort de cette indécision dans les opérations de retour des PDI dans les zones en crise est liée aux obstacles psychologiques. Ces barrières ont des répercussions sur le cursus scolaire des enfants en âge scolaire.

### **3.4.2. Facteurs psychologiques**

A la suite des barrières financières et des pesanteurs socio-culturelles ci-dessus décrites, il faut citer les barrières psychologiques. Comme les précédentes, elles relèvent de la demande, mais présentent la particularité d'être liées aux enfants plutôt qu'à leurs parents. « *On se figure généralement que les contraintes à l'accès au secondaire sont extérieures à l'élève, et que celui-ci ou celle-ci ne fait qu'obéir à des décisions prises par les autres. Si cela se vérifie dans une certaine mesure* » (Entretien réalisé avec informateur 18 le 21.10.2021 à Zamai). Il faut cependant relever qu'il n'en est pas toujours le cas, et que nos entretiens avec les garçons et filles PDI nous permettent d'ajouter des facteurs comme la démotivation à la liste déjà longue des barrières.

### **3.4.3. Redoublement ou reprise d'une même classe plusieurs fois**

Pour les parents qui acceptent envoyer leurs enfants en situation de crise à l'école, ils attendent de ces derniers un réel succès. Dans ces conditions, s'il arrive qu'ils n'accèdent pas à la classe supérieure, ils préfèrent mettre un terme à leur éducation formelle. En d'autres termes, la décision de quitter l'école est parfois liée à la déception de l'élève et par là-même celle des parents. En général, il s'agit d'un redoublement, perçu comme humiliant et gênant, qui fait en sorte que l'élève déplacé interne qui, jusque-là, avait évolué normalement, est retenu dans une même classe où il ne reconnaît presque plus personne :

*Ses camarades de classe et de jeu sont promus, et il ou elle doit désormais côtoyer les « petits » venus des classes inférieures. Généralement, l'enfant déçu par la décision de redoublement la refuse, et fait un chantage auprès des parents afin que ceux-ci trouvent des moyens de contournement. Or sur ce point, la classe de CM2/Class 6 est vraiment handicapante, puisque du fait de la politique de gestion de flux au primaire, elle est la seule barrière infranchissable, celle que les parents soumis au chantage n'arrivent pas facilement à contourner. (Entretien réalisé avec informateur 70 le 26.09.2021 à Zamai).*

On peut donc dire, sur la base des entretiens faits avec de nombreux élèves déscolarisés, que le redoublement au CM2 est un phénomène qui affecte particulièrement les élèves déplacés internes. Ceux dont les parents sont laxistes laissent leur déception prendre le dessus et sortent du circuit scolaire. Interrogés sur les raisons de ces découragements, certains élèves avouent qu'ils se sentent « *grands, vieux* » et que leur place devrait être ailleurs, avec les enfants de leur classe d'âge.

*Ils vivent donc l'année de plus comme une année de trop, ressentie lourdement d'autant plus qu'en tant que PDI, ils étaient entrés dans le système scolaire avec deux ou trois ans de retard par rapport à l'âge officiel de scolarisation. Plutôt que subir ce qu'ils considèrent comme une infériorité, ils préfèrent arrêter la course et ne plus être jugés comme élèves.* (Entretien réalisé avec informateur 72 le 26.10.2021 à Zamai).

Les élèves PDI semblent particulièrement affectées parce qu'elles considèrent comme un déclassement, par rapport à leurs amies qui évoluent soit dans le secondaire, soit dans le mariage. Ainsi nous l'ont confirmé leurs parents, pour abandon d'école.

*Se sentant aussi trop « grandes » ou trop « matures », elles considèrent leurs camarades nouveaux venu(e)s et moins âgé(e)s comme des gamin(e)s, en compagnie desquels il ne sied pas de rester si l'on tient à affirmer son statut d'adolescente, voire de jeune femme. La décision de ne plus suivre les cours est alors prise, tenue secrète pendant un temps, et finalement lorsque la famille l'apprend, il est trop tard pour rattraper l'année. D'une année à une autre, le décrochage initial se poursuit et la jeune fille s'éloigne à jamais de la rampe vers le secondaire à qui le CM2 constitue une classe transitoire.* (Entretien réalisé avec informateur 75 le 27.10.2021 à Zamai).

Relativement à cette question de démotivation ou de découragement, les élèves déplacés internes représentent un cas, l'un des plus sévères de notre échantillon. Evoluant dans une localité où la compétition pour la classe de sixième est rendue ardue par le nombre relativement bas des places offertes dans l'unique lycée, les élèves déplacés internes sont particulièrement sujets au redoublement. Selon les statistiques collectées et compilées sur place, à l'issue de l'année scolaire 2018/2019, sur les 568 candidats qui se sont présentés au concours d'entrée en sixième, 223 ont été retenus, ce qui représente 39% de taux de réussite, le taux le plus bas qu'il nous a été donné d'enregistrer. Les élèves PDI, dont le taux dans les établissements tourne autour de 25%, n'étaient que 31 à s'être présenté au concours, à l'issue duquel ils ne représentaient que 13% des admis. Ces chiffres indiquent donc que le redoublement est particulièrement observé dans la localité, et que d'un échec à un autre, les élèves finissent par se décourager.

### 3.5. Obsession des personnes déplacées internes pour l'enseignement privé

Les PDI se retrouvent dans un environnement social et culturel où il est admis que les écoles privées sont sollicitées parce qu'elles font les meilleurs résultats. Mais il se trouve que le Gouvernement camerounais en collaboration avec ses partenaires de mise en œuvre mettent plutôt l'accent sur l'école formelle des institutions étatiques communément appelées écoles publiques. Ceci s'explique par le fait qu'ils ont la main mise sur les frais exigibles, les prix homologués du matériel didactique, etc. Ainsi, les PDI qui veulent bénéficier de facilités dans leur insertion scolaire de leur progéniture doivent

*s'inscrire uniquement dans les écoles publiques. Avec le temps, les avantages que l'on présente aux enfants, surtout les PDI, les Mafa ou Kanouri se mettent sur le chemin de l'école progressivement. Mais dans leurs habitudes, le plus important est d'apprendre la vie de future mère d'enfants et plaire à ALLAH. (FGD réalisé avec le 27.10.2021 à Zamai).*

Contrairement aux institutions publiques, il faut déboursier en moyenne une rondelette somme d'argent à partir de 100000 Fcfa (cent mille Fcfa) pour fréquenter un établissement privé afin que l'enfant termine une seule année scolaire pour accéder au niveau supérieur. En marge des moyens financiers, les PDI ont des aprioris quant à l'avenir des enfants scolarisés dans le système éducatif formel. Un informateur s'exprime à ce sujet : « *l'école classique aboutira à quoi ? Puisque nous on n'a pas de personnes haut placées pour donner le travail à nos enfants après l'école. Nous sommes appelés à rentrer dans nos villages d'origine* » (Entretien réalisé avec informateur 65 le 21.11.2021 à Zamai). Un retour dont personne n'envisage la période. Dès lors, même s'il faut les insérer dans les écoles publiques, culturellement, les enfants naissent dans un environnement où les parents ne déclarent pas les naissances aux fins d'établir les actes de naissance. L'autre point de divergence est celui selon lequel pour prétendre à une éducation formelle adéquate, il faut passer un certain nombre d'année au sein d'une même institution scolaire ou terminer un cycle. Seulement, dans le cas des PDI, ils ne peuvent déterminer le nombre de temps qu'ils vont passer au sein de la communauté d'accueil. « *Moi je ne peux pas inscrire mon enfant ici à Zamai parce que je veux rentrer dans mon village avec ma famille. Nous n'avons pas suffisamment de quoi vivre ici* » (Entretien réalisé avec informateur 65 le 21.11.2021 à Zamai). Ceci nous amène à nous interroger non seulement sur les « retournés » PDI dans leurs villages d'origine en crise mais également sur la période propice afin de permettre aux enfants de terminer leur cycle scolaire. Les PDI sont exposées quotidiennement aux violences en milieu scolaire.

### 3.6. Violences en milieu scolaire

Il est important de mentionner que dans le contexte de l'éducation en situation de crise, il est difficile de parler des problèmes de l'éducation sans évoquer les violences en milieu scolaire. Edongo Ntede, P.F. (2010) soutient qu' « *il y a évidemment une dimension éducative de la punition. ...la sanction doit être comprise comme un aspect de la culture* ». L'auteur va plus loin en disant que « *toutes les sanctions ont un but : assurer la cohésion sociale* ». Aujourd'hui encore, « *la violence est trop souvent considérée comme une méthode éducative et pédagogique nécessaire et légitime* » selon Mbonji Edjenguèlè et Edongo Ntede, P.F. (2015). L'éducation consiste à élever, instruire, former, protéger, responsabiliser l'enfant en vue de son épanouissement et son intégration au sein de la société. La plupart d'informateurs

*pensent que l'éducation formelle est une simple chose du monde donc un simple passe-temps, c'est la religion qui est essentielle pour l'être. Ceux qui connaissent l'importance de l'éducation, elle est essentielle pour la réussite dans toute société. Ceux-là ont donc une mauvaise interprétation de la religion (l'islam en particulier) et la pratiquent avec fanatisme (foi sans raisonnement éclairé). L'éducation est une valeur, elle est même la toute première valeur que l'homme doit avoir pour se distinguer de manière positive au sein de la société. Mon entourage partage majoritairement cette opinion selon laquelle l'éducation est une valeur essentielle pour l'homme. (Entretien réalisé avec Informateur 60 le 02/02/202 à Zamai).*

Le débat sur les rapports entre l'éducation et la culture est tout aussi contemporain. Et de nombreux auteurs pensent qu'il repose sur les conflits quasi permanents entre les missions de l'éducation comme « *une voie privilégiée* » de socialisation et l'individu qui est un produit d'un « *environnement culturel* » et écologique distinct. Durkheim E. (1922) dit alors que l'école est un lieu permettant une « *socialisation méthodique* des enfants qui *ne sont pas encore mûrs pour la vie sociale* ». Et pour Dumont (1962), en Afrique, l'école sert à accéder à « *la caste privilégiée de la fonction publique* », une des questions serait celle du devenir social de l'école dans ce continent. Dans tous les cas, Delalande (2009) encourage une approche pluridisciplinaire de l'école et de ses occupants.

### Conclusion

Il existe plusieurs barrières à l'éducation des enfants en âge scolaire des PDI en situation de crise. Leur insertion dans le système éducatif camerounais se fait à base d'une sélection et en fonction de leur degré d'adaptation, pouvant constituer ainsi d'entraves à l'éducation des élèves déplacés internes. Ainsi, le faible taux de scolarisation susmentionné au niveau secondaire s'explique à travers ces obstacles observés dans l'environnement ou les institutions d'accueil. Bien plus, les barrières économiques, la précarité ou niveau de pauvreté

des PDI, l'accessibilité géographique, la rétention des élèves déplacés internes au niveau secondaire, les facteurs socioculturels en rapport avec la religion des parents, l'appréciation approximative des PDI de l'éducation formelle constituent les facteurs explicatifs de la recrudescence d'abandons scolaires de cette couche vulnérable à Zamaï.

**CHAPITRE 4**

**SYSTÈME DE GESTION DE L'ÉDUCATION DES  
ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN RAPPORT AVEC  
LE DÉVELOPPEMENT DE LA LOCALITÉ DE ZAMAI**



## **4.0. Introduction**

Ce chapitre se focalise sur les différents itinéraires que les parents, les proches parents ou encore les acteurs en charge de l'éducation empruntent pour assurer l'éducation de cette couche de la population en situation de crise. Pour assurer le développement à travers l'éducation pour tous dans ce cadre hostile, il est impératif d'impliquer toutes les parties prenantes à savoir : le gouvernement camerounais, les parents et les proches parents des PDI, les membres de la communauté, les acteurs du développement dans le processus de la scolarisation des élèves déplacés internes, la phase de planification. Cette implication est d'une importance capitale dans le choix d'itinéraires éducatifs des PDI. Et ceci éviterait par la même occasion les déperditions scolaires. Toutefois, avant d'explorer les différents itinéraires éducatifs des enfants déplacés internes dans la localité de Zamai, un accent particulier sera mis sur la collaboration entre les parties prenantes. Il est évident de marquer un point d'arrêt sur l'encadrement des personnes déplacées internes.

### **4.1. Encadrement des personnes déplacées internes**

La convention de Kampala constitue un cadre novateur et global destiné à répondre tant aux besoins des déplacés qu'à ceux de leurs communautés d'accueil. S'appuyant sur le droit international humanitaire et sur le droit international des droits de l'homme, elle sert de base non seulement à des interventions humanitaires, mais également à une mobilisation globale et durable d'une multitude d'acteurs face aux déplacements internes.

Les déplacements des êtres humains sont encadrés par des instruments juridiques au niveau international. La Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées internes (PDI) en Afrique, connue sous le nom de Convention de Kampala, adoptée à Kampala, Ouganda le 23 octobre 2009, est un repère important dans la prise en compte de cette tranche de la population. Ainsi il est évident d'établir un lien entre la scolarisation des PDI et le projet de développement.

#### **4.1.1. Ambiance dans l'environnement scolaire d'accueil de Zamai**

Pour analyser l'ambiance dans les écoles hôtes, nous avons fait appel à la technique de l'observation directe décrite dans la partie méthodologique de notre travail. Ainsi, lors de la descente dans la localité de Zamai, nous sommes allés au-delà des entretiens formelles et informels pour procéder à un suivi des populations cibles dans différents sites scolaires tels que: les écoles publiques IA, IB, IIA, IIB, les lieux de divertissements, les activités pastorales ; bref, l'observation des populations cibles dans leur vie quotidienne dans le but

d'évaluer l'insertion des élèves déplacés internes. Avec l'autorisation formelle du Ministre de l'Education de Base, puis du Délégué Régional du Minedub, du Délégué Départemental du Mayo Tsanaga et l'accompagnement de l'Inspecteur d'Arrondissement de Mokolo, nous avons visité six écoles publiques. Les faits observés sont relatés de manière suivante :

*C'est une année qui tire à sa fin. A 7h30' le 05 Mai, la cour de l'école est presque vide, l'on aperçoit une enseignante et quelques élèves qui tentent de lever les couleurs ; une heure de temps après de nombreux enfants se sont retrouvés dans l'enceinte de l'école. Les retardataires reçoivent éventuellement quelques représailles de l'enseignant et s'installent.* (Entretien réalisé avec informateur 79 le 23.11.2021 à Zamai).

De manière générale, l'ambiance au sein de ces édifices publics est la même qu'en situation régulière. Il n'existe pas des marques distinctives entre les enfants qui fréquentent en situation régulière et des élèves déplacés internes. Les élèves aborent des tenues vestimentaires déchirées, très sales, du niveau inférieur SIL au CM2 du primaire. Le comportement est le même à savoir le chahut à son comble surtout avec la présence d'une personne étrangère. Dans les salles, les élèves ont un âge apparent relativement supérieur à celui de la classe. Le retard est sanctionné par les punitions variant des coups de fouet au nettoyage de la salle en passant par la possibilité de s'asseoir à même le sol pour tous les élèves sans distinction de statut de déplacés ou d'enfants des populations hôtes.

#### **4.1.2. Scolarisation des enfants déplacés internes assimilés au projet de développement**

L'éducation des personnes déplacées internes est pareille à un projet de développement dans la mesure où ceci nécessite une franche collaboration entre les acteurs en charge de l'éducation. Dans le cadre de notre étude, il n'est pas évident d'assurer la scolarité ou l'éducation en situation de crise. Ceci interpelle une franche collaboration entre le Gouvernement camerounais et les partenaires de mise en œuvre communément appelés parties prenantes.

##### **4.1.2.1. Implication des communautés, les ONG et associations, les systèmes des Nations Unies, partie civile**

Des recherches de plus en plus pointues confirment que la porosité des frontières, le non-respect des droits des filles, le taux de désœuvrement élevé, le faible taux d'alphabétisation, le sous-développement accentué, le manque d'infrastructures sont entre autres causes de cette crise. Les chercheurs en sciences sociales tentent depuis plus d'un siècle de clarifier aussi bien les questions du phénomène migratoire que des déplacements internes. Cette démarche intéresse autant la géographie, que la démographie ; la psychologie, la philosophie que l'économie ; la sociologie que l'anthropologie.

A ce sujet, compte tenu du fait que la scolarisation des enfants déplacés internes relève de la compétence du gouvernement camerounais, ce dernier à lui seul ne peut prétendre s’y afférer. C’est pour cette raison qu’il est indispensable d’impliquer les communautés, les ONG et associations, les Agences des Nations Unies et bien d’autres. Les communautés doivent être sensibilisées sur le bien-fondé de la scolarisation des enfants déplacés sur leur vie future, des conséquences qu’ils courent en tombant dans la déperdition scolaire ou encore le changement des comportements pour les parents qui mettent un terme à l’école de leur progéniture. Ainsi, toutes les parties prenantes, principalement les parents, les communautés doivent participer réellement à tous les stades du processus de manière générale à travers les campagnes de sensibilisation.

Si la situation mondiale des enfants déplacés de force est telle que présentée plus haut, l’UNESCO a tôt fait de placer le plaidoyer mondial en demandant de « *favoriser des options éducatives accélérées et flexibles pour répondre à la diversité des besoins* ». Le déplacement interne est un phénomène qui fait l’objet d’une attention croissante depuis plus d’une décennie avec, entre autres, la question récurrente des besoins spécifiques et des problèmes de protection des déplacés internes. Les principes directeurs et la convention de Kampala fournissent des définitions exhaustives qui mettent en évidence les caractéristiques d’une PDI et une liste de causes potentielles de déplacement. « *Des évaluations en Afghanistan ont révélé que les PDI sont généralement plus vulnérables que les autres pauvres, particulièrement durant les premières phases du déplacement* » (UNHCR, 2013). Les définitions ayant une pertinence opérationnelle et pour but d’aider les autorités étatiques, les organisations humanitaires et les autres acteurs à l’identification des vulnérabilités spécifiques des PDIs, un instrument national se doit de les respecter et de ne pas restreindre leur portée.

#### **4.1.2.2. Réponse humanitaire dans l’Extrême-Nord**

Dans l’Extrême-Nord, la réponse humanitaire est dirigée par le gouvernement mais dépend fortement de la capacité des acteurs humanitaires sur le terrain. L’analyse de la protection montre que certains risques clés de protection sont déterminés ou aggravés par des vulnérabilités et des pratiques sociales préexistantes. En 2022, il a été question de promouvoir l’approche Nexus dans les zones de convergence désignées. Cela comprend une révision du cadre juridique, le renforcement des services sociaux de base et des programmes de changement de comportement par les acteurs du développement et de la paix.

En 2022, dans les trois départements les plus touchés, Mayo-Sava, Mayo-Tsanaga et Logone et Chari, où la plupart des programmes humanitaires de protection sont en cours, pour

répondre aux risques de protection identifiés, les acteurs se concentreront sur deux principaux piliers d'interventions : le plaidoyer pour renforcer la sécurité des civils et le renforcement de 150 structures communautaires, notamment à travers des activités favorisant la cohésion sociale. Afin de prévenir, d'atténuer et de répondre aux risques immédiats d'arrestations arbitraires, de meurtres, de blessures, de destruction et/ou d'extorsion de biens, les partenaires de protection sensibiliseront les bénéficiaires sur les droits et obligations juridiques et fourniront une assistance juridique individuelle à 440 adultes et psychosociaux ; soutien au niveau communautaire et individuel. Suite à la réponse humanitaire, l'approche New Way of Working est d'une importance indéniable.

#### **4.1.2.3. Approche New Way of Working**

Le NWoW, n'est pas une politique globale supplémentaire. C'est une approche intégrée et opérationnelle qui vise à mieux répondre aux besoins des personnes vulnérables et combattre les facteurs de risques et de vulnérabilités à la source même de ces besoins. L'objectif est de créer de la cohérence et de l'harmonie entre les différents cadres de programmation et les différents acteurs, et d'assurer l'assistance nécessaire pour avancer ensemble vers les ODD. La mise en œuvre du nexus humanitaire-développement fut trop longtemps résumée à une vision linéaire selon laquelle l'action de développement structurelle de long terme succéderait à une assistance humanitaire d'urgence. Déjà, l'agenda de la résilience avait démontré qu'il était parfois contre-productif de classer l'assistance en catégories «urgence», «rétablissement rapide» ou «développement». Cette catégorisation rigide est particulièrement peu propice dans des crises prolongées comme au Cameroun où l'action simultanée et cohérente de tous les acteurs est indispensable pour améliorer la capacité des populations et des acteurs locaux à prévenir et à répondre aux crises. Le NWoW va encore plus loin en enjoignant les acteurs humanitaires et de développement, non seulement à travailler en même temps, mais aussi à cibler les mêmes personnes vulnérables et à s'attaquer aux mêmes facteurs de risques, vulnérabilités et besoins. Désormais, tous les acteurs travaillent ensemble d'un bout à l'autre du cycle de programmation pour contribuer aux mêmes Résultats Collectifs - *Collective Outcomes* - en fonction de leurs capacités et de leurs avantages comparatifs.

Grâce à une programmation pluriannuelle cohérente et bien financée, humanitaire, acteurs de développement, gouvernements et acteurs locaux s'entendent pour que leurs activités, de court, moyen et long terme, parviennent effectivement à améliorer le bien-être des populations et diminuer leur vulnérabilité. Les *Résultats Collectifs* permettent à la fois de

réduire les besoins humanitaires globaux en augmentant la résilience des populations, et d'étendre les bénéfices des activités de développement aux plus vulnérables, touchés par exemple par les déplacements massifs. Enfin, le NWoW pousse à l'intégration de plusieurs enjeux transversaux : prévenir les crises et renforcer la préparation aux urgences ; soutenir les acteurs nationaux et locaux ; garantir le respect des principes humanitaires ; accroître et améliorer l'usage du cash comme modalité de la réponse.

Pour faire face à ces crises et notamment au nombre important d'enfants en âge scolaire accompagnant ces populations, le Ministère de l'Education de Base, en partenariat avec le HCR, l'UNICEF et leurs organismes de mise en œuvre, ont mis en place un programme d'intervention en faveur de ces enfants réfugiés et déplacés en situations d'urgence dans lesdites Régions. Un accent particulier pour mener à bien cette action serait la sensibilisation des communautés sur le lien entre l'éducation et le développement.

#### **4.1.2.4. Sensibilisation des communautés sur la relation entre l'éducation et le développement**

Ce n'est pas un secret de polichinelle de savoir que tout développement passe par l'éducation. Toutes les sociétés aspirent au développement, ce à travers l'école. Seulement dans un contexte de conflit, la réalité est tout autre. L'État camerounais doit impliquer les communautés dans l'élaboration du système éducatif en période de crise. Que ce soient les membres de la communauté des personnes déplacées internes ou ceux des communautés d'accueil, les systèmes de croyances, leurs us et coutumes en rapport avec le développement doivent être pris en compte.

Un projet de développement ou d'investissement dans les infrastructures scolaires, l'équipement en manuels scolaires, les programmes d'enseignement en lien avec les activités génératrices de revenus devraient engendrer les retombées majeures sur les bénéficiaires. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'État, ses partenaires internationaux et nationaux, ainsi que les parents eux-mêmes vont trouver des voies de contournement, pour faciliter l'accessibilité des enfants déplacés internes au plus haut niveau d'éducation et dans les temps réglementaires, par-là même, assurer l'intégration sociale de ces enfants scolarisés, quelles que soient les difficultés rencontrées. Comme le fait remarquer cet informateur :

*il y a une importante relation entre l'éducation et le développement. Car, tout ce qui vient d'être dit ne milite pas assez pour une bonne scolarisation, probablement la cause de la physionomie de cette localité à la traîne. Celui qui n'est pas éduqué ne peut pas comprendre les enjeux de demain. (Entretien réalisé avec Informateur 62 le 02/02/2022 à Zamai).*

Pour aller dans le même sens que cet informateur, un accent particulier est mis sur le renforcement des capacités des communautés, des enseignants, des officiels. Comme le dit l'adage populaire « le ventre affamé n'a point d'oreille », il est impératif, de l'avis des enquêtés, « *d'appuyer les parents dans la lutte contre la malnutrition pour que l'éducation soit au service du développement* ». (Entretien réalisé avec Informateur 63 le 02.02.2022 à Zamai). Très souvent, la recherche du « pain » prime sur l'éducation des enfants à l'instar de ces derniers qui abandonnent l'école pour s'adonner à l'exploitation de sable considérée dans cette contrée comme de la drogue : « *cela est une drogue* ». Une façon de dire, que toute personne qui s'adonne à cette activité ne peut en aucun cas penser à l'école.

Pour mieux appréhender les voies et recours de l'éducation en rapport avec le développement, il nous a paru opportun de revenir sur les perceptions des communautés du conflit à l'origine des déplacements forcés de notre population cible dans le bassin de Lac Tchad, principalement à Zamai, Région de l'Extrême-Nord, la relation entre le conflit et la scolarisation, les itinéraires éducatifs pour une scolarisation adéquate, sans embuches.

Parler de la collaboration entre les parties prenantes ne signifie pas qu'il faille donner les recommandations aux acteurs pour dire ce qu'ils ont déjà fait ou mené pour des actions à venir.

## **4.2. Représentation du conflit Boko Haram par les communautés**

Dans cette rubrique, il est important de comprendre comment les personnes déplacées internes de Zamai se représentent le conflit engendré par le groupe islamiste Boko Haram dans la Région de l'Extrême-Nord en lien avec l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire.

### **4.2.1. Perceptions des déplacements forcés des populations à Zamai**

Comme il est dit dans l'adage populaire, « *lorsqu'on connaît l'origine du mal, on peut le soigner* ». C'est dans cette logique qu'il nous a paru important de revenir sur la perception des déplacements forcés des populations. Plusieurs facteurs tels que le conflit armé de Boko Haram, les catastrophes naturelles, les violences interethniques, etc. sont à l'origine des déplacements forcés de manière générale. A cet effet, l'agence des Nations Unies OCHA fait mention :

*Chaque année, des milliers de personnes sont déplacées à cause de conflits armés, de catastrophes naturelles, de risques environnementaux et de projets de développement à large échelle. Dans les conflits armés, les gens sont souvent obligés de fuir soit à cause d'une dégradation de la situation, soit parce que des parties au conflit les forcent à quitter leurs foyers. Parfois, les civils doivent partir en raison de dangers survenant*

*lors de la conduite des hostilités, tels que des pilonnages et des bombardements (OCHA, 2021).*

Dans le contexte de notre étude, le facteur le plus connu est le conflit armé Boko Haram. Selon OCHA, la guerre que mène le Cameroun contre Boko Haram à l'Extrême-Nord a des conséquences telles que :

*les déplacements des populations, l'aggravation de la malnutrition, la destruction des infrastructures communautaires, la famine, le démembrement des familles, les pertes des personnes et des biens, la restriction et suspension des circuits commerciaux, la fermeture des services sociaux de base, la déscolarisation des enfants et des jeunes filles surtout, les viols et abus divers, la psychose généralisée, la pression sur les ressources vie (terre, eau, ...). (OCHA, 2021).*

Antonio Guterres, a déclaré le 20 Juin 2017 à l'occasion de la journée mondiale des réfugiés qu'« au moins 65,6 millions de personnes, soit 1 sur 113 membres de la famille humaine, ont été déplacées de force dans leur propre pays ou à travers les frontières ». Le Secrétaire général de l'ONU, dit que derrière les chiffres de plus en plus élevés de personnes déplacées du fait des conflits « se profilent des histoires individuelles de situation tragique, de séparation et de perte ; de voyages mortels entrepris en quête de sécurité ; de luttes herculéennes pour reconstruire des vies dans des conditions difficiles ». Et il reconnaît que « le coût humain est exorbitant dans des situations de conflit et des millions d'emplois perdus, des millions d'enfants brutalement déscolarisés et des vies hantées par le traumatisme et l'intolérance ». (Antonio Guterres, 2017).

Les populations de la région d'Extrême-Nord du Cameroun sont unanimes sur les conséquences de conflit sur l'éducation des enfants, et par ricochet sur le développement. En d'autres termes, la quasi-totalité des personnes interviewées s'est prononcée sur le conflit Boko Haram au point où les Mafas qui constituent l'ethnie dominante de la zone d'étude ont élaboré des concepts et expression en langue Mafa pour donner leur opinion sur ce fléau qui déstabilise le développement des zones de crise et celles d'accueil.

**Tableau 4: concepts et expression en langue Mafa**

N°	Expression en langue Mafa		Traduction littérale	Signification
1.	<i>ndo n'ked ndo n'gedege wudom</i>	<i>ndo</i>	personne	Criminel dans le sens de la destruction d'un peuple
		<i>n'ked</i>	Tuer	
		<i>Ndo</i>	Quelqu'un/Personne	
		<i>n'gedege</i>	Gâter, détruire	
		<i>wudom</i>	Etat, pays	
2.		<i>Vera</i>	Guerre ou conflit	
3.	<i>Boko-haram</i>	<i>Boko</i>		l'école est une malédiction
		<i>Haram</i>		
4.	<i>Ndo Kit guidéché wodoum</i>	<i>Ndo Kit</i>		pilleurs, les destructeurs du pays
		<i>guidéché</i>		
		<i>wodoum</i>		
<b>Expression en langue Kouzam</b>				
5.	<i>Hawané</i>			des tueurs, des pilleurs
6.	<i>Zarguina</i>	<i>Boko Haram</i>		<i>coupeurs de route.</i>
<b>Kanuri</b>				
7.	<i>Criwou</i>			terreur, vandalisme

Source : Noma (2022)

Dans l'une des langues, « Kouzam », le terrorisme veut littéralement dire « des tueurs, des pilleurs » ou « Hawané ». Certains, surtout les plus jeunes, appellent les BH « Zarguina » de cette vieille appellation des « *coupeurs de route* ». A travers les expressions présentées dans le tableau ci-dessus, les personnes interviewées perçoivent le conflit Boko Haram comme étant un phénomène qui n'a que de conséquences néfastes sur l'éducation des enfants forcés de quitter les zones d'insécurité pour les zones d'accueil. Toutes les explications tournent autour d'effets dévastateurs, en eux-mêmes les germes de la destruction des personnes, des actes criminels dans le sens de la destruction d'un peuple. Certains informateurs mettent plutôt l'accent sur les actes perpétrés par ce groupe armé. Partant du fait que Boko Haram détient de nombreux enfants enlevés et les utilisent pour se faire exploser, pour ces derniers,

*Boko-Haram veut dire « l'école est une malédiction ». Le terrorisme renvoie à « mauvaises gens » communément appelées « Boko-haram ». Ces personnes tuent tous ceux qui sont du côté de l'Etat. Les membres de Boko-haram sèment la terreur, tuent et rentrent au Nigeria et il y'aurait parmi eux des enfants qu'ils ont attrapés de force. Ils attrapent aussi les femmes. (Entretien réalisé avec informateur 27 le 29/01/2021 à Zamai).*



Les plus éduqués définissent « Boko Haram » comme étant « *un groupe de personnes basées au Cameroun et au Nigeria qui tuent les populations, arrachent les biens et brûlent les maisons* » (Entretien réalisé avec Informateur 15 le 14/07/2021 à Zamai).

Sans toutefois faire la monographie de la secte islamiste Boko Haram, il nous a paru nécessaire d'avoir l'avis des enfants sur ce facteur majeur des déplacements forcés. A ce sujet les expressions désignant les adeptes de cette organisation terroriste ne sont pas bien connues par les enfants de la communauté. Ils font directement allusion aux actes néfastes qui créent des troubles dans la communauté éducative, principalement sur la scolarisation des enfants déplacés internes.

*Je ne connais pas la signification de Boko Haram, mais je sais seulement que ce sont des bandits. Quand on les voit à distance, il y aurait de jeunes parmi eux, un enfant appartenant à BH ne peut plus bien fréquenter et les enfants qui connaissent les désastres de la guerre ne peuvent pas bien fréquenter et leur avenir est incertain.* (Entretien réalisé avec Informateur 13 le 01/02/2021 à Zamai).

Les jeunes en âge scolaire se font une idée de cette activité terroriste en disant que les Boko Haram « *sont des tueurs, des bandits, des méchants qui détruisent les biens des gens et ils sont toujours masqués* ».

Les Kanuri parlent de *criwou*, « terrorisme » veut dire « terreur, vandalisme ». Il s'agit des « *gens armés qui viennent arracher nos biens nos bêtes, nos enfants et qui brûlent maisons. (...) Les enfants issus de leurs rangs ne peuvent pas aller à l'école.* » (Entretien réalisé avec Informateur 30, le 29/01/2021 à Zamai).

#### **4.2.1.1. Réinsertion des enfants déplacés internes en âge scolaire enrôlés dans les exactions de Boko Haram**

Les enfants qui sont enrôlés par la secte islamique Boko Haram abandonnent très tôt l'école ordinaire ou classique parce qu'ils reçoivent une autre forme d'éducation liée au terrorisme. Il y aurait des filles et des garçons très jeunes transformés en « kamikazes » et qu'on envoie s'exploser dans les marchés et les lieux de rassemblements. Comme le souligne un autre informateur :

*Malheureusement un enfant ayant fait partie de cette organisation ne pourra plus fréquenter. Ils n'ont pas un bon cursus scolaire et leur avenir est moins rassurant. Pour cette activité de « dérobeurs et bandits », c'est absolument « difficile » qu'un enfant issu de cette activité aille à l'école ordinaire.* (Entretien réalisé avec Informateur 25 le 08/05/2021 à Zamai).

L'enseignement qui leur est donné est de démontrer comment « *l'éducation classique est illicite* ». De toutes les façons, le terrorisme qui renvoie de manière littérale à la « *guerre* »

demeure une «nébuleuse organisation » qui enrôle des enfants en âge scolaire. « *leur avenir est pour moi perdu*» (Entretien réalisé avec Informateur 24 le 09/05/2021 à Zamai). En Kanouri également, le concept « Terrorisme » veut dire « *l'école est une abomination, que les enfants ne doivent pas aller à l'école* ». (Entretien réalisé avec informateur 13 le 29/01/2021, Zamai,). Pour aller dans le même sens, un autre informateur déclare :

*Boko Haram signifie l'école est une abomination, c'est pourquoi ils brûlent toutes les écoles pour empêcher aux enfants de fréquenter au détriment de l'école coranique. Ils détiennent beaucoup d'enfants avec eux parce qu'ils les attachent, envoient de temps en temps s'explorer en communauté. Il peut fréquenter mais on ne doit pas dire aux autres élèves pour éviter le rejet.* (Entretien réalisé avec Informateur 17 le 29/01/2021 à Zamai).

Et même ceux qui dans le contexte d'intégration des enfants déplacés internes sont pris en charge, ils demeurent un danger permanent non seulement pour leurs parents mais également pour leurs camarades, les enseignants, les communautés. Un informateur stipule que : « *ces enfants sont déjà gâtés sauf si l'Etat s'occupe d'eux. Les parents ne peuvent pas ils sont dangereux. Les autres enfants qui n'ont plus les parents vont aller à l'école comment ? Leur avenir ne sera pas bien sauf si on les prend en charge*» (Entretien réalisé avec Informateur 19 le 01/02/2021 à Zamai).

Une autre catégorie d'enfants est celle dont les parents ne disposent pas des moyens financiers pour les envoyer à l'école.

*Ces enfants-là abandonnent l'école faute des moyens financiers de leurs parents. Leur avenir ne sera pas meilleur. Ce n'est pas très probable. Les autres enfants doivent être pris en charge par le gouvernement sinon ils deviendront des voyous dans les quartiers. Leur avenir n'est pas clair parce qu'ils sont traumatisés. Ils ont tout perdu. Ils vont faire comment étant seuls.* (Entretien réalisé avec Informateur 41 le 14/07/2021 à Zamai).

Et pour beaucoup « *Boko Haram* » Veut dire « *bandit* » ou encore « *des gens qui créent des ennuis aux autres* ». Les populations qui ont été dépouillées disent connaître ou pouvoir reconnaître les adeptes de la secte islamiste. Et bien même que l'on parvient à réinsérer les enfants enrôlés, non seulement ils souffrent d'un traumatisme du fait des conflits, encore'ils partagent les mêmes salles de classe avec les autres enfants, ils subissent davantage du traumatisme.

*Nous ne connaissons pas les membres de cette organisation. Selon les rumeurs, les enfants qui ont été enlevés sont aussi membres de cette organisation. Les enfants qui ont été membres de cette organisation ne peuvent se rendre à l'école de peur de frustrer les autres enfants.* (Entretien réalisé avec Informateur 40 le 14/07/2021 à Zamai).

En bref, pour certains informateurs, ces enfants considérés comme les destructeurs d'un pays, d'une contrée, sont ceux ou celles qui portent l'arme pour « tuer » les autres sans aucune raison. Les personnes déplacées internes sont une ressource préoccupante sur le plan du développement. Car, comme tout citoyen, ils sont capables de participer au développement du pays. Dès lors, si elles ne sont pas éduquées, ou encore ne vont pas à l'école, il sera difficile de faire les prévisions sur son apport dans le circuit économique en général.

#### **4.2.1.2. Intégration ou réinsertion optimale des élèves déplacés internes d'un niveau d'éducation**

Cette rubrique se focalise sur le lien qui existe entre l'éducation formelle et le développement en période des conflits, ou encore d'autres facteurs favorisant les déplacements forcés des populations. Le processus du développement prend en compte l'autonomisation des peuples, l'amélioration de leur condition de vie, de leur capacité d'adaptation ou de résilience. Dans le contexte des déplacements forcés, les populations sont contraintes d'abandonner leur terre, leurs investissements, les activités génératrices de revenus concourant au développement. Très souvent leur réinsertion dans les villes d'accueil les exempte des droits à une indemnisation équitable. Dans le cadre de notre étude, envisager une intégration ou une réinsertion optimale des élèves déplacés internes d'un niveau d'éducation à un niveau supérieur soit du primaire au secondaire ou du niveau supérieur, au vu des barrières identifiées dans le chapitre précédent, est un véritable défi comme le témoigne une enquêtée. « *Il faut d'abord les resocialiser. Il faut toujours une prise en charge de tous ces enfants par l'Etat parce que les ONGs à elles seules ne peuvent pas tout faire si l'Etat n'intervient pas, leur avenir ne sera pas bon* » (Entretien réalisé avec Informateur 23 le 02/02/2021 à Zamai).

Le gouvernement Camerounais et ses partenaires s'attèlent à mettre en œuvre divers appuis au projet de résilience des PDI, principalement en matière d'éducation des enfants en âge scolaire. Selon les déclarations des personnes interviewées,

*L'appui a été multiforme et a permis dès le début des différentes crises la prise en charge de l'éducation des PDI, aux niveaux primaires et secondaires. Ainsi de nombreuses dotations en infrastructures, de dons en équipements et de distributions de fournitures scolaires ont permis d'asseoir le dispositif sur les sites aménagés et dans les villes permettent de scolariser les enfants qui constituent les cohortes les plus avancées d'aujourd'hui.* (FGD, réalisé le 18.09.2021 à Zamai).

Seulement, l'on ne cesse de s'interroger sur l'apport de l'éducation formelle dans le développement d'un pays, principalement des régions en proie à de nombreuses attaques

terroristes dans ces moments de crise où les populations sont contraintes au déplacement forcé.

#### **4.3. Institutions étatiques en charge de l'Education pour une scolarisation accessible à tous les enfants en âge scolaire**

Les avancées remarquables qui sont faites sur la scolarisation font mention d'efforts considérables des Institutions étatiques en charge de l'Education pour une scolarisation accessible à tous les enfants en âge scolaire. Vu le caractère de l'Education formelle communément considérée comme une « *culture universelle* », l'apprentissage fait l'objet de préoccupation dans toutes les sociétés du monde. On devrait pourtant dire que l'éducation qui englobe toutes les formes d'apprentissage n'en est qu'un tremplin dans ce monde nouveau qui prétend être un petit village (Noma, 2016).

Tout le monde espère voir sa progéniture atteindre le niveau supérieur de l'éducation afin de jouer les premiers rôles au sein de la société d'appartenance. En marge d'enfants scolarisés en situation régulière, les enfants des personnes déplacées internes en âge scolaire, considérés comme une couche vulnérable dans le système éducatif suscitent ou encore bénéficient d'une attention particulière sur le plan réglementaire. À cela, il est important de mentionner que le Cameroun a voté la loi de 2005 qui intègre les enfants des PDI dans tous les services offerts en matière de scolarisation ; comme le témoigne un enquêté, « *C'est pour cela que, dans l'esprit et dans le texte, les enfants PDI n'ont pas de raison de ne pas aller à l'école, parce que depuis 2001, le Cameroun a institutionnalisé la gratuité à l'école primaire* ». (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

Seulement, les résultats d'enquête de terrain révèlent qu'en réalité, les populations, les autorités traditionnelles, le personnel enseignant, encore moins les PDI n'ont pas connaissance des textes et lois sur les droits des PDI en matière d'éducation.

*La connaissance des droits des PDI est assez vague. Les PDI ont une idée assez limitée de leurs droits. En fait, l'« aire culturelle » dans laquelle ils se retrouvent à Zamai, ne leur offre pas suffisamment des facilités à s'outiller sur les droits liés à l'éducation notamment.* (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

Cette ignorance ou absence d'information constitue l'une des principales raisons du manque d'intérêt pour la plupart de PDI à l'éducation formelle. Pour une éducation formelle adéquate, il s'avère que toutes les composantes sont à prendre en compte pour assurer un développement meilleur dans la socialisation de l'enfant. C'est pour cette raison qu'il nous a paru opportun d'explorer un certain nombre de phénomènes à l'instar de l'ambiance qui règne

parmi les apprenants et les enseignants dans les institutions ou écoles d'accueil des enfants des PDI en âge scolaire à Zamai.

#### **4.3.1. Système d'enseignement en période de crise**

Les villes d'accueil des PDI ayant plus d'élèves inscrits dans un établissement surpeuplé enregistrent aussi des taux plus élevés de répétition, d'abandon, et de disparité entre âge et année d'étude, ce qui suggère qu'une infrastructure inadéquate et, plus généralement, un environnement d'apprentissage appauvri, ayant un impact négatif sur les élèves. Dans le cadre de notre étude, l'on observe également une insuffisance de tables-bancs amenant ainsi les surplus d'élèves à s'asseoir à même le sol pour prendre les cours. De plus, les élèves ne disposent pas toujours du matériel didactique nécessaire à leur éducation. C'est une réalité à laquelle fait face le système d'enseignement en période de crise.

*Il est établi dans les 4 salles visitées que ces enfants venant de Mogode, Gazawa et Hina pour la plupart n'ont pas de matériel de travail. Surtout, beaucoup ont commencé l'année scolaire et ne sont pas en salle maintenant alors que l'année s'achève. La maîtresse du CMII de l'école publique de Zamai, reconnaît que certains ne demandent qu'à être accompagnés parce qu'ils sont très intelligents. (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).*

Ce manque de manuel scolaire oblige les enseignants à reproduire tous les exercices au tableau. Ce qui, selon ces derniers ne fait pas avancer rapidement dans les programmes. Il n'est pas évident de dévisager les élèves déplacés internes dans les salles de classes. Ils ne se dévoilent pas à première vue. De peur de stigmatisation, les enseignants qui sont sensibilisés à cet effet n'en font pas cas.

##### **4.3.1.1. Dynamique de la prise en charge des enfants déplacés internes scolarisés**

Les personnes déplacées internes qui viennent de Mogode, Gazawa et Hina sont généralement bien intégrées dans les communautés d'accueil de Zamai. Seulement, les enfants sont d'une délicatesse au point où l'un de nos enquêtés nous révèle que : « *Bien qu'acceptés, ces enfants sont délicats. Dans les débuts ils étaient victimes de quelques actes de violences physiques et verbales de leurs camarades. Mais aujourd'hui « on joue ensemble et vraiment l'école est bien »* (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

La jeune PDI dit d'ailleurs que dans son établissement « *si tu signales que quelqu'un t'a insulté PDI, il sera fouetté* ». Ils disent être satisfaits du système d'enseignement des institutions hôtes, non seulement à cause de l'anglais mais les enseignants sont très qualifiés et s'adonnent vraiment à leur travail.

*Les infrastructures-bâtiments, salles de classe, laboratoires et équipements – constituent des éléments essentiels à l'apprentissage dans nos établissements scolaires*

*et universitaires. Il existe de fortes preuves qu'une infrastructure de haute qualité facilite un meilleur enseignement, renforce les acquis scolaires et réduit l'abandon... entre autres.* (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

L'architecture des écoles constituent également un élément galvanisateur de la scolarisation des personnes déplacées internes. « *Les classes sont bien bâties par rapport aux écoles à Mogode, Gazawa et Hina*» (Entretien réalisé le... à Zamai). Mais en fait, ces enfants se retrouvent dans des salles sans pour autant être à même de décrire le processus de recrutement. A l'évidence, ne maîtrisant ni les procédures, ni les institutions en charge, ces populations se limitent aux indications fournies par les acteurs de développement. C'est ainsi qu'un informateur PDI ayant passé plusieurs mois dans la zone d'étude a confié : « *mes petits frères et moi voulons bien aller à l'école ; mais nous ne savons quoi faire, le chef de la communauté locale nous ayant demandé d'attendre* ». Cette attente sur une période indéterminée peut amener les PDI à mettre un terme à l'éducation de leurs enfants.

#### **4.3.1.2. Procédures d'insertion des élèves déplacés internes dans les écoles de Zamai**

Les procédures d'insertion des enfants déplacés internes dans les écoles primaires et secondaires de Zamai sont d'une importance capitale en matière de développement. Il nous a été impossible d'entrer en possession de la version officielle des acteurs de développement. Il se trouve néanmoins, selon nos informateurs que les institutions du système éducatif camerounais en charge de la réinsertion des enfants déplacés internes se limitent à faciliter l'inscription des enfants déplacés en âge scolaire dans les établissements. Et par la suite, ces acteurs ont pour mission de veiller au paiement des frais exigibles et dans le temps réglementaire. Ce qui n'est pas le cas sur le plan pratique car comme le témoigne cet informateur, « *Les acteurs de développement nous paie l'école en retard et parfois ils ne paient pas. Nos parents n'ont pas l'argent pour nous payer l'école tout le temps.*» (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

#### **4.3.1.3. Collaboration entre enseignants et responsables administratifs en période de crise**

Au regard des résultats d'enquêtes, l'âge scolaire varie d'une localité à l'autre dans la région de l'Extrême-nord. En situation de crise, les ressortissants se retrouvent dans une même localité qu'est Zamai. Les professionnels de l'éducation déclarent qu'ils n'ont pas été à l'école parce qu'on leur dit que leur âge est avancé et « *pourtant chez nous, on n'a pas ce problème. Un enfant du CMII ayant fréquenté en Mogode, Gazawa et Hina n'a pas assez de chances de s'en sortir dans la même classe*». Il est vrai que parlant du critère d'âge dans le

système éducatif camerounais, il n'est pas logique qu'on retrouve un enfant âgé de 15 ans au CMII.

*Un enfant de CMI à l'école publique de Mogode, ou de Hina ne s'en sort pas s'il doit refaire ne serait-ce que la même classe au Cameroun. Le niveau est plus élevé. Les enfants parlent certes français dans les classes chez nous, mais les langues maternelles comme le Mafa reviennent toujours et les enfants y sont engouffrés. (Entretien réalisé avec Informateur 18 le 3/02/2021 Zamai).*

De l'avis d'un informateur, ayant le statut d'étudiant dans une université camerounaise, les écoles frontalières n'intègrent pas automatiquement l'école dans un système un peu plus développé comme à Zamai. Dans la plupart des sites hôtes, les conditions d'accueil et les acteurs de développement qui interviennent font de ces sites ceux où les élèves déplacés internes réalisent des prouesses à l'école, et par conséquent occupent des positions louables au sein du gouvernement camerounais.

*Les Enfants déplacés internes sont même « très intelligents. Un PDI de Zamai a d'ailleurs réalisé l'exploit d'être parmi les députés junior à l'édition 2020 du parlement des enfants. Les élèves PDI qui sont dans ma classe sont très engagés. Pour leur épanouissement, ils ont droit d'aller à l'école. (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).*

Pour les enseignants et autres responsables administratifs ayant participé au Groupe de Discussions Dirigées, pour assurer une réelle intégration des élèves déplacés internes, ils s'emploient à leur montrer qu'ils ne sont pas des enfants à part. Ce qui nous amène à nous intéresser sur des programmes mis sur pieds par les collaborateurs pour la scolarisation des PDI à Zamai.

#### **4.3.1.4. Curricula accélérés de préparation pour l'entrée au primaire et la réinsertion des enfants déscolarisés**

Pour pouvoir parler du cursus scolaire de cette couche vulnérable de la population, il est important d'examiner leur parcours depuis les villages d'origine. De toute évidence, dans leurs milieux de prédilection, comme le stipule un informateur, « *L'école pour des enfants dans leur village d'origine, chacun connaissait tout le monde. Et les parents connaissaient les enseignants. Et les enseignants rendaient compte aux parents de la situation de l'enfant dans les marchés, au village et dans les autres coins* ». (FGD, réalisé le 18.09.2022 à Zamai).

Aujourd'hui, les PDIs qui ont fui leurs localités d'origine sont généralement confrontées à des différences remarquables à plusieurs niveaux dans les sites d'accueil. Un tableau comparatif des leçons dispensées au niveau CM2 a permis de faire constater les points de divergences sur le plan pédagogique. Nos informateurs ayant commencé leur cursus dans leurs villages d'origine racontent d'ailleurs qu'un enfant du CMI à l'école publique de Mogode ou Gazawa par exemple, « *ne s'en sort pas s'il doit refaire ne serait-ce que la même classe dans une*

*nouvelle ville où il ne connaît personne* ». Parfois, le niveau est plus élevé dans la ville hôte et l'une des principales raisons est la langue. Selon ces informateurs, les enfants déplacés doivent être inscrits au niveau inférieur par rapport à leur classe initiale pour faciliter leur adaptation.

Les élèves rencontrés dans les salles de classe à Zamai, conscients de ces différences se donnent un défi de réussir comme le témoigne un enquêté : *« nous n'avons pas droit à l'erreur. Si on ne fréquente pas que deviendront nos villages, le Cameroun, l'Afrique »*. A travers ces exclamations, l'on constate que tous ceux qui aspirent à l'éducation, concourent au développement de leur milieu social, d'où l'intérêt pour la performance scolaire des enfants des PDIs à travers le CAPEP et le CARED.

*Le Curricula accéléré de préparation pour l'entrée au primaire (CAPEP) et le Curricula accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED) sont des programmes qui visent la préparation de l'entrée à l'école primaire des jeunes enfants de 5 et 6 ans, qui doivent être inscrits à l'école pour la première fois et ceux de 8 à 14 ans qui l'ont prématurément quittée et qui doivent être réinscrits et réinsérés à l'école. Des cours de rattrapage ont été organisés pendant 6 à 8 semaines pendant les grandes vacances scolaires avec l'appui des enseignants spécifiquement formés. En août 2018, des enfants non scolarisés de Mora, Mokolo, Mayo Moskota et Kousseri ont bénéficié de cette importante intervention sur l'éducation en situation d'urgence. (Entretien réalisé avec Informateur 75 le 10/09/2021 à Zamai).*

Il est à noter qu'il existe plusieurs PDIs qui ont déjà passé plusieurs années dans les communautés d'accueil. Leur long séjour leur a permis de reconnaître la nécessité de scolariser les enfants. L'enquête révèle un effectif d'au moins 2000 PDIs pour une prévalence de réussite assez réduite: un enfant est en classe de première, et un autre en 3<sup>ème</sup>. Tout le reste est compris entre la classe de 4<sup>ème</sup> et le primaire. Pour une population où le taux de natalité est assez élevé: *« les ambitions de nos frères c'est d'être de grands patrons, de grands chauffeurs et non de faire de grandes études »*. Dès lors, pour tout parent averti, si sa progéniture est bien éduquée, elle sera forcément le relais familial. *« Par contre si je le laisse vagabonder, il va devenir voyou »*, rétorque un informateur. Face aux difficultés, ils estiment que *« l'éducation n'est pas une priorité »*. Cette catégorie met plutôt l'accent sur la réalité quotidienne des enfants des PDIs de Zamai. Un informateur s'exprime en ces termes : *« pendant la rentrée scolaire, vous avez une salle de 180, en fin d'année, il n'y a pas 30 »*. Ceci nous amène sur l'apport des parents dans l'éducation de leurs enfants en situation de crise.

#### **4.3.1.5. Apport des personnes déplacées internes de Zamai dans l'éducation de leurs enfants**

Est considéré comme parent dans ce contexte en crise, tout géniteur, toute autorité administrative, politique, traditionnelle susceptible d'apporter une assistance et un



accompagnement éducatif à un enfant déplacé interne. Pour un développement durable, en situation de crise, l'éducation des enfants n'incombe pas uniquement au géniteur, qui dans la plupart des cas, du fait des déplacements forcés est déjà fragilisé par la perte des biens et d'activités génératrices de revenus. Et même depuis les villages d'origine, la plupart sont affaiblis financièrement à cause de la famille nombreuse, polygynique par excellence, hostile à la planification familiale. A cet effet, un informateur intervient :

*les autorités traditionnelles et religieuses doivent sensibiliser les familles sur les droits fondamentaux et le droit à l'éducation doivent sensibiliser et passer les messages ». A bien y regarder tout semble indiquer que les géniteurs notamment ne prennent pas véritablement ce rôle au sérieux. D'abord parce que le système culturel matrimonial est la polygynie, il s'ensuit un manque de planification des naissances. (Entretien réalisé avec Informateur 75 le 10/09/2021 à Zamai).*

Un élève pense que cela est un handicap pour l'épanouissement des enfants car :

*Il se posera par la suite le problème des moyens. Lorsqu'ils vont à l'école sans le moindre bout de pain, s'ils rencontrent ceux qui ont choisi d'être motoman et réunissent 300 ou 400 FCFA chaque jour, ce n'est pas facile de résister. Dès lors, s'ils continuent d'aller à l'école pendant quelque temps, c'est par crainte des parents. (Entretien réalisé avec Informateur 80 le 10.09. 2021 à Zamai).*

Il est à noter que les enfants en manque de moyens de subsistances sont à la merci des manipulateurs et des vendeurs d'illusion tels que les mototaximen.

*Pour ne prendre que ce cas, l'école publique est toujours le lieu où viennent tourner les motos. Les conducteurs de ces engins ne sont autres que des anciens camarades, amis, frères de ceux qui sont dans les salles. Les élèves PDI qui font déjà face à des problèmes existentiels donnent à imaginer, convoitent les conducteurs de moto qui manipulent de l'argent. (Entretien réalisé avec Informateur 81 le 11.09. 2021 à Zamai).*

Ceci porte à croire que les infrastructures scolaires doivent être encerclées des barrières pour ne pas laisser ces enfants vulnérables entrer en contact avec les personnes externes à l'éducation et exerçant les activités libérales aux heures de cours.

#### **4.4. Intervention du gouvernement camerounais et ses partenaires au développement dans l'aménagement des infrastructures scolaires**

La région de l'Extrême-Nord, au même titre que d'autres Régions du Cameroun est une partie du territoire dont les activités génératrices de revenus font d'elle une région émergente en matière de développement. Seulement, en proie à une démographie exponentielle, à laquelle vient s'ajouter l'effectif sans cesse croissant des PDIs du fait des déplacements forcés des suites des violences perpétrées dans les zones de crise par la secte islamiste Boko Haram, les catastrophes naturelles, les affrontements entre les groupes ethniques, les conflits agropastoraux, les communautés hôtes sont plus vulnérables que les PDIs. Les populations cibles n'ont généralement qu'une idée vague des moyens infrastructurels réellement mis à

leur disposition. Mais la plupart des parents ayant pris part au FGD s'accordent à dire que l'éducation n'est pas une priorité dans leur prise en charge. « *l'offre est minable dans le sous-secteur de l'éducation. C'est choquant quand nous voyons nos enfants assis à même le sol dans des salles de classe. C'est cela qu'on a appelé « le manque d'infrastructures ».* (FGD réalisé le 03 Mai 2022 à Zamai).

Seulement, cet avis est nuancé et ne fait pas l'unanimité car pour une minorité, le fait pour les apprenants de s'asseoir à même le sol est un fait culturel comme il est décrit dans le FGD :

*Mais sachez que les enfants sont plus à l'aise assis par terre. Parce qu'aussi bien dans les écoles coraniques que dans les domiciles, ces enfants sont assis à même le sol. Ce dont on a le plus besoin ici sont des infrastructures. Vous voyez même le cadre, ça ne ressemble pas à une école. Les motos, les corps étrangers traversent, les enfants ne sont pas en sécurité.* (FGD réalisé le 03 Mai 2022 à Zamai).

En réalité, l'école publique de Zamai fonctionne dans un système de quart car elle regorge en son sein un effectif nettement supérieur à celui d'élèves en période normale. Bâtie sur une vaste superficie avec une cour de récréation à perte de vue comme en témoigne la photographie ci-dessous, l'école publique de Zamai, bien qu'elle « *ne paye pas de mine* » pour certains, est un signe de développement parce que, faite de deux blocs en matériaux locaux et deux autres en matériaux définitifs. Elle n'a pas une capacité d'accueil requise pour tous les enfants qui frappent à ses portes.

La technique de l'observation directe a permis de constater qu'une salle mesure 10m<sup>2</sup>. La fréquence d'abandons scolaires est perceptible à partir de la table d'effectifs d'élèves dessinée à un coin du tableau noir. De 263 écoliers en début d'année, la classe compte en cette fin de 2<sup>ème</sup> trimestre 136. Sur les 6 PDI enregistrées, seulement 3 sont présentes en salle. Malgré cette déperdition scolaire, les 136 élèves que dénombre la salle de classe visitée s'asseyent 4, 5, 6 par banc qui dans les normes ne devrait disposer que de deux places assises. Et ces derniers peuvent s'estimer être les heureux élus parce que plus d'une trentaine d'élèves sont assis à même le sol pour recevoir les enseignements. L'on constate également que cette école est dotée d'une toilette réalisée par les organismes humanitaires.



**Photo 2: Toilettes construites par Public Concern, Une ONG locale**

Source : Damien Noma (2021)

Parlant toujours d'infrastructures scolaires, la localité de Zamai dispose d'un nombre d'écoles largement inférieur à la forte demande liée aux déplacements forcés des personnes. En dépit des efforts fournis par le gouvernement camerounais et ses partenaires de mise en œuvre, celles fonctionnelles n'obéissent pas aux normes infrastructurelles qui exigent l'approvisionnement d'édifices publics en eau potable, en éclairage comme le témoigne l'informateur :

*... Aussi devrait-on ajouter à cet aspect, la question de l'eau et de l'électricité. En réalité, la localité est peu desservie par la société de distribution d'eau. Des acteurs de développement tels que Plan Cameroun, Première Urgence, Unicef dotent les communautés en eau. Par contre, l'électricité est une denrée précaire. (FGD réalisé le 03/05/2022 à Zamai).*

En bref, la population de Zamai passe plus de temps dans le noir que dans la lumière. L'éclairage public est absent, ce qui entrave la sécurité des populations, l'activité économique et une scolarisation de qualité. Bien qu'on soit dans un même système éducatif, dans le même pays, en plus des catastrophes naturelles, des conflits armés, les élèves déplacés internes au même titre que les élèves en situation régulière ne pouvaient bénéficier des mesures barrières établies par le gouvernement pour lutter contre la pandémie de Covid 19. Par exemple, la méthode qui consistait à dispenser les cours à distance à travers l'outil internet.

En plus du cadre inadapté à la réception d'un effectif assez élevé, le personnel éducatif décrie le manque des fournitures scolaires. « *Les enfants ont à peine leur ardoise. Donc, pas*

*de craie, pas vraiment de cahiers, pas de livres* ». (Entretien réalisé avec une enseignante le 04/05/2022 à Zamai).



**Photo 3: Ecole des enfants déplacés internes à Zamai**

Source : Noma (2021)

Convaincus de l'apport de l'éducation dans l'amélioration de leur mode de vie certains parents optent pour les institutions scolaires situées à des kilomètres des familles d'accueil. *« Les écoles environnantes sont petites pour tous les enfants en âge scolaire. Les enfants sont parfois tenus d'effectuer des distances très longues et « finissent par abandonner ».*

Pour certains parents, malgré les difficultés rencontrées, ils font persévérer dans cette lignée pour leurs enfants dans l'optique de leur offrir un avenir meilleur, pourtant, s'ils sont soutenus dans leurs ambitions par les acteurs du développement. Ainsi, s'exprime cet informateur :

*Je vais à l'école pour aider mon pays à se développer. C'est pour cela que lorsque Les acteurs de développement donnent des bourses scolaires aux enfants PDI, on se dit qu'ils doivent être utiles un jour à un niveau ou à un autre dans la société. (Entretien réalisé avec informateur 45 le 03/09/2016 à Zamai).*

D'autres parents préfèrent plutôt convertir leurs enfants dans les travaux champêtres parce qu'ils estiment qu'ils sont incapables de résoudre les problèmes liés à la scolarisation de leur progéniture.



**Photo 4: Enseignant devant une salle de classe pour élèves déplacés internes**

Source : Noma (2021)

Toutes ces difficultés auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation sèment des doutes dans l'esprit des PDI, qui estiment que si l'éducation était aussi importante pour le développement d'un individu, d'une société, toutes les conditions devraient être réunies pour que les apprenants soient dans un cadre idéal, sécurisé. Mais, tout concourt à la déperdition scolaire.

*les géniteurs sont quelque fois surpris de savoir que les enfants ne vont plus à l'école depuis quelque temps. Et pourtant ils racontent qu'il leur arrive d'aller vérifier à l'école si les enfants sont effectivement en salle. Le cas contraire, ils arrivent à conduire certains au commissariat. (Entretien réalisé avec informateur 45 le 03/09/2016 à Zamai).*

Cette tâche ardue qui devrait être assurée par les parents au quotidien, en ce sens qu'ils devraient contrôler si leurs enfants vont effectivement à l'école se limite à la remise des bulletins. « *Le travail des parents doit se faire chaque jour et non pas seulement à la remise des bulletins* ». (Entretien réalisé avec informateur 45 le 03/09/2016 à Zamai). Aussi, il est utile de signaler que les familles des enfants PDI exercent les activités de « débrouillardises » pour subvenir aux besoins élémentaires de la famille. Certains vendent du bois pour subvenir aux besoins des enfants scolarisés. Des familles sont à Zamai depuis plusieurs années cultivent du manioc et ont quelques têtes de bœufs. « *Tout ceci aide à faire vivre la famille et à soutenir les élèves* ». Ainsi décrite, l'intervention de mise en œuvre du Gouvernement et de ses partenaires nous amène à faire un bref aperçu sur le travail des enfants en période des classes.

#### 4.4.1. Discours institutionnel sur la gratuité de l'école

Dans le discours institutionnel, l'école primaire dans le système éducatif camerounais est gratuite. Mais la réalité sur le terrain est tout autre, «*la gratuité de l'école est une vue d'esprit* », lorsqu'on renvoie les élèves des zones d'accueil pour le non-paiement des frais d'APEE. Cette exigence est valable également pour les enfants PDI et les amène à rester à la maison. Même en possession des ressources financières nécessaires, les parents s'accrochent sur cet alibi pour garder les enfants à la maison comme le stipule l'enquête : «*les enfants dans ces conditions sont gardés à la maison pour conduire les troupeaux au pâturage* ». Un assistant social relève : «*actuellement, dans une famille, si 8 enfants partent à l'école, 3 fréquentent normalement. Encore plus, ce n'est pas tous ceux qui vont à l'école qui fréquentent* ». (Entretien réalisé avec informateur 45 le 03/09/2016 à Zamai).

**Il est à noter également que la plupart des PDI n'ont pas connaissances de quelques textes et règlements en matière des droits de l'enfant, ni d'unités de prises en charge auxquelles ils peuvent faire appel pour les soutenir dans la scolarisation des enfants.**

#### 4.4.2. Quotidien d'un élève déplacé interne à Zamai

Les résultats de terrains révèlent le vécu des élèves déplacés internes sous forme de récits de vie :

En période de classe, l'école commence à 8 h 30 au Lycée de Zamai. Les élèves se réveillent entre 6h et 7h, font la prière après le bain avec la famille puis prennent le chemin de l'école. Les cours s'arrêtent à 15h. Les élèves vont de temps en temps à la mosquée située juste à côté du lycée surtout le vendredi. Et lorsqu'on rentre, le professeur nous chasse souvent. Au retour, les élèves s'occupent des tâches ménagères, n'étudient pas tous les jours. (Récit de vie, le 20.05.2016).
--

Les membres de la communauté ont des perceptions différentes des concepts : enfant, éducation, école et la relation qui les lie. «*Bingel* » en Foufouldé signifie «*enfant* » ou «*garçon* » c'est-à-dire «*quelque chose de précieux* ». Ainsi, l'enfant qui naît bénéficie d'une attention particulière que l'on peut considérer comme le «*respect des droits de l'enfant* ». Il se passe au moment de l'enquête que les PDIs nouvellement arrivées s'enregistrent et ont pour interlocuteur le chef de la communauté.

#### **4.4.2.1. Actions des autorités de la délégation régionale de l'éducation de base**

Dans le cadre de la gestion de la scolarisation des enfants déplacés internes, les actions sont menées par les autorités camerounaises en collaboration avec les organismes du système des Nations Unies comme le démontrent les propos suivants :

*En partenariat avec l'UNICEF, les autorités de la délégation régionale de l'éducation de base et l'ONG locale COHEB (Community Humanitarian Emergency Board) ont sensibilisé la population pour identifier les enfants dans le besoin. Ainsi, à la rentrée scolaire de septembre 2018, 4 062 enfants (2 142 garçons et 1 920 filles) parmi les bénéficiaires de CARED ont été réinscrits dans 34 écoles primaires. « Je me sens très heureuse de retourner à l'école et je suis contente parce que mon rêve de devenir enseignante va se réaliser », nous a confié Dass, une jeune fille de 12 ans qui a quitté l'école à Limani dans le Mayo Sava et se retrouve maintenant à Zamai avec plusieurs autres enfants déplacés. Comme elle, ces enfants ont non seulement eu la possibilité de sourire à nouveau, mais leurs rêves se sont réalisés. (Entretien réalisé avec informateur 46 le 01.02. 2021 à Zamai).*

La scolarisation continue est surtout réservée à la gente masculine. La jeune fille est naturellement préparée à être envoyée en mariage. Paradoxalement, « les garçons n'aiment pas l'école ». Les gens ne comprennent pas le bien-fondé de l'éducation. L'assistant social de la localité a un regard plus pointu sur la question.

*Lorsqu'on voit vivre les gens ici, l'éducation n'est pas véritablement une priorité. Il n'y a qu'à voir le taux de déperdition scolaire qui, me semble-t-il, est assez élevé. Parce qu'on a beaucoup d'enfants au primaire mais au fur et à mesure qu'on évolue, il y a de moins en moins d'enfants. (Entretien réalisé avec Informateur 23 le 01.02. 2021 à Zamai).*

Le travailleur social a des éléments techniques qui l'amènent à plaider en faveur d'une action plus accrue en faveur de la scolarisation. Le contact permanent dans les médiations, la gestion des conflits conjugaux et familiaux l'ont amené à jauger le niveau de gravité des phénomènes sociaux comme la déperdition scolaire. De l'avis des acteurs de la société civile, la pente est descendante au fur et à mesure que l'on part des premières classes du primaire en évoluant. Ce qui nous amène à parler du rôle des acteurs institutionnels.

#### **4.5. Rôle des acteurs institutionnels**

En général les populations cibles ont connaissance plus ou moins exacte des structures institutionnelles qui sont chargées de la prise en charge des PDI. Comme l'explique un informateur : « Je sais que les acteurs de développement aident les PDI mais je ne peux pas vous dire exactement ce qu'on leur apporte concrètement ». Et un autre d'ajouter : « Je ne sais pas exactement ceux qui s'occupent des PDI mais je sais que le gouvernement fait beaucoup et ainsi que les âmes de bonne volonté ». En d'autres termes, le gouvernement camerounais

est reconnu comme étant le principal acteur dans la mesure où les autorités administratives en collaboration avec ses partenaires construisent comme susmentionnées, les infrastructures scolaires. *« A Zamai, il y a un banc pour dix enfants. Le gouvernement et les acteurs de développement font beaucoup de choses mais cela vient tard ».*

Dans le rôle prépondérant que joue l'Etat, il convient de dire que les acteurs et agents de l'Etat que sont les différents délégués sont appelés à participer à cette mise en œuvre de la volonté de l'Etat d'accueillir les PDI au Cameroun. L'enquête de terrain révèle qu'il existe une prise en compte de la présence des PDI dans les plans de travail des démembrements des administrations publiques telles que les délégations régionales des affaires sociales, des enseignements secondaires et de l'éducation de base. Des statistiques actualisées sont d'ailleurs disponibles à la Délégation Régionale du Ministère de l'Education de Base et l'Inspection d'arrondissement de Zamai. Parlant du rôle des acteurs travaillant en collaboration avec le Gouvernement camerounais, les informateurs parlent de celui des enseignants en ces termes :

*Les enseignants parce qu'ils ne sont pas bien payés trouvent un moyen d'amener les enfants à s'exercer au commerce, à manipuler de l'argent par divers moyens. Cela distrait les enfants et ce sont des scènes que nous vivons et qui doivent être dénoncées. (Entretien réalisé avec Informateur 62 le 08/09/2017).*

La ratification par le Cameroun de la convention de Kampala constitue une grande avancée. Les acteurs de développement continuent d'offrir une aide aux PDI vivant en milieu urbain et à rechercher des solutions durables à leur situation en se conformant à la politique sur les PDI urbains. Ils s'attacheront en premier lieu à garantir l'accès général à l'enseignement primaire et aux services de santé essentiels, tout en offrant une aide ciblée aux PDI les plus vulnérables pour améliorer leurs conditions de vie et leur autosuffisance.

De nos jours, afin de réduire la surpopulation des écoles, qui est l'une des raisons pour lesquelles environ des centaines d'enfants ne sont pas scolarisés, de nouvelles structures sont construites. Les PDI n'ont généralement pas toujours suffisamment d'informations sur d'autres structures pouvant leur venir en aide. A ce sujet, *« les acteurs de développement ne doivent pas attendre qu'on nous chasse avant de payer l'école »* (Entretien réalisé avec Informateur 62 le 08/09/2017), au point où certains passent des mois sans prendre les cours. Les cahiers sont venus à la deuxième séquence. Les élèves PDI souhaitent également obtenir les livres gratuitement car les enseignants qui donnent les exercices ne tiennent pas compte de ce manquement. C'est également dans ce même sens que d'autres reconnaissent les bienfaits de cette instance comme le déclare un informateur. *« C'est à cause de l'Etat que moi je*



*continue d'aller à l'école. C'est depuis la classe du CMI que mon père a arrêté de m'inscrire à l'école* ». (Entretien réalisé avec Informateur 62 le 08/09/2017).

#### **4.6. Contribution des partenaires sur le plan infrastructurel en matière d'éducation**

Le HCR a construit et équipé en tables bancs de 05 salles de classe en matériau définitif et 03 en matériau provisoire dans les écoles maternelles, puis autre construction et équipement en tables bancs de 34 salles de classe en matériau définitif et 25 en matériau provisoire con dans les écoles primaires. L'UNICEF est auteure de la construction et équipement de 126 étapes, Espaces Amis de l'Enfant Education/Protection, du don de 64 dispositifs lave-mains, de la construction de 22 latrines, de l'octroi d'équipement de 1216 tables-bancs. En plus, cette institution a organisé la distribution des kits wash constitués de 2 630 seaux en plastique avec couvercles, 7 890 gobelets en plastique, 50 brouettes métalliques, 100 pelles rondes, 526 bidons avec robinet (dispositifs lave-mains), 1 578 balais avec manche en bois et 1224 morceaux de savon aux élèves déplacés.

Si l'on considère les migrations dans sa conception géographique et diplomatique, il s'agit d'assouplir les procédures de circulation et d'installation dans la sous-région à travers le renforcement de l'intégration sous régionale sur la base de la libre-circulation, et la capacité à migrer régulièrement avec des documents en bonne et due forme. La priorité doit être accordée à la conception et mise en place de politiques, outils, méthodes et stratégies permettant de comprendre clairement les causes profondes des migrations tant volontaires que forcées.

Les solutions durables au déplacement passent par le retour viable des déplacés internes chez eux, par l'intégration dans leur lieu d'asile ou l'installation et l'intégration ailleurs dans le pays. Pour que les solutions soient réellement durables, un certain nombre de conditions doivent cependant être réunies. Le Cadre 2010 du Comité permanent interorganisations (IASC) pour des solutions durables en faveur des déplacés internes stipule qu'un niveau de vie adéquat, comprenant l'accès à une alimentation suffisante, à l'eau, au logement, aux soins de santé, à l'éducation de base, à l'emploi et aux moyens de subsistance; ainsi que des mécanismes effectifs permettant la restitution de logements, de terres et biens ou le versement d'une indemnisation, sont autant d'éléments indispensables. Pour remplir ces conditions, des initiatives de développement opportunes sont nécessaires et doivent s'appuyer sur les réalisations de l'action humanitaire et en assurer la pérennité.

Dans son modèle de risques d'appauvrissement et de reconstruction (Impoverishment Risk and Reconstruction (IRR), Michael Cernea décrit les principaux risques d'appauvrissement liés au déplacement qui ont leur équivalent dans les garanties des droits humains consacrées par les instruments internationaux et africains. Les processus qui débouchent sur l'insécurité alimentaire et la morbidité accrue, par exemple, sont directement liés aux droits à une alimentation suffisante et à la santé.

On note aussi l'absence des registres dans les centres d'état civil, l'éloignement des centres d'Etat Civil et parfois l'ignorance de la plupart des parents de l'importance et la méconnaissance des procédures d'établissement des actes de naissance. A cela peut s'ajouter la réticence de certains officiers d'Etat civil malgré de multiples séances de sensibilisation initiées par le HCR à délivrer les certificats de déclarations de naissance pour les enfants réfugiés nés au Cameroun. Ceci entraîne un nombre important de naissances, non enregistrées à l'Etat Civil pour lesquels la procédure de jugements supplétifs est requise d'une part, et d'autre part la situation des enfants pour lesquels les naissances n'ont pas été enregistrées à l'Etat civil depuis leur pays d'origine. Par ailleurs, les réfugiés ont exprimé leur crainte d'insécurité généralisée du fait de l'insuffisance d'éclairage dans les sites emménagés (pannes fréquentes des quelques lampadaires existants), des agressions des femmes pendant la recherche de bois et de l'eau. A cela s'ajoute l'hostilité de certains riverains.

Au sujet de la protection de l'enfant, les effets de cette triple crise que connaît le Cameroun a plongé des milliers d'enfants dans la détresse psychosociale et contraints à des ruptures familiales (3 389 enfants déplacés sont séparés de leurs familles). Cette donnée élève à 100% (51% de filles et 49% de garçons) le pourcentage d'enfants dans le besoin dans ce secteur soit 580 000 enfants. Exploités, enlevés, mariés de force, violentés sexuellement, éprouvant des difficultés d'accès aux services sociaux, de santé et d'éducation et même utilisés comme kamikazes (entre autres abus), les principales victimes sont les enfants déplacés internes et réfugiés et même les enfants des communautés hôtes répartis dans les quatre régions que sont l'Adamaoua, l'Extrême-Nord, le Nord et l'Est.

Dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, en juillet 2021, le nombre de personnes déplacées internes était estimé à 357 631 et le nombre de retournés de 135 257, dont 56% de femmes. (OIM, 2021). Des statistiques de population plus récentes sont en cours de préparation. La vaste majorité des déplacements forcés est causée par la situation d'insécurité et les attaques des groupes armés non-étatiques.

#### 4.7. Sécurité alimentaire : couple conceptuel déliance/reliance

L'insécurité alimentaire constitue le dernier point sur lequel les acteurs humanitaires ont penché leurs réflexions afin d'établir ou de dresser un état de besoins. Il a donc été répertorié une estimation d'environ 2 800 000 personnes dans le besoin dans ce secteur à savoir 51% de femmes, 58% d'enfants de moins de 18 ans, 38% d'adultes et 4% de personnes âgées. Les personnes touchées par ce fait d'insécurité alimentaire sont entre autres les déplacés internes (soit 199 000 personnes), 448 000 populations hôtes et 1800 000 personnes issues des zones les plus affectées par les chocs climatiques et l'impact de l'insécurité. Cette réalité fait que 13% de personnes en insécurité alimentaire ont besoin d'une aide alimentaire d'urgence.

Dans le cadre de cette recherche, le couple conceptuel déliance/reliance a paru le paradigme de l'hypermodernisme le plus adapté. D'accord pour reconnaître que la reliance se situe au cœur de cette dynamique « *post-moderne* » chère à Michel Maffesoli et quelques autres. Au demeurant, la logique déliant, nous donne d'examiner les réalités de l'éducation des enfants dont la scolarisation se déroule par à coup dans une société émergente dans un contexte d'«*hyper-modernité*», terme construit par le même modèle que ceux d'«*hypercomplexité*» développé par Edgar Morin (1986 : 98-99), et d'«*entreprise hypermoderne* » (Karl Marx, 1984) pour décrire des réalités de l'éducation en situation de crise.

Notre recherche étant dans la perspective de Maronneau, elle convoque « *la reliance de la déprolétarianisation* ». En fait, dans un environnement d'apprentissage qui, face à des sujets apprenants, produits des espaces d'apprentissages continuellement variants, pour lutter contre la reliance identitaire (Roger C., 1963) que produit le placage de l'espace abstrait sur la réalité (Marcel Bolle de Bal, 2003), il y a production d'un espace diachronique, espace de déprolétarianisation, qui joint les lieux, c'est-à-dire « *les éléments et moments de la pratique sociale* » (Henri Lefebvre, 2000). Ces environnements sont reliés et l'espace d'apprentissage peut alors se constituer. Cet espace est celui de la vie humaine, c'est-à-dire qu'il comprend les relations que nous avons avec le réel : choses, animaux, humains (Edmund Husserl, 2010). Nous reconnaissons que changer la vie et changer un système éducatif dans des situations de crise sécuritaire ne veut rien dire s'il n'y a pas production d'un espace approprié ; à rapports sociaux nouveaux, espaces neufs et réciproquement. C'est, sans doute, un nouvel espace mental dans lequel les sujets apprenants et les autres acteurs de la communauté éducative se sentent plus libres, moins mis sous la tutelle, moins tenus de montrer du doigt celui qui est différent.

Enfin, au cœur de notre perspective d'«hyper-modernité» (Adam Ferguson, 1992), l'anthropologie y voit l'émergence d'un nouveau paradigme, celui du couple conceptuel indissociable *déliance/reliance*, synthèse dialectique de la modernité déliante et de la postmodernité reliante. Déliance et reliance sont ontologiquement inséparables, elles forment un couple « duel » comme le jour et la nuit, l'amour et la haine, le moteur et le frein, l'interdit et la transgression, le centre et la périphérie, etc.

#### **4.8. Apprentissage dans un cadre formel entre les enseignants et les apprenants**

L'éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les Nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. La DUDH (Duel : nombre intermédiaire entre le singulier et le pluriel, tel qu'il existe en de nombreuses langues (grec, slovène, hébreu, etc.), ce nombre désigne ce qui va par deux et forme néanmoins un ensemble, deux qui forment un tout, une entité en deux parties, les deux yeux, les deux mains, le bonheur et le malheur, l'ombre et la lumière, la vie et la mort, l'ignorance et la connaissance, etc. La pensée «duelle» étrangère à notre culture, est pourtant essentielle pour tout travail d'interprétation et d'intervention sociologiques. Pour elle, ce qui oppose unit, ce qui unit oppose, ce qui lie délie, ce qui délie lie, dit précisément que « *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* ». Que font les enfants en âge scolaire pendant et après le conflit ? Cette interrogation guidera certes notre travail jusqu'au bout, il n'en est pas moins clair que les sciences humaines ont toujours contribué à la compréhension de la situation de la scolarisation d'un enfant en période de conflit. Nous souhaitons ouvrir ces pages par le type de rapport que les termes directs ou connexes utilisés dans notre sujet et notre thème de recherche par des concepts qui continuent d'être peu compris pour le commun des lecteurs. Les prochains paragraphes présentent des assertions qui ont été données aux concepts clés et connexes en relation avec le thème de notre recherche.

De la variabilité à la variance, les sociologues n'ont pas trouvé de difficultés à un glissement sémantique qui sert toujours la changeabilité qui réside d'un côté comme de l'autre. Pour ne prendre qu'une seule référence sociologique, une théorie structurale de l'organisation topologique du champ social comme celle de Bourdieu, par exemple (Bourdieu (1979), Bourdieu (1994), permet de comprendre comment ces dimensions de la variation des usages se trouvent investies de valeurs socio-différentielles. L'accumulation en des points précis du champ social d'usages linguistiques particuliers et leur association régulière avec des sujets socialement qualifiés pourvus d'autres espèces de capitaux (social, économique,

culturel *etc.*), finit par précipiter et cristalliser ce qu'il est possible d'appeler *un capital linguistique* : au-delà de la maîtrise de tels parlers ou de tels styles (parler populaire, parler jeune, parler soutenu, style oratoire *etc.*), une instance renvoie à l'aisance du locuteur à se mouvoir dans l'espace sociolinguistique, à son sens du placement et à sa capacité à adapter son style linguistique au niveau exigé par l'organisation sociale de la situation de parole.

Du point de vue sociologique, c'est donc l'association régulière entre usages linguistiques spécifiques et sujets socialement spécifiés qui définit la valeur des variantes. Dans cette analyse, la valeur socio-différentielle, comme toute autre valeur sociale, est donc *entièrement relative*. Elle est un sous-produit de l'organisation du champ social et n'existe pas en dehors de cette organisation positionnelle. On y reconnaîtra une réinterprétation sociologique de la loi de la valeur et de la formation des prix des économistes, notamment marxistes. C'est l'accumulation et la concentration des biens en certains points de l'espace social, et leur raréfaction concomitante en d'autres points, qui crée le marché et en régule les échanges par une loi de formation des prix.

Il convient de rappeler que l'éducation et l'instruction sont deux notions contraires. La première développe les facultés alors que la deuxième communique le savoir. Enfin, du latin *forma* qui veut dire donner une forme, mouler est un instrument à partir duquel on donne une forme voulue. L'étude de l'éducation coutumière ou formation coutumière intéresse l'ethnologue, car elle l'éclaire sur les ressorts les plus intimes de la société traditionnelle. Mais elle concerne aussi le pédagogue, lui permettant de comprendre ce qui se passe dans la vie de l'enfant en marge de l'école et d'en tenir compte.

Ensuite, comme son nom l'indique, l'éducation formelle est faite dans un cadre formel, réglementé, institutionnalisé et reconnu légalement. A cet effet, Tsafack G. (2001 : 22) souligne : « *L'éducation scolaire ou formelle est celle reçue dans l'institution scolaire ou prédomine l'instruction. Elle est caractérisée par les classes, les enseignants qualifiés, les programmes les horaires et les méthodes définies généralement directives* ». L'objectif est de favoriser les conditions d'apprentissages dans un cadre formel entre les enseignants et les apprenants. Tel est le cas des séminaires doctoraux à l'Université de Yaoundé 1. Les enseignements y sont dispensés par les professeurs de rangs magistraux dans les salles de classes formelles. L'article 4 de la loi d'orientation au Cameroun déclare : « *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* ».

L'action de l'éducation informelle consiste par contre à éduquer et à prendre soin des apprenants informellement. Elle désigne une situation d'apprentissage, soit la source de l'enseignement, l'instruction soit l'apprenant favorise consciemment la transmission des connaissances. L'exemple le plus illustratif est un livre éducatif qui transmet le savoir sur le code la route. Ce livre source d'information peut faciliter la réception des informations tout comme le lecteur peut lui le faire, mais pas les deux à la fois. Enfin, il apparaît urgent de s'arrêter sur les aspects utilitaires de l'éducation. Et là, il est nécessaire de distinguer trois types d'éducation.

Une éducation de qualité contribue directement à la stabilité sociale, économique et politique des sociétés. Elle participe à réduire le risque de conflit violent en renforçant la cohésion sociale et en contribuant à la résolution des conflits et à l'édification de la paix. Cependant, même si les chances de consolidation de la paix à long terme augmentent de façon significative quand la population affectée par un conflit est éduquée, l'éducation peut aussi avoir un impact négatif sur la paix et la stabilité.

#### **4.8. Apport des acteurs non-institutionnels**

Depuis la loi de 1990 sur la liberté d'association au Cameroun, de nouveaux acteurs sont sur le terrain pour aider les pouvoirs publics à réaliser ses objectifs de développement. On peut citer à titre d'exemple «*les acteurs de la société civile*», les associations, les ONGs, les organisations internationales, les organisations confessionnelles, etc. Aucun domaine n'est épargné. La région de l'Extrême-Nord qui est pour ainsi dire l'une des régions humanitaires les plus demanderesse au Cameroun accueille un grand nombre d'acteurs humanitaires et de développement. Dans le cadre de la recherche, les actions de ces acteurs sont perceptibles. Dans la région, on a des acteurs nationaux comme Public Concern, AAEDC, RESPECT et bien d'autres engagés dans des interventions aussi diverses que la protection, le livelihoods, le wash, l'environnement, et des acteurs internationaux comme Première Urgence qui offre de l'eau potable aux populations et IMC (International Medical Corps) préoccupée par la santé des communautés où l'on retrouve les PDI. Ce responsable d'une association locale de lutte contre la traite et le trafic dénonce le manque de moyens et de structures si l'on en croit les problèmes qui se posent dans la localité. Il y a aussi une association des femmes Mafa. Oyal déclare qu'elle a créé cette association pour sensibiliser les femmes chaque jour sur les bienfaits de l'école. Les uns et les autres reconnaissent alors qu'en dehors du gouvernement et des acteurs de développement, des ONGs font tous les efforts pour amener ces enfants à venir à l'école et répondre aux besoins de la population.

## Conclusion

Au terme de ce chapitre, nombre de nos informateurs pensent qu'il y a une relation entre l'école et le développement. Layal, élève de 4<sup>ème</sup> dit d'ailleurs que « c'est sur la base de l'école qu'on trouve le travail ». Pour elle, le développement même ne peut exister que si des personnes ont des responsabilités, du travail. Si l'on veut le développement on doit envoyer les enfants à l'école. Et quand on a un boulot, on peut aider la famille. *Le développement et l'éducation sont liés*. Les PDI sont très bien conscientes de l'apport de l'éducation dans la vie d'un homme. L'éducation institutionnalisée s'assimile à « *un gavage forcé qui dégoûte plus qu'il n'éduque* ». Illich (1971) souhaite que « rien ne doit obliger » l'individu à apprendre ou à enseigner. Ses solutions frisent l'utopie. La recherche a permis de s'étendre longuement sur ce que c'est que l'école et ses bienfaits. Et comme cela a été dit par ailleurs, les informateurs reconnaissent le bien-fondé de l'école. Mais sur la relation entre cette institution d'apprentissage, d'acquisition et de transmission des connaissances et le développement, les avis sont mitigés.

**CHAPITRE 5**  
**REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION**  
**DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES**  
**DANS L'UNIVERS CULTUREL A ZAMAI**



## **Introduction**

Dans ce chapitre, au regard de la définition de la personne déplacée interne, un accent particulier est mis sur la perception de l'éducation non seulement par les personnes déplacées internes, mais également par les populations hôtes. Ainsi, il est fait une description du déplacement forcé, le cursus scolaire des enfants déplacés internes vulnérables victimes des crises qui sévissent dans le bassin du Lac Tchad, mais surtout leur réinsertion dans le système éducatif camerounais. Cette particularité découle du fait que dans le cadre des déplacements forcés, ces personnes sont entrées en contact avec plusieurs univers culturels parce que contraintes de faire plusieurs escales dans différentes localités afin d'être conduites finalement dans les camps de concentration à Zamai. Ces déplacements forcés ont eu des répercussions sur l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire.

### **5.1. Perceptions socioculturelles de l'éducation des personnes déplacées internes**

Dans le cadre de notre étude, il est question de faire une description des personnes déplacées internes dans l'univers culturel Zamai.

#### **5.1.1. Personnes déplacées internes dans l'univers culturel Zamai**

Au Cameroun, quelques années après la ratification de la Convention relative aux Droits de l'Enfant (1993), de la Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant (1997), et la participation du Gouvernement Camerounais au Sommet Extraordinaire des Nations Unies pour les enfants en 2002, des travaux d'élaboration d'un Code de Protection de l'Enfant ont été amorcés en 2004 par le Ministère des Affaires Sociales avec l'appui technique et financier de l'UNICEF. Il n'y a qu'un projet de plaidoyer pour un code de protection des enfants. L'on assiste dès lors à un important déploiement humanitaire dans la région de l'Extrême Nord, touchée par la guerre contre Boko Haram.

Avant de parler des constructions culturelles des personnes déplacées internes en rapport avec les itinéraires éducatifs, il est important de faire la distinction entre les personnes déplacées internes et les réfugiés. Dans le cadre de notre étude, comme signalé dans les pages préliminaires, notre population cible porte essentiellement sur les personnes déplacées internes et non les réfugiés.

Contrairement à la confusion que l'on fait dans la littérature et les médias, les personnes déplacées internes, telles que définies par le droit international, ne sont pas des réfugiés. En effet, cette appellation est exclusive au sens de la « *Convention relative au statut de réfugié* ». Le réfugié est considéré comme une personne qui,

*craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.*  
Tousignant (2013 : 23).

Selon Philippe Tousignant (2013), d'origine humaine ou naturelle, ces déplacements dont les causes sont aussi diversifiées que complexes comportent tous un dénominateur commun : le déplacement « *forcé* » ou « *involontaire* » et les individus ou communautés en cause sont restés à « *l'intérieur* » de leur propre pays. « *Forcé* » et « *internes* » sont les critères distinctifs d'une personne déplacée interne (PDI). Déterminer le niveau de contrainte pour qualifier une situation de « *forcée* » est hautement subjectif. ... Ces risques surviennent avant, pendant ou après un déracinement, un déplacement ou encore lors de l'insertion dans une nouvelle communauté. Il s'agit d'un contexte de précarité. Enfin, toute aide internationale aux PDI dans un pays donné doit composer avec le souci de souveraineté de l'État concerné, ce qui rend parfois l'accès aux PDI très restreint, voire impossible. En marge des réfugiés, les PDI ne sont pas régies par un instrument international spécifique, exception faite en Afrique à travers la Convention de Kampala où il est prescrit que les PDI restent sous le contrôle de leur État d'origine.

L'éducation est un droit humain fondamental pour tous. Elle est particulièrement cruciale pour les dizaines de millions d'enfants et de jeunes affectés par les conflits et les catastrophes et pourtant elle est souvent gravement perturbée en situations d'urgence, privant les apprenants des effets transformateurs d'une éducation de qualité. L'éducation en situations d'urgence comprend des possibilités d'apprentissage pour tous les âges. Elle englobe le développement de la petite enfance, l'éducation primaire, secondaire, non formelle, technique, professionnelle, supérieure et des adultes. Dans les situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, une éducation de qualité fournit une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut à la fois aider à vivre et à sauver des vies.

La dislocation des membres de la famille est hautement préjudiciable pour la cohésion familiale et communautaire. Ce, dans la mesure où ébranlés par les crises et atrocités qui les ont contraints au déplacement forcé, les enfants y compris ceux en âge scolaire, les femmes, les personnes âgées et les handicapés deviennent particulièrement vulnérables, exposés à des risques supplémentaires.

Cette étude est focalisée sur les gestes, les comportements, les propos des informateurs afin d'examiner les itinéraires éducatifs des enfants déplacés internes dans les univers culturels hôtes. Les observations et interrogations ont porté sur les fonctions de l'éducation dans une société en situation de crise, notamment: les enfants en âge scolaire et scolarisés dans un environnement, un univers culturel qui leur sont propres, et du fait des crises, se retrouvent dans un contexte éducatif assez différent de celui habituel ; leur posture dans une salle de classe qui constitue le point d'achèvement ou la fin du parcours scolaire des apprenants d'univers culturels cosmopolites.

De manière générale, interroger les parcours ou itinéraires scolaires, revient à analyser la performance scolaire de cette catégorie d'élèves issus de cultures diverses et qui sont obligés d'aller d'école en école, au rythme de leurs multiples déplacements, à la quête d'une éducation formelle afin de leur assurer une insertion sociale et professionnelle acceptable. L'on serait tenté de parler de « *l'interculturalité* », un exercice de sensibilisation à la culture des autres, aux manières de faire et de penser de ceux qui ne se ressemblent pas.

Certains de ces risques se sont déjà manifestés par le passé. Au cours des dernières décennies, des crises d'ordre naturel ont été enregistrés. Il s'agit notamment des émanations de gaz toxiques des lacs Monoun (Ouest) en 1984 et Nyos (Nord-Ouest) en 1986 ; des éruptions du Mont-Cameroun en 1982, 1999 et 2000 et des inondations quasi-annuelles sur l'ensemble du territoire camerounais. Le Cameroun fait face à des crises humanitaires qui peuvent être regroupées en 4 catégories : Conflits armés, crises alimentaires et nutritionnelles, épidémies et catastrophes naturelles. L'intensification et le débordement transfrontaliers (raids, attaques suicides, activités criminelles, déplacement) des conflits dans les pays voisins ont provoqué le déplacement d'un nombre élevé de personnes de la Centrafrique, du Nigeria ainsi que des déplacements internes.

### **5.1.2. Désignation de l'éducation en Mafa**

Pour comprendre un phénomène, il est important de savoir comment on le désigne dans la socioculture de la communauté cible. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons mis un accent particulier sur l'appellation de l'éducation en langue Mafa, qui n'est autre que la langue la plus parlée dans la localité de Zamai. Il est important de signaler que dans la tradition Mafa, l'éducation occupe une place prépondérante au point où il existe une définition dans la langue locale : En Mafa, « *l'éducation veut dire [KRA ILMO], [[Kra]=lire et [Ilmo]= apprendre, l'éducation renvoie à la connaissance* » pour apprendre beaucoup de choses pour le futur. (Entretien réalisé avec Isai le 29/01/2021 à Zamai). Mios, ajoute qu'il

s'agit d' « *apprendre la connaissance, l'éducation renvoie à l'éveil des consciences acquisitions des connaissances* » et c'est un Kanouri, qui traduit « *L'éducation* » en [WASSOUYE], pour qui, elle renvoie à un conseil, un guide, un apprentissage des connaissances et certains usages » (Entretien réalisé avec Informateur 18 le 29/01/2021 à Zamai).

Après avoir défini l'éducation, un informateur déclare :

*L'entourage ici pense que l'éducation est une bonne chose. On pense ainsi parce que tout le monde aimerait avoir des enfants bien éduqués, elle nous éveille. L'éducation est une valeur car elle ouvre l'esprit. L'entourage pense toujours que l'éducation est très importante.* (Entretien réalisé avec Informateur 28 le 29/01/2021 à Zamai).

Seulement, en contexte de crise et du fait de multiples déplacements forcés, la principale difficulté est l'accès à l'éducation formelle.

Les localités de Golé kakadjolé, Djalingo, Gawar, Kossophone, Tourou, Toufou, Wandai, Woula, Zamai, Zileng dans le département du Mayo-Tsanaga accueillent chaque jour des déplacés internes. Zamai qui constitue notre site d'étude, regorge en son sein plusieurs communautés, dont la dominante est le Mafa. Très souvent les langues, les us et coutumes des personnes déplacées internes ne sont pas différentes des leurs. Ce qui explique la non compréhension du bien-fondé de l'éducation formelle comme le déclare notre informateur 18 : « *ici à Zamai, l'éducation formelle constituait déjà avant l'arrivée des déplacés internes un défi. Ceci ne veut pas dire qu'ils sont plus analphabètes* ». Les enfants Mafa et autres ont des systèmes de pensées et d'apprentissage qui les particularisent. Il s'avère que dans cette partie du pays, l'on dénote la prédominance et la présence de l'école coranique qui façonnent la personnalité de l'enfant. Ceci n'est pas uniquement l'apanage du système éducatif camerounais comme le démontre Hall (1979 : 18), faisant allusion au système éducatif américain : « *les étudiants ou les élèves sont souvent rejetés du système non par manque d'intelligence, mais parce que le système est en inadéquation avec leurs talents particuliers* ».

### **5.1.3. Education et culture d'origine à Zamai**

Il existe plus d'une centaine de définitions du concept « culture » en Anthropologie. Celle qui nous apparaît plus accessible est celle de Tylor dans son ouvrage *Primitif culture* (1871). En effet, pour B. Tylor, « *la culture est un tout complexe incluant la connaissance, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* ».

L'enseignement est un système culturel de base. Ses modes et ses contenus sont déterminés par la culture. Dans les écoles, l'on a remplacé le désir naturel d'apprendre par une bagatelle de règles les unes aussi discutables que les autres. De nombreuses recherches ont montré que l'éducation est un jeu où il y a des gagnants et des perdants.

*Même si de plus en plus, des gens ici pensent que l'éducation est la clé du succès dans la vie, la plupart disent que l'éducation formelle est une simple chose du monde donc un simple passe-temps, c'est la religion qui est essentielle pour l'être. (...) Ceux-là ont donc une mauvaise interprétation de la religion (l'islam en particulier) et la pratiquent avec fanatisme.* (Entretien réalisé avec Informateur 12 le 02.02.2021 à Zamai).

Le sujet étudié étant différent du jeu, tout ce qui s'y passe est complètement arbitraire. Depuis les années, d'importantes recherches montrent qu'au Cameroun, l'une des principales raisons est la déficience de l'offre et particulièrement le manque d'enseignants. Il s'est, pour ainsi dire, développé une pléiade de méthodes, de comportements autour de la scolarisation. Si « la culture se donne à consommer » comme dit Mbonji (2005), on se résoudrait à dire en ayant un regard holiste que l'hypothèse d'une nouvelle culture globale existe bien dans le système camerounais. On peut y voir tous les éléments que nous avons déjà présentés tels que la mauvaise gestion, l'imbroglio politico-administratif dans les décisions conceptuelles comme la gratuité de l'école. Tout ceci qui donne lieu à tous les scandales au plan éthique, stratégique et moral. En ce sens, l'indice de perception sur la gouvernance éducationnelle a de la peine à s'améliorer parce que malgré les efforts, de plus en plus d'enfants ne vont pas à l'école.

*Chez les déplacés internes de Zamai, les enfants ont la responsabilité de subvenir aux besoins de leur famille pour la plupart. Sinon, ils subviennent à leurs propres besoins. C'est ce qui peut justifier les déperditions chez les garçons. Chez les filles, à un certain âge est-à-dire 13 à 14 ans, les parents décident généralement les donner en mariage.* (Entretien réalisé avec Informateur 14 le 29/01/2021 à Zamai).

Maimoussa, nous révélant que « Certains parents n'envoient pas leurs enfants à l'école, d'autres ne paient pas la scolarité. » est rejoint dans cette déclaration par un autre parent pour qui nombre de familles « pensent que l'éducation est une bonne chose malgré le fait que certains parents n'envoient pas leurs enfants à l'école, d'autres ne paient pas la scolarité. » (Entretien réalisé avec Informateur 14 le 29/01/2021 à Zamai). On en vient à dire que c'est de cette nouvelle culture inverse qui, au lieu d'apporter des réponses aux situations qui promeuvent l'être humain, participent plutôt à son asservissement.

#### **5.1.4. Éducation en rapport avec les us et coutumes des personnes déplacés internes à Zamai**

Parler de l'éducation conventionnelle revient à parler du système éducatif occidental, considéré comme étant le meilleur au point d'être imposé dans la plupart des pays du monde. Dans le cadre de notre étude, pour les informateurs, « *l'éducation c'est l'apprentissage à la vie en société* », elle renvoie à l'accumulation des connaissances, du savoir-faire, savoir-vivre en société. Il faut aller à l'école du fait de son importance à l'échelle mondiale. « *L'éducation est une valeur parce qu'elle permet le développement personnel. Mais ils pensent aussi que l'éducation est restreinte.* » (Entretien réalisé avec Informateur 15, le 10/05/2021 à Zamai).

On peut nous reprocher un chauvinisme exacerbé, mais l'on doit dire que l'apprentissage est aussi vieux que l'humanité, aussi bien dans les sociétés dites « développées » que chez les autres. Mais cela n'étant pas notre sujet d'exploration, il convient de nous focaliser sur l'éducation formelle dans les communautés de déplacés internes de Zamai.

##### **5.1.4.1. Normalisation de la scolarisation des enfants déplacés internes en âge scolaire**

Les sujets en quête de la scolarisation en provenant d'autres villages sont des produits du même système scolaire. Ce sont des enfants qui ont acquis un certain nombre d'expériences éducationnelles qu'ils auraient légitimement envie de transposer dans les vieilles d'accueil. La loi du grand nombre plus l'impérieux besoin de socialisation produit cependant l'effet contraire.

Aujourd'hui la question du bien-fondé de l'école est plus que d'actualité. Elle peut paraître redondante, absurde pour certains. Au fait, « l'école est-elle un rêve brisé » (Monestier, 1998) chez des enfants déplacés internes ? Pourrait-on se demander. A la vérité, au vu de l'allure que prennent les sociétés dites « *en voie de développement* », où de plus en plus de personnes dénoncent « *l'éducation des blancs* », de plus ; tant que les jeunes achevant des cycles d'enseignement supérieur ne trouvent pas d'issue professionnelle, la question « à quoi sert l'école » se posera toujours. En effet, l'École est « *un lieu où tout n'est jamais totalement déterminé, où quelque chose reste encore possible* » (Noma, 2016). Elle intéresse encore plus le monde scientifique lorsqu'il s'agit de la scolarisation catégorielle, et aussi les mormones, les pygmées, les handicapés, les enfants de la rue, les filles, les filles-mères, les migrants, les réfugiés, les déplacés internes entre autres.

#### 5.1.4.2. Personnes Déplacées Internes dans les camps

Au Cameroun, quelques années après la ratification de la Convention relative aux Droits de l'Enfant (1993), de la Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant (1997), et la participation du Chef de l'État, Son Excellence Paul BIYA au Sommet Extraordinaire des Nations Unies pour les enfants en 2002, des travaux d'élaboration d'un Code de Protection de l'Enfant ont été amorcés en 2004 par le Ministère des Affaires Sociales avec l'appui technique et financier de l'UNICEF. Il n'y a qu'un projet de plaidoyer pour un code de protection des enfants. L'on assiste dès lors à un important déploiement humanitaire dans la région de l'Extrême Nord, touchée par la guerre contre Boko Haram.

Dans différentes villes de la Région d'Extrême-Nord en l'occurrence Zamai, des camps de concentration ont été créés pour accueillir des PDI. Initialement prévus pour y séjourner sur une courte durée, la plupart d'entre elles y sont confinées, parfois pour de longues durées, dans des conditions de vie généralement difficiles.



**Photo 5:** « Camp de concentration » des personnes déplacées internes de Zamai

Source : UNHCR (2017).

Comme le montre la photo ci-dessus, à l'arrivée, les personnes déplacées internes sont confinées dans un camp de concentration. Ce changement fait suite aux difficultés auxquelles elles sont confrontées comme le déclare un informateur :

*Il existe en ces lieux divers risques relatifs à leur protection, particulièrement pour les zones d'installation surpeuplées. Le déracinement en soi peut poser plusieurs problèmes: la perte d'accès à la terre et à leurs autres biens, la coupure de leurs moyens de subsistance et de leurs sources de revenus habituels, un accès parfois problématique à une nourriture suffisante, à l'eau potable, aux soins de santé, à l'éducation. (Entretien réalisé avec Informateur 18, le 13/05/2021 à Zamai).*

Cependant, en l'absence des catastrophes naturelles, une proportion importante a quitté les camps de concentration pour se faire accueillir dans les familles ou d'autres villes hôtes. À écouter les membres des communautés d'accueil, les PDI subissent une sorte de stigmatisation car perçues comme étant un peuple impénétrable, comme le témoigne un enquêté :

*Leurs agissements dans les espaces communs comme le marché, les écoles, les lieux de prière donnent une idée plus juste qu'il existe une culture des personnes déplacées internes. Certains, Mafa et Kanouri, leurs langues, leurs modes de pensées sont parfois surprenants, fascinants voir même effrayants pour les riverains. (Entretien réalisé avec Informateur 16, le 11/05/2021 à Zamai).*

Ce contexte n'est qu'une façon d'envisager le vécu des PDI de Zamai. Dans tous les cas, la culture étant un tout indissociable, de nombreux atouts et défis pourraient faire une nette démarcation entre cette perception et les réactions futures de la population étudiée. Kholoud (2005) estime que ces familles pensent rentrer chez elles après un séjour plus ou moins long dans le camp. Ce qui ne motive pas les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Si l'environnement physique peut constituer un sujet de réflexion pour des populations qui ont tout abandonné, quel système d'apprentissage est propice à la progéniture ?

## **5.2. Variabilité culturelle en matière de l'éducation des élèves déplacés internes à Zamai**

Il est important de décrire le cadre d'apprentissage des personnes déplacées internes en âge scolaire dans la ville de Zamai.

### **5.2.1. Cadre d'apprentissage des personnes déplacées internes à Zamai**

D'entrée de jeu, les cadres d'apprentissage diffèrent selon qu'on se retrouve dans une salle de classe coranique ou dans une salle de classe d'école formelle. Lorsqu'on veut parler de salle d'apprentissage ou lieu d'apprentissage, deux éléments peuvent aider à comprendre le phénomène : le dispositif matériel qui facilite le séjour des enfants scolarisés et la perception de la relation entre les apprenants et les enseignants.





**Photo 6: Espace scolaire selon la tradition de l'école coranique**

Source : Noma (2021)



**Photo 7: Pierres taillées servant des chaises aux élèves**

Source : Noma (2021)

La photo ci-dessus présente une salle de classe coranique. Les petites pierres disposées au sol représentent les « chaises » où les apprenants s'essayent pour suivre les cours dispensés. L'édifice est fait en matériel local définitif (brique de terre). Ce qui nous amène à croire que la disposition dans les salles de classe est une réalité culturelle et non liée systématiquement à la situation de crise.

### **5.2.2. Disposition des élèves dans une salle de classe coranique à Zamai**

Les résultats d'enquête révèlent deux principaux systèmes d'éducation à Zamai à savoir : l'éducation formelle et l'éducation coranique. Liée à l'Islam, la plupart des parents ont une préférence pour l'école coranique. De part et d'autre, les postures et la disposition des

élèves dans les salles de classe ne répondent pas aux mêmes normes comme l'indiquent les photos ci-dessous.



**Photo 8: Posture d'élèves dans une salle de classe coranique**

Source : Noma (2021)

Les élèves assis sur les pierres disposées à même le sol pendant une séance des cours. Dans la localité de Zamai, la posture des élèves dans une salle d'apprentissage ou encore le fait que les apprenants s'asseyent sur les nattes, les morceaux de pierre ou les sacs de manioc, le /Dago/ ne peut être considéré comme une atteinte à leur intégrité. C'est un fait purement culturel qui n'est autre qu'une marque de respect à l'endroit des enseignants comme le témoigne l'informateur 6 : « *De toutes les façons, puisque c'est un objet traditionnel qui montre également le respect des enfants vis-à-vis des adultes, il n'y a pas de doute qu'ils se sentent bien lorsqu'ils ont cette position à l'école coranique* ». (Entretien réalisé avec Informateur 6, le 10/01/2021 à Zamai).

Par contre, pour les non adeptes de l'école coranique, il ne leur viendrait pas à l'esprit de voir leurs enfants assis à même le sol en train de prendre les cours, ou de suivre les enseignements. L'informateur 4 s'exprime en ces termes : « *... les enfants sont assis à même le sol. Moi je vais souvent à l'école regarder mes enfants. Si je les trouve assis à même le sol je sens mal* ». Dans cet ordre d'idées, l'on pourrait considérer cette situation comme étant les manquements observés dans l'offre en infrastructures. Là également, ceci relève de la culture et marque le respect des enseignants par les apprenants.

*Pour le fait de s'asseoir à même le sol, les enfants scolarisés de cette localité n'éprouvent pas beaucoup de difficulté ou de gêne à s'asseoir par terre. C'est une position culturelle. Elle est admise dans leurs habitudes. Pour le respect que l'on a*

*pour l'aîné on s'assoie par terre.* (Entretien réalisé avec Informateur 16, le 11/05/2021 à Zamai).

Mais la question qui se pose dans ce cas est celle de savoir pourquoi ne pas remplacer ces dispositifs par les tables-bancs. Ladite réflexion nous conduit inévitablement au cadre de l'école conventionnelle dans lequel les élèves suivent les enseignements.

### **5.3. Education formelle**

Rendu en 2021, il est presque unanime que la scolarisation, c'est-à-dire le processus qui consiste à aller s'asseoir dans un cadre, recevoir des enseignements, serait salulaire pour tout le monde. C'aurait été criminel de penser autrement le fait étudié autrement que comme le pense Yasmi, qui traduisant « éducation » par /*djengue*/ dit qu'elle veut dire « lire ». Notre informateur dit que « *l'éducation c'est le fait d'apprendre des leçons et aussi apprendre les savoirs* » (Entretien réalisé avec l'informateur 4 le 01/02/2021 à Zamai). De même que Ousmira, pour qui « *étudier c'est apprendre beaucoup des choses pour le futur* » (Entretien réalisé avec informateur 5 le 01/02/2021 à Zamai). C'est dire si à Zamai et tous ses alentours, presque tous relativisent à peine sur le sens a priori du processus d'accumulation des connaissances.



**Photo 9: Espace d'éducation formelle : école publique de Zamai**

Source : Noma (2021)

Contrairement à l'espace scolaire de l'école coranique qui est sacré et requiert plus de respect, en cela que les apprenants y font moins de bruit que possible par exemple, l'espace scolaire de l'école formelle est caractérisée par ses bruits à temps et à contre temps. Ce qui suscite moins de considération qui aboutit à « *une désinvolture* » avec pour conséquences des déperditions scolaires. L'intériorisation de cette norme ou de cette valeur n'est, non pas

naturelle, mais culturelle. Une fois à l'âge d'être scolarisés, les enfants mafa apprennent le caractère digne et sacré de l'école coranique et ils y accordent une attention particulière.

Les enfants PDI mafa, kanouri ou ffuldé qui, depuis leurs villages d'origine, consacraient déjà une place de choix à l'école coranique en marge de l'éducation formelle parachèvent simplement ce mode d'agir dans cette nouvelle communauté qui en est favorable. Dans cette compréhension d'espaces d'apprentissage qui existent à Zamai, il y a les apprenants dans leur ensemble et l'enfant comme entité. Dès lors, il nous paraît opportun, d'explorer la proximité existant entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage.

### **5.3.1. Enfants déplacés internes et éducation formelle**

Il existe dans la langue mafa une expression /*Gi djenge ndo*/ pour désigner l'éducation : /*Gi*/ c'est-à-dire « *salle* » ; /*Djenge*/ qui veut dire « *éduquer* » ou « *enseigner* » ; « *ndo* » renvoie à « *l'homme* ». Tout ceci a une seule signification, l'école. Pour les Mafa, /*n'de a mama*/ est composé de /*N'de*/ qui signifie « *aller* », la syllabe « *a* » indique la direction « *vers* » et /*Mama*/ signifie « *avant* ». Tout ceci explique le mouvement qui permet de déclarer que l'on avance, autrement dit « *on fréquente bien* » dans le système de l'éducation formelle. Selon la plupart d'informateurs, « *l'éducation signifie /djengue/ « lire » ; c'est le fait d'apprendre des leçons ; c'est à l'école qu'on apprend les savoirs* » (Entretien réalisé avec informateur 17 le 01/02/2021 à Zamai).

On peut alors comprendre que la simple appartenance à cet univers culturel puisse « détourner » l'idée selon laquelle l'école formelle est souhaitable ; c'est-à-dire que les PDI qui sont intégrées dans cette nouvelle communauté, malgré leurs us sont disposées ou pourraient être contraintes à un moment donné de se conformer en tant que membre de la communauté hôte qui intègre les habitudes du groupe. Pouvons-nous réellement dire que l'éducation formelle est une priorité pour les enfants déplacés internes en âge scolaire ?

En contexte de crise, il n'est pas évident de maintenir les enfants dans une éducation formelle ou non telle que prévue par les acteurs. Il n'est non plus question de revenir sur les actions des pouvoirs publics camerounais dans le secteur de l'éducation, encore moins de l'appui des partenaires de l'Etat du Cameroun tels que : UNICEF, UNHCR, etc., dans la construction des salles de classes.

#### **5.3.1.1. Priorisation de l'éducation formelle**

À Zamai, l'éducation est considérée comme étant un *guide pour les enfants* « *vers le droit chemin* » en ce sens qu'elle permet de résoudre les problèmes de la vie. Elle est au centre de toute autre chose. De nos jours, bien que les enfants déplacés internes soient

affectés, ils doivent bénéficier de l'éducation au quotidien. À ce sujet les enquêtés déclarent : « *l'éducation est efficace surtout pour les enfants d'aujourd'hui. Elle les guide et leur apprend à être disciplinés en société. L'éducation constitue une priorité dans ma vie parce qu'elle m'enseigne. L'éducation est importante dans ma vie parce qu'il permet de connaître des nouvelles choses* » (FGD réalisé le 02/02/2021 à Zamai). Tout apprenant aspire à un emploi suite à l'éducation. Tel est le souhait d'une élève déplacée qui fait face à tous les défis de sa communauté hôte. Elle est non seulement engagée, mais déterminée à faire l'école :

*Je souhaite trouver du travail et sortir ma famille de la pauvreté. L'école permet de réussir dans la vie en nous donnant un travail. (...) Pour donner une place de choix à l'éducation, je vais tous les jours en classes et étudie mes leçons.* (Entretien réalisé avec informateur 8 le 14/07/2021 à Zamai).

Pour nos informateurs, l'école doit être une activité prioritaire pour tous. En d'autres termes, la priorisation de l'éducation est de mise pour toute la communauté. Ceci fait l'unanimité des parents qui s'attèlent à envoyer leur progéniture à l'école. « *On fait d'abord nos devoirs de parents à la maison et ensuite on les envoie à l'école (les enfants). L'éducation est très utile car l'enfant éduqué peut bien vivre dans la communauté et tout le monde va l'apprécier* ». (Entretien réalisé avec informateur 15 le 28/01/2021 à Zamai). Seulement, ces parents peuvent être freinés dans leurs actions par manque de moyens. « *La communauté accède à l'éducation par l'école et l'apprentissage de la tradition. Avec l'éducation tu peux devenir grand et aider les parents. Nos parents nous envoient à l'école pour bien étudier* ». *Beaucoup d'enfants ne vont pas à l'école parce que l'argent manque aux parents.* » (Entretien réalisé avec informateur 10 le 01/02/2021 à Zamai,).

Au vu de ce qui précède, il est important de comprendre la perception de l'offre éducationnelle aux enfants déplacés internes scolarisés dans l'univers culturel Zamai.

#### **5.4. Avenir des personnes déplacées internes sur le plan éducatif**

Comme nous l'avons expliqué tout au long de ce chapitre, l'éducation est une priorité parce qu'elle permet le développement personnel. Mais ils reconnaissent également que « *la culture des champs est l'activité principale. C'est pourquoi la déperdition scolaire est due au manque de suivi et à la mal gouvernance* ». (Interview réalisé avec informateur 5 le 10/05/2021 à Zamai). Bien que l'éducation favorise l'insertion sociale, dans la plupart des cas, elle est délaissée au détriment de la recherche des moyens de subsistance.

### 5.4.1. Éducation des enfants en âge scolaire dans les camps de concentration des personnes déplacées de Zamai

D'après ONU Info (2019) de nombreux enfants au Cameroun n'ont pas mis les pieds dans une salle de classe depuis trois ans. En raison de l'interdiction de l'éducation par des groupes armés non étatiques et des attaques, plus de 80% des écoles ont été fermées, touchant plus de 600 000 enfants, indique le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). « *Au moins 74 écoles ont été détruites, tandis que les élèves, les enseignants et le personnel scolaire ont été exposés à la violence, aux enlèvements et à l'intimidation* », a regretté vendredi le porte-parole du Fonds, Toby Fricker, lors d'un point de presse à Genève. « *Depuis 2018, plus de 300 élèves et enseignants ont été enlevés. Après des expériences traumatisantes, ils ont tous été relâchés par la suite* », a-t-il ajouté. Selon le porte-parole de l'agence onusienne, « *le ciblage de l'éducation met en danger l'avenir de toute une génération d'enfants* ». Ces enfants « déplacés internes » vivaient dans un environnement sécurisé favorable à leur scolarisation. Ils vivaient leur mode de vie avec des camarades, des maîtres, des maîtresses qui leur étaient familiers. Les familles dans un environnement écologique et socioculturel qui leur était propre, réalisaient le nécessaire pour l'insertion scolaire et l'éducation de leur progéniture.

Du fait de la croissance démographique exponentielle qui sévit dans le septentrion, il ne serait pas exagéré de dire que bien avant le phénomène des déplacements forcés, certaines familles même résidant dans leurs villages d'origine éprouvaient des difficultés à envoyer leur progéniture nombreuse à l'école. Si elles sont encore dépourvues de leurs biens cette situation devient plus compliquée. Tel est le cas de l'un de nos enquêtés qui s'exprime sous forme de récit de vie :

*Je suis natif de Mora, marié à trois femmes avec 18 enfants ; je viens de l'arrondissement de Mayo Moskota, à 7 km de la frontière avec le Nigeria. Mes activités principales furent la vente du bétail en saison sèche et l'agriculture en saison des pluies. Un beau matin, nous avons été surpris par l'arrivée inattendue des éléments de Boko Haram, on dirait des militaires. En plus, de détruire les biens de nos communautés, une de leur cible était le /Djaouro/. On tira à balle réelle sur lui mais aucune balle ne le pénétra » (Entretien réalisé avec informateur 13, le 08/07/2021 à Zamai).*

Dans le Grand Nord, /Djaouro/ signifie chef de quartier en fufuldé. Une fois à Zamai, en dépit des appuis notamment alimentaires,

*je ne parviens plus à développer mes activités commerciales agricoles parce que je n'ai ni argent, ni champs. On mange une seule fois par jour et la taille du repas est très*

*réduite. Nous, adultes sommes parfois obligés de nous priver de la nourriture au profit des enfants.* » (Entretien réalisé avec informateur 13, le 08/07/2021 à Zamai).

Dans les camps de concentration des personnes déplacées de Zamai, l'éducation des enfants en âge scolaire n'est pas la chose la mieux partagée. L'une des raisons principales étant la constitution des familles déplacées ou encore la taille de la famille. Comme le démontre la photo-ci, ce chef de famille est marié à trois femmes, et compte 18 enfants dans un camp de concentration des déplacés internes à Zamai. L'on dénombre des dizaines des cas des familles similaires.



**Photo 10: Promiscuité défavorable à l'éducation des enfants à Zamai**

Source : Noma (2021)

À observer la photo ci-dessus, l'on peut déduire que ce phénomène de famille nombreuse dans un espace réduit a une réelle conséquence sur l'éducation des enfants en âge scolaire dans la mesure où les parents appauvris, sont dans l'impossibilité de payer ne serait-ce que les frais d'APEE à hauteur de 2500 Fcfa. « *Les frais d'APEE de 2500 FCFA exigés aux parents sont déjà trop pour des parents que nous sommes. Et avec le nombre d'enfants que beaucoup d'entre nous avons, on est obligé de les garder à la maison* ». (Entretien réalisé avec informateur 13, le 08/07/2021 à Zamai).

En Mafa, /vi maya kra/ signifie « éducation », qui n'est autre que le fait de « transmettre la connaissance ». Les composants « parents » de la communauté éducative nous a généralement restitué sa compréhension du fait étudié. Très vite, nombre de ces parents

présentent les défis majeurs auxquels ils font face. À propos de l'école, un parent laisse entendre que « *l'école n'est pas très importante car les enfants doivent les aider avec les tâches de la maison et chercher leur pain quotidien* ».

Peut-être ont-ils tôt fait d'expliquer les défaillances et autres dérapages qui ont un ancrage important dans les cultures d'origine des uns et des autres ? Ce qui peut amener la plupart des PDI à solliciter le retour dans leurs villages d'origine malgré le degré d'insécurité.

#### **5.4.2. « Retournés internes » de Zamai**

A la question de savoir si les personnes déplacées internes comptent retourner dans leur village d'origine, une réponse spontanée n'a pas été donnée. Ce silence porte à croire qu'elles ne sont pas encore assez outillées pour rentrer dans leurs villages ou villes d'origine qui demeurent les zones en crise. Une autre raison est liée au fait que certains parents ne veulent pas mettre un terme à l'éducation de leur progéniture. En d'autres termes, les enfants déplacés internes seront à même de retourner mais du fait de la scolarisation, ils pensent qu'ils ne peuvent pas rentrer, étant donné que les parents n'ont pas des moyens financiers pour leur permettre de continuer l'école.

*Si on laisse l'école, ce n'est pas bien, mais comme les parents n'ont pas d'argent, on reste à la maison. Les mécanismes par lesquels la communauté accède à l'éducation à travers le paiement de la scolarité (APEE) et aussi l'éducation dans les familles. La déperdition scolaire est due au manque des moyens financiers, l'exode rural, les mariages précoces, la guerre. (Entretien réalisé avec l'informateur 18 le 01/02/2021 à Zamai).*

Malgré tout l'intérêt que les populations de Zamai porte sur l'éducation, reconnue comme étant très efficace dans la mesure où elle permet de mieux comprendre et résoudre les difficultés de la vie, les parents sont assez limités sur le plan financier comme le témoigne l'informateur 11.

*Nous constatons que les parents sont préoccupés par les questions de l'éducation qui interpellent toute la communauté. Grâce à l'éducation on est à l'abri de certains maux. Elle permet d'encadrer notre progéniture. L'école est un mécanisme d'accès à l'éducation mais la déperdition scolaire est une mauvaise chose. (Entretien réalisé avec informateur 11 le 09/05/2021).*

L'informateur 13 va dans le même sens, mais considère l'éducation comme étant « *la chance de lire et à écrire avec les membres de sa communauté. On apprend tous les jours à la maison mais aussi à l'école. Il faut qu'on nous paie l'école (la scolarité, les cahiers, les bics etc.). Oui on reste souvent à la maison quand il n'y a pas l'argent.* » (Entretien réalisé



avec informateur 13, 01/02/2021). Dès lors, pour cette catégorie d'informateurs, le fait de ne pas aller à l'école n'est nullement un déni de l'école. *« Moi je fais dans la sensibilisation des populations déplacées et autres. Pour être encore plus efficace, l'éducation doit être améliorée. »* (Entretien réalisé avec informateur 17 le 28/01/2021 à Zamai).

Mais c'est le manque de moyens au point où ils sollicitent la mise sur pied des mécanismes qui leur permettraient d'assurer leur avenir à Zamai.

*L'insécurité qui règne dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, en raison des abus et des attaques perpétrés par Boko Haram depuis septembre 2014, a eu un impact direct sur l'accès à l'éducation des enfants. Sur les 227 581 personnes déplacées internes. 65% sont des enfants de moins de 18 ans, parmi lesquels seulement 10 362 sont scolarisés selon la délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord. Ceux et celles qui ne sont pas scolarisés sont exposés à des nombreux risques pour eux-mêmes et leurs communautés. C'est dans ce cadre d'urgence que l'UNICEF soutient la mise en œuvre des programmes d'enseignement accélérés et adaptés à ces groupes d'enfants dits « vulnérables » pour favoriser leur retour. (Source : DTM du 14 juin 2018).*

#### **5.4.2.1. « Retournés internes » et Education des enfants déplacés internes**

Encore appelés « Retournés », il est question de comprendre si les Personnes Déplacées Internes sont disposées de rentrer dans leur village d'origine. À ce sujet, il a fallu recueillir les avis des personnes interviewées sur leur éventuel retour dans leurs villages en dépit de l'éducation des enfants en âge scolaire. Certains sont hostiles tout simplement parce qu'ils estiment que, bien qu'ils aient l'envie de retourner dans leurs villages, mais ils sont assez démunis. De plus du fait de l'insécurité qui y règne ils ne sont pas prédisposés à prendre tous les risques. Avec un ton assez agressif, les informateurs déclarent : *« Oui, on veut rentrer mais il n'y a pas moyen. (...) rentrer en ce moment-ci serait très compliqué à cause de la guerre qui ne cesse même pas. Sinon nous voulons rentrer chez nous. (...) Tout le monde veut vivre dans son village mais on est obligé de rester ici. »* (FGD réalisé le 29/01/2021 à Zamai).

Les intentions de retour constituent un pan extrêmement important dans le système de prise en charge des populations victimes de crises, déplacées et par ricochet des enfants en âge scolaire. *« On a tout laissé derrière nous et on veut rentrer mais comme il y a la guerre chez nous on reste d'abord. Nos enfants sont là et en santé, ils veulent aussi qu'on retourne à la maison. Ils vont à l'école, certains ont des moyens mais d'autres non ».* (FGD réalisé le 01/02/2021 à Zamai).



**Photo 11: Recasement des DPI dans les habitats en matériel local**

Source : Noma (2021)

Mais leur vision sur le retour effectif est discutable. En marge des déplacés internes qui s'opposent à leur retour dans leur village, à cause de l'insécurité qui persiste au moment de notre descente sur le terrain, d'autres pensent qu'au vu du manque de moyens de survie, ils seraient prêts à prendre les risques et rentrer aussitôt que possible. Mais en fait, l'important c'est de savoir ce qu'ils deviendront même s'ils y repartent.

Comme le dit le dicton « *on est bien chez soi* », la plupart pensent qu'« *Ils ne peuvent pas aimer ce genre d'environnement, ils veulent rentrer. Nos enfants ne sont pas très à l'aise ici. Ils sont en santé et vont à l'école. Mais ils veulent rentrer* ». (FGD réalisé le 01/02/2021 à Zamai). Pour des enfants qui auront passé tant d'années sans être scolarisés ou qui l'auront été de manière approximative, il est important de se demander ce qu'ils deviendront s'ils rentrent dans ces zones en crise.

### **5.5. Intégration des personnes déplacées internes à Zamai**

Lorsque Durkheim (1858-1917) conçoit la socialisation comme la transmission des valeurs et des normes communes à tous les individus de la même société, « *à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent* », il a fallu attendre les années 60 pour que les questions d'éducation réapparaissent dans les interrogations sociologiques en France. En effet, l'espace scolaire est un ensemble d'éléments interconnectés qui concourent à la réalisation du sujet apprenant. L'exercice consiste à se construire des points d'intersection entre un regard sur l'école et sur l'enfance d'un côté, et les outils et concepts des sociologues

et des anthropologues de l'autre (Noma, 2016). Mais en fait l'espace scolaire comprend un espace de jeu et un lieu d'apprentissage théorique.



**Photo 1: Recasement des personnes déplacées internes dans la localité de Zamai**

Source : Noma (2021)

L'intégration des personnes déplacées provenant de différents arrondissements est réelle, bien que beaucoup d'efforts restent à faire de part et d'autre. Pour ceux qui ont peur de retourner dans leurs villages d'origine, ils quittent les camps de concentration pour s'installer dans les villages de recasement comme le démontre la photo ci-dessus.

Le cas de figure est celui d'un informateur rencontré dans le camp de concentration. Né à Mokolo, le sexagénaire, polygame de 04 femmes avec 22 enfants dont 09 garçons et 13 filles est parti de Gouzda Vreket dans l'arrondissement de Mayo Moskota. Il déclare : « *Notre village est à peine à 1 km de la frontière avec le Nigeria* ». Agriculteur et éleveur de son état, il disposait suffisamment des moyens financiers lui permettant de couvrir les besoins familiaux, notamment l'éducation des enfants. Pour lui, « *Boko haram a tout pillé et tué quelques personnes* ».

*L'accès à l'alimentation reste problématique car des plantations et greniers ont été détruits ou brûlés et le bétail arraché de force par Boko-Haram. 31% de la population déplacée ont de sérieux problèmes d'accès à l'alimentation dont 20% à l'eau potable et 18% aux soins de santé et aux toilettes (RAMIFOT, 2015).*



**Photo 12: Famille nombreuse de personnes déplacées internes de Zamai**

Source : Noma (2021)

Son histoire est plus pathétique. « *Les éléments des Boko Haram nous ont kidnappés pendant deux ans dans leur base au Nigeria et grâce à l'armée camerounaise, on nous a conduits Mozogo, puis ici à Zamay* ». Depuis, ils disent recevoir plusieurs appuis de la part des ONG comme PAM, CARE ; UNICEF, Croix rouge. Mais ils ne disposent plus des moyens financiers pour pratiquer l'élevage et l'agriculture, principales activités génératrices de revenus.

*Nous avons beaucoup de besoins et l'appui des ONG ne suffit pas. Depuis deux ans, il n'y a que le PAM qui nous fait des dons alimentaires. Nos enfants sont contraints de rester à la maison. L'état de santé des populations, est très mauvais. Quand nous arrivions, le traitement des maladies était gratuit mais aujourd'hui, seul le CODAS CARITAS prend en charge les enfants de 00 à 18 ans pour le cas de paludisme. (Entretien réalisé avec informateur 15 le 01/02/2021 à Zamai).*

Il conclut que personne parmi ses congénères n'a l'intention de retourner tant que la guerre n'est pas terminée. L'accès humanitaire dans les 4 départements touchés reste difficile suite à l'insécurité due à l'activisme de Boko Haram, l'état de délabrement des axes routiers pour les acteurs humanitaires l'application des modes opératoires et des mesures de sécurité d'escortes armées, l'investissement majeur en moyens de communication fiables tels que des téléphones satellites etc. La réponse humanitaire ciblait, de 2017 à 2020, 1,2 millions de personnes soit 41% des 2,9 millions de personnes dans le besoin couvrant 4 régions (Adamaoua, Est, Extrême-Nord, et Nord). Mais ce travail nous conduit à saisir les enjeux, tirer les leçons d'une société déjà en proie à des questions existentielles en tant que « pays en développement » et de nouveaux modes de vie qu'impose la guerre asymétrique. Pour les Nations Unies, la protection de l'enfant, c'est-à-dire, « *la prévention des différentes formes*

*d'abus, de violences, d'exploitation et de négligence à l'encontre des enfants affectés par les conflits* », concerne autant les enfants déplacés internes, les enfants réfugiés que les enfants des communautés hôtes.

### **5.5.1. Activités génératrices de revenus en rapport avec les enfants déplacés internes**

Dans la communauté étudiée, les enfants mineurs déplacés internes sont impliqués dans toutes les activités génératrices de revenus.

*L'éducation est l'une des priorités de la communauté parce qu'elle profite aux enfants et même à la communauté d'accueil quand ils seront grands. (...) Nous veillons à ce que ces enfants-là aillent à l'école. Mais on ne peut pas tout acheter par manque d'argent. (...) Nous avons les écoles publiques, les écoles coraniques chez les responsables. Le manque d'argent fait que beaucoup d'enfants ne fréquentent plus ; certains enfants cessent eux-mêmes les études pour aller se chercher (un boulot) en ville. (Entretien réalisé avec informateur 15 le 28/01/2021 à Zamai).*

De fait, en dehors de l'activité domestique qui concerne les jeunes filles essentiellement, le reste d'activités dans lesquelles nous avons suivi les enfants sont les lieux de recherche du gain. Cela relève d'une volonté réelle de pourvoir aux besoins du groupe ou de la famille.

Pour Augé (2006), parler des droits de l'homme ne voudrait pas dire qu'une culture ou une pensée doit dominer sur les autres, ni porter un jugement. Les déplacés internes, pris dans un contexte socioculturel comme celui de la région de l'Extrême-Nord expriment à suffisance la volonté de satisfaire les besoins vitaux et existentiels : Manger, boire ; subvenir aux besoins des nouveaux-nés qui sont de plus en plus nombreux, tout aussi est la principale préoccupation de cette population. De plus, les enfants ont appris des autres que l'on peut interrompre les activités pastorales sans que cela ne perturbe la nature des relations avec les parents. Ils ont également appris, certainement depuis la ville ou village d'origine, que l'école coranique est la principale activité d'un enfant qui veut être en harmonie avec ses parents. Pour tout dire, c'est chaque peuple ou socio-culture qui construit ou définit l'ensemble des modèles, normes auxquels ses membres doivent fonctionner ou vivre.

Selon de nombreuses recherches dans la zone Afrique, la région de l'Extrême-Nord est classifiée à très haut risque et les régions de l'Adamaoua, de l'Est et du Nord à haut risque. Ceci s'explique notamment par les niveaux élevés de plusieurs facteurs de vulnérabilité (déplacements, malnutrition et condition des enfants de moins de 5 ans) et l'exposition aux risques naturels (telles que les inondations et la sécheresse) et les facteurs humains (notamment les conflits). La région de l'Extrême-Nord, disons-nous, est classifiée à très haut risque et les régions de l'Adamaoua de l'Est et du Nord à haut risque. Les déplacements internes causés par un conflit armé, d'autres situations de violence ou des catastrophes

naturelles ont toujours été principalement considérés comme une problématique humanitaire et des droits humains, voire comme un défi sécuritaire. Les organisations humanitaires ont dans ce domaine un rôle clef à jouer. Les organisations axées sur le développement ont tendance à intervenir tant pour eux que pour leurs hôtes, favorisant ainsi les relations pacifiques. Un afflux de main-d'œuvre peut améliorer la production de denrées alimentaires, et l'amélioration des services de santé et d'éducation a un impact durable au plan local, même lorsque les déplacés internes rentrent chez eux.

### **5.5.2. Organisations axées sur le développement**

Des nombreuses enquêtes, on observe une augmentation exponentielle des besoins humanitaires pour toutes les parties victimes de cette spirale de souffrances à savoir déplacés et populations hôtes. C'est fort de cette réalité que les partenaires humanitaires, présents au Cameroun et en charge de ce problème crucial, ont estimé à 2,9 millions (OCHA, 2017) soit (dont la moitié sont des femmes et plus de 60% des enfants) les personnes ayant urgemment besoin de protection et/ou d'assistance la plus élémentaire couvrant ainsi plus de 95% des personnes nécessitant une assistance humanitaire.

La théorie des systèmes d'activités humaines permet de concevoir le dialogue comme un système d'activités humaines complexe. Elle fonde notre approche de recherche, laquelle est donc collaborative. La théorie des organisations apprenantes donnerait aux aspirants enseignants des principes directeurs alignant la conduite lors du déploiement de l'expérimentation tels le principe du reliquat non résolu, le principe du *baby system*, l'idée d'apprentissage émergent, le banc d'essai qui sont un ensemble de référents de sagesse susceptibles de nous permettre d'éviter la réification et de respecter le sens et l'esprit que Bohm donne au dialogue.

Pour que ce débat ait sens, on peut se rappeler que les déplacés internes ne cessent pas d'être des citoyens à part entière du fait de la crise. Ils ne sont pas des réfugiés. Cet état est alors encadré par quelques principes directeurs pour éviter la confusion. Les principes directeurs pour définir une solution durable aux déplacements internes que les nations unies ont nommé les principes de l'IASC Framework on Durable Solutions for Internally Displaced Persons sont huit. D'abord la sûreté et la sécurité à long terme par la protection contre les agressions, le harcèlement, les actes d'intimidation, à la persécution ou toute autre forme d'action punitive, la protection contre les mines, les mines terrestres, les munitions non explosées, les armes légères ou toute autre forme de violence. Ensuite, la jouissance sans discrimination d'un niveau de vie suffisant à travers l'accès sans discrimination à un niveau

de vie suffisant, à savoir à minima un abri, des soins de santé, de la nourriture, de l'eau et d'autres moyens de survie. Puis il y a l'accès à l'emploi et aux moyens d'existence leur permettent de satisfaire leurs besoins socio-économiques essentiels.

### **5.5.3. Eau et Assainissement**

En 2017, Les régions de l'Extrême-Nord, de l'Est, du Nord et de l'Adamaoua sont initialement confrontées au problème d'accès à l'eau et aux services d'assainissement de base. Réputée zone épidémiologique, la région de l'Extrême-Nord demeure une zone à risque surtout après les calamités causées par le choléra dans cette partie du pays, les années précédentes. Lorsque à ce déficit viennent s'ajouter des déplacés et des réfugiés, cela soulève le caractère critique du phénomène qui touche allègrement 250 000 réfugiés (qui ont besoin d'une assistance en eau) à savoir 178 000 réfugiés centrafricains à l'Est, dans l'Adamaoua et le Nord, 86 000 réfugiés nigériens et environ 133 000 déplacés internes (cela sans compter les 343 000 populations hôtes). 813 000 personnes sont dans le besoin en EHA avec une prédominance de femmes (soit 51%) et d'enfants (soit 58%).



**Photo 13: Construction des points d'eau à Zamai**

Source : Noma (2021)

Pour l'état des besoins dans ce secteur, concernant les déplacés, les populations hôtes, les enfants malnutris, la construction des points d'eau et la mise en place des mécanismes de gestion durables, la construction des latrines aussi bien dans les centres de santé que dans les écoles, la promotion au sein des populations des bonnes pratiques liées à l'eau, l'hygiène et l'assainissement ont été identifiés comme prioritaires.

## **5.6. Facteurs favorisant la performance scolaire des élèves déplacés internes dans les institutions scolaires d'accueil**

Certains de nos informateurs estiment que les enfants déplacés internes devraient passer par une école ou une classe préparatoire lorsqu'ils arrivent. Les différences ne serait-ce qu'au plan modulaire sont importantes dans la classe qui les accueille.

### **5.6.1. Performance des élèves déplacés internes dans les écoles**

Les écoles privées sont réputées comme offrant les meilleurs enseignements. Elles offrent plus de chances de réussite aux apprenants que les établissements publics (Noma, 2016). Ici, on dit que l'on forme l'homme intégral, le citoyen complet, responsable et créatif. Arrivés au Cameroun, les PDI l'apprennent aussi.

*En mafa [vi maya kra] est ce à quoi renvoie le mot éducation, qui est le fait de transmettre les connaissances aux autres. Certains gens pensent que l'éducation n'est pas une chose très importante car les enfants doivent les aider avec les travaux domestiques et chercher le pain quotidien. (Entretien réalisé le 29/01/2021 à Zamai).*

La déscolarisation est un phénomène qui a un impact négatif sur l'éducation des enfants en âge scolaire, simplement parce qu'ils pensent qu'il n'y a pas de réussite « évidente » dans les écoles publiques. Par contre, les meilleurs citoyens sont des produits des écoles privées. À partir de cet instant, il y a lieu de se demander si la logique et la maîtrise des difficultés pédagogiques sont liées au cerveau, quel effet cela fait-il d'apprendre un système grammatical et orthographique qui n'a rien à voir avec la langue parlée, enseignée dans des bâtiments et un cadre physique totalement étranger au sujet apprenant.

Environ 28% des enfants du primaire redoublent chaque année, et 13% d'entre eux abandonnent l'école. Contrairement à une croyance malheureusement fort répandue, comme l'ont montré maintes études menées sur la scolarisation des déplacés internes africains, les enfants déplacés internes scolarisés ont peu de chance de s'épanouir et de faire valoir leurs talents dans un système scolaire qui lui-même n'est pas déjà assaini (Noma, 2016). On peut finalement comprendre que les échecs des enfants provenant d'autres systèmes scolaires de la sous-région ont des fondements dans l'environnement social et culturel qui les accueille à l'Extrême-Nord, Cameroun.

*Je vous ai dit que lorsque les enfants sont à l'école coranique, les parents ne se doutent de rien. Au contraire, on veille à ce qu'ils aillent le matin et le soir. Car, les enseignements du « marabout » sont utiles pour l'avenir et la relation que nos enfants auront avec Dieu. (Entretien réalisé avec Madamadi le 01.02.2021 à Zamai).*



La dernière partie de ce propos d'un enseignant d'une école de la localité peut renforcer l'idée que la culture éducationnelle a en effet des spécificités dont les origines sont plus lointaines que les problèmes de gouvernance.

### **5.6.2. Impact d'aires de jeu en milieu scolaire**

Tels que nous l'avons dit dans un précédent chapitre, */babal fidjirdi/* ou cour de récréation est un élément nouveau dans la perception de l'enfant qui arrive à l'école formelle. Cet espace n'existe pas à l'école coranique ou, pendant les années de la formation de sa personnalité, l'enfant a appris que cette institution étant divine, méritait beaucoup de considérations et beaucoup de temps. Ce qui renforce davantage l'idée du sujet apprenant sur le fait que l'école formelle est vraiment « *ce qui vient d'ailleurs* ». Autrement dit les populations bénéficiaires disent pouvoir s'en passer (Noma, 2016).

Et la cour de récréation, où les enfants se retrouvent pour jouer, a ainsi permis à nombre d'enfants de ne plus revenir à l'école, parce qu'ayant compris, à la longue, que si l'école formelle a prévu ces moments (la récréation), cela dénote de son manque de sérieux. Il ne sert donc à rien d'y rester. Bref, la recherche a permis de voir le rôle particulier que joue la cour de récréation. Or, il est démontré depuis des générations, que l'homme, indépendamment de ses origines, est un « *animal ludique* » selon Hall (1979). C'est-à-dire que c'est le jeu qui permet d'acquérir les modèles de la vie adulte et de développer la psychomotricité de l'enfant ; d'où le rôle majeur des pratiques habituelles qui sont parfois négatives sur la formation des personnalités individuelles et collectives.

L'espace de jeu dans le contexte de l'éducation devrait constituer un lieu d'échange et un autre niveau d'apprentissage où les enfants se partagent également leurs expériences extrascolaires : un vrai lieu de récréation. Enfin de compte, ne pas avoir perçu le rôle et l'importance du jeu dans le développement des êtres humains a des conséquences « *incalculables* ». La culture des autres leur est comme une « *seconde nature* » (Noma, 2016).

Ce qui revient tout simplement à dire que le contact et les échanges dans les cours de récréation peuvent avoir une influence positive sur la performance scolaire des PDI.

### **5.6.3. Sur le plan social**

Plus de 750 000 personnes sont affectées par le déplacement au Cameroun parmi lesquelles environ 350 000 réfugiés en provenance principalement de la Centrafrique et du Nigeria et près de 400 000 déplacés internes dans les régions de l'Extrême Nord, du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (OCHA, 2017).

En 2016, la crise anglophone est née d'une contestation pacifique menée par les avocats de la région du Nord-Ouest demandant la restauration du *Common Law* dans les régions anglophones et la traduction de tous les textes de lois en anglais (tel que le Code de l'Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires). À cela s'est ajoutée la demande de fédéralisation du pays : la foule des suiveurs a grossi. Dès le 8 novembre 2016, bien que les manifestations fussent calmes, les forces de sécurité camerounaises ont violemment dispersé la foule, faisant plusieurs blessés. Les professeurs ont rejoint la contestation plus tard le même mois, protestant contre l'engagement d'enseignants francophones dans leurs régions et demandant un système éducatif à caractère « anglo-saxon » dans les zones anglophones (Pelatan, 2018). Tous ces éléments d'inconfort social ont conduit à une instabilité généralisée de l'ensemble du système éducatif dans le Nord-Ouest et le Sud-ouest, avec comme manifestations au plus fort de la crise des écoles brûlées, des enseignants décapités, des élèves régulièrement enlevés.

#### **5.6.4. Violences basées sur le genre (VBG)**

Le Cameroun estime à près de 711 056 déplacés internes (OCHA, 2021) avec environ 357,631 dont 48% d'enfants dans la Région de l'Extrême Nord avec 165 000 dans le département du Mayo Tsanaga (OIM, 2020). On note que le département du Mayo Tsanaga accueille 15 803 personnes déplacées pour un total de 27% de la population déplacée dans la région (OIM, 2017). La communauté éducative a enregistré 27 820 enfants scolarisés du préscolaire et primaire des déplacés internes qui ont abandonné l'école dans la Région de l'Extrême-Nord. (MINEDUB, 2017).

N'étant plus scolarisés, les filles et les garçons sont exposés à l'exploitation sexuelle et économique, aux violences domestiques et aux VBG. Cette situation a poussé les élèves et leurs parents à migrer en grand nombre vers les villes environnantes notamment Douala, Bafoussam, Yaoundé et même Bertoua en quête de meilleures conditions de vie et de scolarisation de ces enfants. Par ailleurs, les viols, les mariages et grossesses précoces affectent particulièrement les filles. Selon les constats des missions d'évaluation conduites par certaines organisations de la société civile, environ 42 500 sont des enfants en âge scolaire. Dans certains villages d'accueil des personnes déplacées, les écoles fonctionnent mais le taux de fréquentation est sensiblement bas. De nombreux parents sont réticents quant à l'envoi de leurs enfants à l'école pour des raisons de sécurité et de protection (OCHA, 2018).

#### **5.6.4.1. Dynamique de la crise prolongée dans la région de l'Extrême-Nord**

Selon les acteurs de la protection et selon la dynamique de la crise prolongée dans la région, les menaces de protection pour 2022 devraient rester identiques à celles identifiées en 2021, même si les conflits intercommunautaires autour de l'utilisation des ressources naturelles limitées sont susceptibles d'augmenter, y compris le conflit ethnique entre agriculteurs et éleveurs. En 2022, environ 25 000 personnes seront ciblées par des messages de coexistence pacifique lors de campagnes de sensibilisation de masse. En 2021, les menaces de protection identifiées peuvent être divisées en cinq grandes catégories de violations des droits: (1) séparation familiale due au déplacement forcé ; (2) arrestations arbitraires et détentions illégales portant atteinte à la liberté de mouvement de la population ; (3) meurtres de civils et blessures corporelles ayant eu lieu, entre autres, lors des incursions des groupes armés non étatiques dans les villages ; (4) extorsion et destruction de biens et biens personnels par toutes les parties à la crise et gangs criminels ; (5) enlèvement d'adultes et d'enfants principalement pour rejoindre de force les groupes armés non étatiques. Le monitoring de la protection en 2021 a montré que les extorsions et les destructions de biens comptent pour la majorité des incidents enregistrés dans les zones d'intervention, suivis des incidents d'agression physique. Alors que les hommes sont les premières cibles car ils sont les propriétaires traditionnels des biens et des maisons, les femmes et les enfants sont exposés à la violence et aux abus aggravés par le manque d'accès effectif aux services sociaux. Parmi les 435 000 personnes nécessitant des interventions de protection physique et juridique dans les trois divisions touchées par le conflit, 74% sont ciblées par les partenaires de protection en 2022, dont 61 000 femmes et 200 000 enfants. Les interventions de protection sont planifiées et mises en œuvre conformément à l'approche sectorielle sous la direction des ministères de tutelle.

Saliba-Couture dit clairement que les objectifs sécuritaires sont de plus en plus considérés comme prioritaires dans le domaine de l'élaboration des politiques. Alors qu'auparavant ils étaient clairement séparés et que les acteurs du développement étaient réticents à les combiner. Aujourd'hui la mise en œuvre de mesures de sécurité est souvent regardée comme une condition nécessaire pour le développement.

#### **5.6.4.2. Déplacements forcés comme source de la pauvreté**

Des rapports démontrent notamment que « *ceci s'explique notamment par les niveaux élevés de plusieurs facteurs de vulnérabilité* » (OCHA, 2017) (déplacements, malnutrition et condition des enfants de moins de 5 ans) et l'exposition aux risques naturels (tels que les

inondations et la sécheresse) et les facteurs humains (notamment les conflits). Le déplacement appauvrit les individus, les familles et les communautés. Les déplacés internes perdent souvent leurs terres, leurs biens, et, par là même, leurs moyens de subsistance et l'accès aux services de santé et d'éducation, alors que les hôtes épuisent parfois leurs ressources pour faire face aux nouvelles arrivées, notamment en Afrique où la plupart des déplacés internes sont accueillis par des parents ou dans des communautés d'accueil. L'appauvrissement s'entend de la perte de capital naturel, de capital matériel d'origine humaine, de capital humain et de capital social. Neuf risques ou processus sont à l'origine de l'appauvrissement des personnes déplacées : le fait de ne pas avoir de terre, de ne pas avoir d'emploi, de ne pas avoir de maison, la marginalisation, l'insécurité alimentaire, l'accroissement de la morbidité et la mortalité, la perte d'accès aux biens et services publics, l'effilage du tissu social et la perte de possibilités d'éducation.

### **5.7. Droits des déplacés internes à chaque phase du déplacement**

Les Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays (1998) énonce les droits des déplacés internes à chaque phase du déplacement, en d'autres termes avant et pendant le déplacement ainsi que dans leur quête de solutions durables. Les Principes directeurs ne sont pas juridiquement contraignants mais fournissent des orientations aux gouvernements en rassemblant et en réaffirmant les obligations des États en vertu du droit international des droits humains et du droit international humanitaire.

#### **5.7.1. Espaces et accès humanitaires**

La responsabilité incombe au gouvernement camerounais de respecter le Droit International Humanitaire, faciliter l'accès et l'assistance humanitaire aux populations concernées, et de protéger les acteurs humanitaires. Celles-ci apportent l'assistance conformément aux principes humanitaires, en particulier celui du « *Do No Harm* », et s'assurent que les populations affectées reçoivent l'assistance de manière sûre et équitable.

Renforcer les capacités de résistance et d'absorption des communautés d'accueil: la grande majorité des déplacés internes en Afrique ne vit pas dans des camps ou des établissements mais reste avec des membres de leurs familles ou seuls dans des communautés d'accueil, lesquelles se trouvent alors également affectées par le déplacement. L'appui offert à ces communautés ne devrait pas uniquement se concentrer sur l'aide humanitaire, mais aussi sur des initiatives de développement destinées à renforcer les infrastructures et les services de base, et à améliorer la sécurité alimentaire ainsi que la disponibilité d'abris et de logements des mesures qui bénéficieraient tant aux communautés d'accueil qu'aux déplacés internes.

### **5.7.2. Centralité de la protection dans la planification et programmation**

L'intégration d'une perspective de protection dans les activités des acteurs humanitaires sera poursuivie comme une priorité transversale tout au long de la mise en œuvre de cette stratégie. Ceci représente une obligation aussi bien éthique qu'opérationnelle pour toutes les entités engagées dans l'effort humanitaire afin que celui-ci puisse pleinement atteindre ces objectifs tout en minimisant les risques de protection.

Les intervenants humanitaires doivent donc s'assurer que leurs interventions se font de manière à réduire ou à prévenir les risques de protection et qu'elles ne créent pas de risques supplémentaires pour les populations (*principe « ne pas nuire »*). Les interventions doivent prendre en compte les relations intercommunautaires pour ne pas créer de tensions entre différentes communautés. Une attention particulière doit aussi être portée sur les groupes vulnérables pour identifier et répondre à leurs besoins spécifiques. Le GTP et le HCT s'assureront que la protection de toutes les populations affectées ou à risque soient intégrées à la prise de décisions et à l'action humanitaire, y compris dans le cadre de la préparation aux situations d'urgence, des activités immédiates visant à sauver des vies humaines tout au long de la réponse humanitaire.

### **5.7.3. Égalité et non-discrimination dans le contexte d'une action humanitaire neutre**

La réponse globale sera ancrée dans une approche inclusive qui prend en compte toutes les populations affectées dans leur spécificité. Les interventions humanitaires visent à protéger et à assister ces populations dans les crises au Cameroun - quelles qu'elles soient - sans discrimination et de manière impartiale, neutre et indépendante.

Le concept même de sécurité a changé en parallèle avec cette évolution. Limité dans le passé à la sécurité nationale, soit une définition centrée sur l'État, ce concept tend désormais à être plus englobant. Encore plus large, le concept de sécurité humaine est centré sur le niveau individuel et enlève de la notion ses seuls aspects militaires et stratégiques, pour ajouter des objectifs de développement plus spécifiques tels que le bien-être de la personne. Dans un tel contexte, le but du projet est d'évaluer précisément les conséquences politiques de la généralisation de la référence à la sécurité dans les politiques de développement des pays comme le Cameroun. Et comme nous le rappelions dans notre introduction, selon l'Union Européenne,

*la sécurité et le développement sont des enjeux interdépendants qui se renforcent mutuellement. Le développement durable ne peut être envisagé dans un pays menacé par l'insécurité interne, des crises ou des conflits. En même temps, il ne peut y avoir de*

*paix durable sans développement. De plus, l'insécurité, les crises et les conflits peuvent entraver l'utilisation efficace de l'aide.* (UE, 2015).

De nombreux auteurs ont par conséquent travaillé sur la guerre, le terrorisme, les extrémismes religieux.

### **5.7.3. Défis de la prise en compte des personnes déplacées internes**

D'après Harild et Christensen, « *Si les déplacements forcés constituent une crise humanitaire, ils ont aussi un impact considérable sur le développement et affectent le capital tant humain que social, la croissance économique, les efforts de réduction de la pauvreté et la viabilité de l'environnement* ». Harild et Christensen (2011 : 45).

Les exactions de Boko Haram au Nigéria et à l'Extrême-Nord du Cameroun ont entraîné des entrées importantes de populations nigérianes au Cameroun et des déplacements significatifs de populations de certains départements de l'Extrême-Nord vers des localités situées à l'hinterland de cette région. Depuis Janvier 2014 déjà, le conflit armé en République Centrafricaine a engendré un afflux massif des populations de ce pays vers le territoire Camerounais.

L'instabilité a aussi de lourdes conséquences sociales. Les crises macroéconomiques majeures ont des effets délétères dans les pays en développement. Premièrement, elles tendent à causer un accroissement permanent des inégalités et de la pauvreté à cause du coût de la crise et du fait que l'ajustement est disproportionnellement subi par les plus pauvres. Deuxièmement, ces crises macroéconomiques ont le même effet microéconomique sur les ménages et les firmes que celui discuté plus haut dans la présentation. Par exemple, quand le PIB par tête du Mexique a chuté d'environ 8 % en 1995, les taux de scolarisation primaire bruts ont décliné et la mortalité par anémie s'est accrue parmi les enfants (Banque Mondiale 2000). De même, la baisse de 14,6 % du PIB par tête en Indonésie en 1998 était associée avec un taux d'abandon de la scolarisation plus élevé pour les enfants du quartier le plus pauvre de la population, et une plus grande proportion de femmes dont l'indice de masse corporel était en dessous du niveau à partir duquel le risque de maladie et de mortalité s'accroît (Banque Mondiale 2000). Troisièmement, les crises macroéconomiques ont presque toujours conduit à une baisse des dépenses publiques, ce qui est susceptible d'affecter de façon disproportionnelle des secteurs clés comme les infrastructures et le développement humain. Elles tendent aussi à accroître le risque de déstabilisation politique, notamment dans les pays avec de faibles institutions.

Toutefois, une partie des déplacements sont la cause directe des affrontements intercommunautaires, notamment ceux qui ont eu lieu dans le Logone Birni en décembre dernier et qui ont engendré des mouvements importants de population au sein du Logone et Chari mais aussi vers le Mayo Danay, le Mayo Sava, le Diamare et le Mayo Kani.

Les acteurs et organisations humanitaires sont tenus de rendre des comptes aux populations affectées et doivent fonder leurs interventions sur des approches participatives et une communication claire et transparente qui permettent aux communautés d'avoir un rôle actif dans les décisions les concernant. Cette participation doit prendre en compte la diversité des populations, y compris les femmes, adolescents, enfants et personnes âgées, ainsi que d'autres personnes ayant des besoins spécifiques. Il s'agit pour l'essentiel de considérer, dans les interventions, les populations réfugiées, déplacées et hôtes comme des détenteurs de droits, pleinement impliqués dans les processus décisionnels et non des simples bénéficiaires.

#### **5.7.4. Système de documentation civile**

Les faiblesses liées au système de documentation civile sont préexistantes à la crise mais aggravées par le déplacement forcé et l'inadéquation du cadre légal. En 2022, les acteurs de la protection aideront près de 8 000 personnes à récupérer les documents d'état civil perdus lors du déplacement et sensibiliseront des milliers de personnes à l'importance de l'état civil.

La réponse de protection et le plaidoyer seront guidés par les tendances du suivi de la protection qui continuera de cibler quelque 200 000 personnes chaque mois pour collecter des données sur les incidents et les orienter vers les acteurs concernés selon les voies de référence existantes.

Les ONG locales auront un rôle clé à jouer, et le Secteur de la protection dans l'Extrême-Nord continuera à soutenir les efforts entrepris au niveau national dans le cadre de l'agenda de localisation, notamment par le biais d'activités de renforcement des capacités ciblant 160 membres du personnel des organisations locales. Ce qui précède appelle à s'arrêter sur la protection juridique des PDI.

### **Conclusion**

Pour les communautés étudiées, « l'éducation » renvoie à « conseil, guide », ou encore « apprentissage des connaissances ». Siri dit que l'éducation veut dire [WASSOUYE] ; ce qui renvoie à conseil, guide, apprentissage des connaissances et certains usages. Les riverains

laissent entendre que l'éducation guide les enfants vers le droit chemin. Il s'agit alors d'une valeur parce qu'elle édifie les enfants et les rend meilleurs. L'entourage connaît très bien l'importance de l'éducation à travers le vivre ensemble que nous constatons ici. La communauté pense généralement que l'éducation est une très bonne chose. Elle est une valeur parce qu'elle édifie les enfants et les rend meilleurs. L'École est un lieu où tout n'est jamais totalement déterminé, où quelque chose reste encore possible. La fonction de l'École est bien la transmission des savoirs. Mais l'apprentissage ne se décrète pas. Il s'effectue pour chacun de manière active et singulière. Plus des deux-tiers des déplacés internes du monde vivent dans des situations de déplacement prolongées, lesquelles favorisent trop souvent la dépendance parmi ceux qui bénéficient d'une assistance humanitaire. Le rétablissement ou l'amélioration des moyens de subsistance et la fourniture de logements, d'eau, d'assainissement, de services de santé et d'éducation adéquats dans les zones où vivent des déplacés internes sont autant de défis au développement. Les relever aide les déplacés internes à retrouver leur autonomie tout en favorisant le développement et en réduisant la pauvreté dans les zones cibles.



**CHAPITRE 6**  
**PRINCIPES ÉDUCATIFS EN RAPPORT AVEC LA**  
**RELIANCE CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS**  
**DÉPLACÉS INTERNES EN AGE SCOLAIRE**  
**DANS LA LOCALITE DE ZAMAI**

## **6.0. Introduction**

Ce chapitre intitulé « *Principes éducatifs en rapport avec la reliance culturelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai* » vise à démontrer que la reliance socioculturelle escomptée pour une amélioration de la qualité de l'éducation notamment en faveur des enfants vulnérables du fait de la guerre contre Boko Haram prend en compte les principes tels que: la flexibilité, la plasticité, la solubilité. Comme mentionnés dans les chapitres précédents, la région de l'Extrême-Nord, comme son nom l'indique est une partie du Cameroun qui subit des extrémités en tout lieu et en tout temps. Lorsqu'il s'agit des catastrophes naturelles telles que les pluies d'huliviennes, toute la région est inondée ; en saison sèche, la sécheresse atteint son paroxysme obligeant les éleveurs à se déployer vers d'autres localités à la recherche des pâturages engendrant à leur passage des conflits agropastoraux. Mais la plus rude et connue de tous est la guerre contre la secte islamiste Boko Haram qui sévit dans les pays du bassin du Lac Tchad, principalement dans la Région de l'Extrême-Nord. Il s'agit notamment des attaques armées perpétrées, les actes de vandalisme dans les infrastructures scolaires mettant en péril l'éducation, les violences faites aux femmes et aux enfants en âge scolaire, la dépravation des mœurs perpétrée par les viols, la chosification de la femme, le manque d'intérêt pour l'éducation en situation de crise, etc. Au vu de ce qui précède, du fait de ces facteurs déclencheurs de l'insécurité et de l'instabilité, l'on observe un flux important des déplacements forcés des populations des zones de crise à la recherche d'autres « univers sécurisés » tel que Zamai, notre site d'étude.

Les PDI qui font l'objet de notre recherche proviennent de villages et arrondissements environnants, ayant des cultures différentes, des appréhensions divergentes par rapport à l'éducation de leurs enfants. Dès lors un accent particulier sera mis sur les services offerts par le gouvernement camerounais en collaboration avec les acteurs de développement pour l'amélioration de l'éducation en situation de crise des enfants déplacés internes de Zamai. Ceci se fera sur la base théorique du diffusionnisme, constructivisme et de la représentation sociale tout en prenant en compte la planification des politiques éducatives.

### **6.1. Planification des politiques éducatives**

Les activités éducatives prennent en compte les politiques, lois, normes et plans nationaux pour l'éducation ainsi que les besoins d'apprentissage des populations affectées. Les programmes d'éducation formelle et non formelle reflètent les politiques et les cadres légaux internationaux et nationaux. La planification et la mise en œuvre d'activités éducatives sont intégrées avec d'autres secteurs de réponse à l'urgence. Les programmes d'éducation en

situation d'urgence sont en lien avec les plans et stratégies nationaux de l'éducation et sont intégrés dans le développement à plus long terme du secteur de l'éducation. Les autorités chargées de l'éducation élaborent et mettent en œuvre des plans nationaux et locaux d'éducation qui préparent aux urgences actuelles et futures et y répondent. Surtout, les ressources financières, techniques, matérielles et humaines sont suffisantes pour développer de façon efficace et transparente la politique éducative et pour planifier et mettre en œuvre des programmes d'éducation.

## **6.2. Education des PDI en rapport avec la reliance culturelle**

Le conflit le plus récent a fait des milliers de victimes, exerçant une pression supplémentaire sur les écoles communautaires d'accueil, cela n'enlève pas que, la région de l'Extrême-Nord fait face à des inondations à répétition dont l'impact s'accroît en raison du changement climatique, causant aussi des déplacements. Ce phénomène annuel récurrent exacerbe la vulnérabilité des communautés et réduit les chances des enfants de participer aux activités scolaires. Comment peut-on alors penser la reliance comme ouverture dans un système déjà bien assis ? Il s'agit de la penser comme plus générale que la seule action de relier après une perte de liant social. M. Bolle de Balle dit que « *c'est dans l'Ouvert que la reliance peut se déployer comme accueil, qu'elle peut en quelque sorte créer une (alliance nouvelle)* ».

Notre recherche donne à croire que la reliance y perdrait probablement le « re » de reliance, en n'étant pas la recherche d'un passé glorieux à raviver, mais celle d'un nouveau mode d'association. Durant les déplacements, il se passe beaucoup de mouvements et d'interactions culturelles. C'est pour cela qu'il serait intéressant pour la recherche, d'interroger la façon dont ces sociocultures des déplacés conçoivent l'accumulation des connaissances, les systèmes d'apprentissage, l'orientation et la réorientation scolaire avant et au contact des peuples qui les accueillent. Il ne s'agirait pas d'imiter le déjà connu, mais de créer un nouvel univers qui serait favorable à tous les enfants y compris ceux qui ont passé des villages et des corps de formateurs. Toutefois, nul ne pouvant se targuer de faire du neuf sans aucune référence à de l'ancien, que cette référence soit explicite ou non, et qu'elle soit positive ou négative (refaire avec un modèle, ou refaire en posant un contre-modèle), l'on essaierait de se baser sur le connu pour faire des pas en avant. En tant que discipline qui s'occupe aussi du « *quotidien* » ou du « *face à face* » pour reprendre les termes chers à Marc Augé, l'Anthropologie va apporter le supplément de compréhension à la science globale d'un phénomène, le terrorisme, qui s'impose aux enfants en cours de scolarisation dans un contexte

où l'on parle de « *l'éducation pour tous* ». La stratégie de la communauté humanitaire consiste à passer « *de l'urgence à l'émergence* » selon Madame Allegra Baiocchi, coordinatrice humanitaire.

Les personnes déplacées internes trainant les enfants en âge scolaire, sont accueillies dans les communautés très souvent déjà pauvres et mal desservies. Elles ont une faible capacité des infrastructures scolaires ne pouvant contenir un effectif supplémentaire d'élèves en détresse. Elles subissent également une pression accrue sur les ressources et les services sociaux de base (santé, alimentation, éducation, etc.) dans la mesure où ces chocs affectent le bien-être physique, mental, éducationnel, le niveau de vie, la résilience et la capacité d'accueil des communautés hôtes. Dès lors, les crises sont une occasion d'enseigner à tous les membres d'une communauté de nouvelles compétences et de nouvelles valeurs. Il est impératif que l'éducation en situations d'urgence soit appropriée et pertinente. Un professionnel d'éducation déclare à ce sujet : « *l'éducation doit apporter les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, fournir des programmes scolaires correspondant aux besoins des apprenants et encourager la réflexion critique* ». (Entretien réalisé avec Informateur 67 le 08/09/2019). L'éducation peut créer une culture de sécurité et de résilience en offrant par exemple un enseignement sur les dangers, en encourageant l'utilisation des écoles comme centres communautaires pour la réduction des risques de catastrophes et en responsabilisant les enfants et les jeunes pour qu'ils deviennent des leaders dans la prévention des catastrophes. Le présent chapitre présente les principes pour une éducation globale, efficace en vue d'atteindre des résultats meilleurs.

D'après la culture Daba, les mariages se font généralement dès le bas âge. En fait, lorsqu'une fille est petite, les parents de celles-ci peuvent déjà la donner en mariage à un homme. Dès qu'elle atteint un certain âge, elle rejoint tout simplement la maison de son mari. La dot est constituée de dix chèvres, des tissus en coton, du tabac qui se mange généralement sur place en signe de demande de la main de la jeune fille. Ensuite, on rassemble toute la famille, si la réponse est oui, on accepte toute la dot et on prépare de la nourriture et du vin en signe d'alliance des familles. Ceci pour éviter de nouer des liens avec les sorciers. La belle famille doit déclarer publiquement tout ce qu'elle a perçu dans la dot. La polygamie est une source de richesse chez le Daba. Elle est fortement pratiquée et encouragée par la tradition. Un homme pouvait avoir jusqu'à sept femmes et chacune pouvait à son tour avoir au moins trois enfants. Une famille moyenne à Zouvoul peut avoir au minimum huit enfants.

### **6.2.1. Etablissement d'espaces sûrs et adaptés aux élèves déplacés internes**

L'on assiste depuis la crise dans le bassin du Lac Tchad à un important déploiement humanitaire dans la région de l'Extrême Nord, touchée par la guerre contre Boko Haram. Malgré les difficultés rencontrées dans la prise en charge des PDI sur le plan de l'éducation, les écoles et autres espaces d'apprentissage constituent un point d'appui essentiel dépassant le seul cadre de l'éducation, par exemple dans les domaines de la protection, de la nutrition, de l'eau et de l'assainissement et des services de santé. Les écoles ou les édifices publics demeurent les espaces les mieux indiqués.

#### **6.2.1.1. Importance de l'éducation inclusive**

La coordination entre les personnes qui travaillent dans les secteurs de l'éducation, de la protection, du respect de l'environnement, des abris, la prévention des catastrophes, de l'eau et de l'assainissement, de la santé et dans le secteur psychosocial est cruciale pour établir des espaces sûrs et adaptés aux apprenants. Les possibilités éducatives atténuent aussi l'impact psychosocial causé par un conflit ou une catastrophe en donnant une impression de routine, de stabilité, de structure et d'espoir pour l'avenir. De l'avis d'un informateur,

*l'importance de l'éducation inclusive, de la participation et de la tolérance, la résolution des conflits, les droits de l'homme, le respect de l'environnement et la prévention des catastrophes. En renforçant les compétences relatives à la résolution des problèmes et à l'adaptation aux situations difficiles, l'éducation permet aux apprenants de prendre des décisions informées pour survivre et prendre soin d'eux-mêmes et des autres dans un environnement dangereux. (Entretien réalisé avec Informateur 65 le 08/09/2020).*

L'éducation inclusive peut aider les gens à réfléchir de façon critique face à des messages à caractère politique ou à des sources d'informations contradictoires. Les barrières à une scolarisation des victimes de crises, avec une réalité socioculturelle inane des parents et quelques autres acteurs de la communauté éducative ont été mentionnées dans les chapitres précédents. L'expression « *inanité* » d'étymologie latine, « *inanitatem* », de « *inanis* », signifie vide. Pris dans un sens propre, il s'agit d'un « *état de ce qui est vide* ». Le vide qui renvoie à la vanité dans des contextes plus socioanthropologiques. Corneille (1684) parlait déjà « *des entretiens de son siècle comme ayant trop de d'inanité* ».

*Dans le cadre de notre étude, les parents de PDI en âge scolaire montrent à suffisance le manque d'intérêt pour l'éducation formelle de manière générale. C'est ainsi qu'il est impératif d'établir la conceptualisation de la reliance culturelle d'une scolarisation des enfants vulnérables du fait de la guerre contre Boko Haram, d'où l'importance d'examiner les différentes méthodes d'enseignement dans la localité de Zamai. (Entretien réalisé avec Informateur 64 le 08/09/2020).*

## **6.2.2. Typologie des méthodes d'enseignement dans la localité de Zamai**

Sur le plan théorique, la pédagogie est souvent organisée en plusieurs catégories basées sur deux paramètres majeurs : une approche centrée sur l'enseignant en rapport avec l'apprenant, l'utilisation du matériel de haute technologie pour pallier les problèmes de la faible technologie, la catégorisation des méthodes d'enseignement traditionnelles et modernes en didactique.

### **6.2.2.1. Enseignement direct**

Il est à noter que ce soit dans la ville d'origine des PDI ou dans celle d'accueil, le système éducatif camerounais est basé sur l'enseignement direct qui n'est autre qu'une méthode d'enseignement dirigée par l'enseignant. Ici, dans une salle de classe, l'enseignant se tient debout devant les élèves et donne les cours comme l'explique cet informateur :

*L'enseignant se tient devant une salle de classe et présente les informations. Une espèce des cours magistraux explicites et guidés aux élèves. Tout a toujours fonctionné dans une salle de classe de cette manière. Malheureusement toutes les leçons ne sont pas forcément mieux enseignées avec l'enseignement direct. (Entretien réalisé avec Informateur 66 le 08/09/2020).*

Dans un contexte d'éducation en situation de crise, l'enseignement direct semble ne pas être approprié. Déjà, les salles de classe qui accueillent un surplus d'élèves qu'en temps réel ne disposent pas du matériel adapté (table bancs, tableau, salle de classe d'une grande contenance, etc.). Pour y pallier, les enseignants associent désormais le type d'enseignement à la tâche. Il comprend les différentes étapes suivantes : la présentation du nouveau concept, la pratique guidée, la correction, l'application individuelle et l'évaluation/examen.

### **6.2.2.2. Enseignement indirect**

Cette approche est proche des théories constructivistes de l'apprentissage, où les enseignants mettent les élèves au défi de penser de manière critique, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes, en particulier lorsque des scénarios d'apprentissage réalistes et axés sur des problèmes sont adoptés. L'enseignement indirect est un processus d'apprentissage dirigé par l'élève dans lequel la leçon ne vient pas directement de l'enseignant.

*Pour ce type d'enseignement, nous tenons compte des cultures d'origine de nos élèves ; du traumatisme qui ont subi en arrivant dans notre école à cause des conflits armés. Ce sont eux qui guident l'enseignement. Ils proposent des sujets et on discute collectivement avec les autres camarades. (Entretien réalisé avec Informateur 58 le 06/09/2020).*

L'essentiel est que les élèves participent activement au processus d'apprentissage en effectuant des recherches, en utilisant des compétences de pensée critique pour résoudre des problèmes. Cette forte implication active des élèves renforce leurs compétences en lien avec les concepts appris.

### **6.2.2.3. Enseignement interactif**

L'enseignement interactif, faisant recours à la fonction cognitive humaine permet d'instruire les élèves en les impliquant activement dans leur processus d'apprentissage par le biais d'une interaction régulière enseignant-élève, d'une interaction élève-élève, de l'utilisation d'audiovisuels et de démonstrations pratiques. Cette méthode peut être pratique si l'on se retrouve dans un environnement où toutes les conditions sont réunies : le cadre institutionnel, le matériel didactique, etc. Il a été démontré dans les précédents chapitres que les écoles ou certains centres d'accueil des PDI n'étaient pas électrifiés.

*ici à Zamai, on ne peut pas faire l'enseignement par audiovisuel. On n'a pas l'électricité. Il n'y a même pas l'internet. Comment on peut montrer les cours audiovisuels aux élèves. Même comme les élèves sont constamment encouragés à être des participants actifs, leur statut des PDI ne leur donnent pas les moyens nécessaires pour le faire. (Entretien réalisé avec Informateur 58 le 06/09/2020).*

L'enseignement interactif est également bénéfique de plusieurs manières: les réalisations des élèves sont perceptibles. Un autre interlocuteur renchérit :

*les enseignants qui utilisent des styles d'enseignement interactifs sont mieux équipés pour évaluer dans quelles mesures les élèves maîtrisent une matière donnée ; l'enseignement est flexible : l'application de méthodes de formation qui impliquent des communications bidirectionnelles vous permet d'effectuer des ajustements rapides dans les processus et les approches et plus les élèves sont engagés, vous vous amusez beaucoup plus. (Entretien réalisé avec Informateur 82 le 06/09/2020).*

L'enseignement interactif améliore le processus d'apprentissage, dissipe la passivité d'élèves.

### **6.2.2.4. Apprentissage expérimental**

L'apprentissage expérimental est une trouvaille de Kolb (1984) qui traite d'éléments clés de l'apprentissage par la pratique, de son fonctionnement et des caractéristiques qui contribuent à une pratique significative. En tant que théorie largement acceptée, les enseignants du niveau primaire et les professeurs du niveau secondaire peuvent utiliser ce modèle pour soutenir la pratique de l'enseignement et l'expérience de l'apprenant.

### **6.2.2.5. Apprentissage indépendant**

C'est l'ensemble des méthodes d'enseignement en didactique qui encouragent l'initiative personnelle, l'auto perfectionnement et la confiance en soi chez les apprenants. En d'autres termes, les élèves étudient à leur propre rythme, indépendamment du travail que nous leur confions en tant qu'enseignants. Par ailleurs, les élèves qui apprennent régulièrement en dehors de la salle de classe acquièrent un ensemble de connaissances et établissent des liens entre ces connaissances. L'effet est qu'ils sont mieux équipés pour résoudre les problèmes et pour analyser ou évaluer avec précision et fluidité. En étudiant de manière indépendante, les élèves multiplient effectivement le temps qu'ils passent à apprendre, par rapport à ceux qui comptent uniquement sur l'enseignement en classe. Selon plusieurs études, l'étude indépendante profite aux étudiants dans leur acquisition de connaissance et leur capacité à juger avec précision de leurs propres compétences.

Seulement dans le contexte de l'éducation en situation de crise, où la prévalence des déperditions scolaires est très élevée du fait de l'instabilité des PDI, il n'est pas toujours évident d'appliquer la méthode d'étude indépendante. Il est vrai, il convient de dire que des techniques pédagogiques modernes qui prennent en compte des couches d'enfants à problèmes font appel à des programmes scolaires spécifiques.

### **6.3. Programmes scolaires**

La conception de programmes et de contenus de formation formelle est la responsabilité des autorités chargées de l'éducation. Les programmes scolaires et les contenus doivent refléter les besoins, les droits des apprenants, les besoins particuliers du personnel de l'éducation en contexte de crise, selon les contraintes budgétaires et du temps. Parlant des programmes scolaires, les personnes en charge de l'éducation déclarent :

*Le contenu de la formation peut comprendre la connaissance des matières fondamentales, comme l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante, selon le contexte, avec l'éducation à la santé ; la pédagogie et les méthodologies d'enseignement, comme une discipline et une gestion de classe positives, des approches participatives et une éducation inclusive ; des codes de conduite pour les enseignants et autres personnels de l'éducation, comprenant la condamnation de la violence liée au genre contre les apprenants et des mécanismes appropriés pour les signalements et l'orientation vers des services spécialisés; les principes de réduction des risques de catastrophes et de prévention des conflits ; le développement psychosocial et l'appui psychosocial, abordant les besoins des apprenants comme ceux des enseignants et l'existence de services locaux et de systèmes d'orientation vers des services spécialisés ; les principes et perspectives des droits de l'homme et le droit humanitaire pour comprendre leur signification et leur objectif et comment ils sont connectés, directement et indirectement, aux besoins des apprenants et aux responsabilités des apprenants, enseignants, communautés et autorités chargées de*



*l'éducation; d'autres sujets appropriés au contexte.* (FGD réalisé le 25/05/2020 à Zamai)

Des programmes scolaires adaptés aux enfants vulnérables ne sortent pas totalement des autres curricula. Ils sont néanmoins des spécificités.

### **6.3.1. Objectifs d'apprentissage**

Les programmes appliqués dans le système d'enseignement sont le tunnel par lequel l'homme nouveau apparaîtrait. Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte et aux besoins particuliers des apprenants.

Bien que ne pouvant être exclusif, chez les enfants victimes des déplacements forcés, les programmes se feront en tenant compte de leur nouvelle écologie culturelle. Ce qui nécessite des actions précises. Les spécialistes disent qu'un programme scolaire est un plan d'action destiné à aider les apprenants à améliorer leurs connaissances et leurs compétences. Il s'applique à la fois aux programmes d'éducation formelle et non formelle et doit être pertinent et adaptable à tous les apprenants. Il comprend des objectifs d'apprentissage, un contenu d'apprentissage, des évaluations, des méthodes pédagogiques et des matériels. Les «*objectifs d'apprentissage* » identifient les connaissances, attitudes et compétences qui seront renforcées grâce aux activités éducatives pour promouvoir le développement cognitif, social, émotionnel et physique des apprenants. Le «*contenu de l'apprentissage* » fait référence aux matières d'enseignement, comme la lecture, le calcul et les compétences de la vie courante ; «*l'évaluation*» est la mesure de ce qui a été appris sous forme de connaissances, attitudes et compétences pour le contenu d'apprentissage couvert. Les «*méthodes d'apprentissage* » sont l'approche choisie et utilisée pour la présentation du contenu de l'apprentissage afin d'encourager chez tous les apprenants l'acquisition de connaissances et de compétences ; le «*matériel didactique*» comprend les livres, cartes et chartes, matériel d'étude supplémentaire, guides de l'enseignant, équipement, jouets et autres matériels didactique et d'apprentissage.

### **6.3.2. Compétences en communication en matière d'apprentissage**

Le contenu et les concepts clés de l'apprentissage des compétences de la vie courante doivent être appropriés à l'âge, aux différents styles d'apprentissage et à l'environnement des apprenants. Les compétences de la vie courante améliorent la capacité des apprenants à mener une vie indépendante et productive.

*Les contenus et les concepts doivent être spécifiques au contexte et peuvent être : la promotion de l'hygiène et de la santé, y compris la santé sexuelle et reproductive, le VIH et le Sida ; la protection de l'enfant et appui psychosocial ; l'éducation aux droits*

*de l'homme, citoyenneté, édification de la paix et droit humanitaire ; la réduction des risques de catastrophes et compétences de survie, comme des cours sur les mines et les munitions non explosées ; la culture, récréation, sport et arts, comme la musique, la danse, le théâtre et les arts plastiques ; les compétences de subsistance et formation professionnelle et technique ; les connaissances de l'environnement local et indigène; les compétences de protection en lien avec les risques et menaces particuliers auxquels sont confrontés les filles et les garçons. Le contenu de l'apprentissage est la base des moyens d'existence des apprenants. Le contenu des programmes de formation professionnelle doit être déterminé par les possibilités d'emploi et doit comprendre des pratiques sur le lieu de travail, comme un apprentissage. (Interview réalisé avec l'Informateur 60, le 29/07/2020 à Zamai).*

Dans les communautés affectées par un conflit, les contenus et les méthodologies pour la résolution des conflits et l'éducation à la paix peuvent améliorer la compréhension entre les groupes. Ils peuvent donner des compétences en communication qui faciliteront l'éducation des enfants déplacés internes dans la localité d'accueil telle que Zamai. Il faut être prudent lors de la mise en œuvre d'initiatives d'éducation à la paix et s'assurer que les communautés sont prêtes à aborder des questions conflictuelles ou douloureuses.

### **6.3.3. Contexte, âge et niveau de développement**

Les recherches récentes en psychologie montrent que des programmes scolaires doivent être appropriés à l'âge et compatibles avec le niveau de développement des apprenants, comme leur développement sensoriel, mental, psychosocial et physique. L'âge et le niveau de développement peuvent varier énormément dans les programmes formels et non formels d'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Il faut donc adapter les programmes scolaires et les méthodes.

Le déplacement et le développement ne sont cependant pas sans relation. D'une part, l'absence de développement peut favoriser l'instabilité et les conflits à l'origine de déplacements, tout comme le manque de mécanismes d'alerte rapide, de préparation, de gestion des risques de catastrophe et d'adaptation dans les pays exposés aux catastrophes naturelles. L'absence de développement peut aussi constituer un obstacle au retour des populations dans les zones dévastées et a une incidence sur d'autres solutions d'installation. Le déplacement peut aussi saper voire inverser le processus de développement d'une région et accroître toujours le risque d'appauvrissement et de marginalisation perçue. En revanche, les interventions bien conçues en faveur du développement peuvent contribuer à prévenir le déplacement en stabilisant les zones fragiles et en réduisant les risques associés aux catastrophes. Le déplacement peut même créer des possibilités de développement. Les

personnes déplacées peuvent avoir une influence positive sur leurs communautés, doper l'économie locale et créer des débouchés.

C'est dans ce sens que dans l'Extrême-Nord du pays qui accueille un flux important des PDI, le gouvernement et ses partenaires en l'occurrence les ONG, les organismes du système des Nations Unies ont mis sur pied un programme de formations des enseignants spécialisés dans la gestion d'éducation ou de scolarisation dans la écoles ou institutions de formation hôtes. Ceci pour répondre aux préoccupations selon lesquelles :

*Les enseignants doivent être aidés à adapter leur enseignement aux besoins et au niveau des apprenants avec lesquels ils travaillent. Dans les situations d'urgence, les programmes d'éducation formelle et non formelle doivent être enrichis de connaissances et de compétences spécifiques au contexte d'urgence. (Entretien réalisé avec Informateur 83 le 20/10/2021).*

Ces formations spécifiques sont axées sur les programmes scolaires spéciaux des groupes d'enfants vulnérables comme : les enfants déplacés, les enfants ayant perdu les proches parents du fait des conflits armés, les enfants enrôlés dans la guerre par la secte islamiste Boko Haram, les apprenants plus âgés que leur classe ou qui retournent à l'école après de longues périodes sans scolarisation.

Seulement, il est important de mentionner que les déplacés internes venant de plusieurs ethnies et parlant des langues différentes, en état d'urgence la langue la plus parlée sera identifiée pour être intégrée dans ce programme ; si par exemple c'est le Mafa, tous les enfants déplacés internes en âge scolaire ne comprennent pas tous ou ne s'expriment pas tous en Mafa. Alors s'ils sont peut-être au nombre de 10 dans un établissement et parlant 10 langues différentes, nul doute que le programme ne pourra pas être traduit dans les dix langues. Et même s'il est possible de le faire, l'enseignant n'est pas à même dans un temps aussi court de s'exprimer dans les 10 langues.

*On nous demande d'enseigner en langue locale pour que les apprenants comprennent ; mais est-ce que nous pouvons parler toutes les langues là. Moi par exemple, en dehors du français, je ne m'exprime qu'en Mafa. Or nous avons les enfants qui parlent le fulfuldé, le toupouri, etc. (Entretien réalisé avec Informateur 83 le 20/10/2022).*

Dans le cadre de notre étude, il n'est toujours pas évident de répondre à toutes les exigences du PEA, étant donné que les personnes déplacées internes très souvent ne savent pas sur quelle durée doit s'étaler leur séjour en terre d'accueil. Elles sont appelées à se déplacer d'un moment à l'autre pour d'autres villes qui leur offrent les meilleures conditions de vie. De plus parler des conditions d'âge en termes d'apprenants trop âgés dans un contexte

où culturellement les géniteurs ne mettent pas l'accent sur l'établissement des actes de naissance de leur progéniture, on se demande à présent les critères à prendre en compte pour dire que tel est plus âgé ou ne l'est pas. « *Lorsque ces personnes déplacées internes arrivent dans notre établissement, il est difficile de déterminer avec exactitude leur âge. Déjà même leurs géniteurs ne connaissent même pas leur propre âge à plus forte raison celui de leurs enfants* ». (Entretien réalisé avec Informateur 83 le 20/10/2021).

#### **6.3.4. Elaboration de programmes scolaires en contexte d'urgence**

Depuis quelques années, le Cameroun fait face à une déstabilisation, une insécurité et des attaques à répétition dans certaines régions du pays. Il n'est point besoin de le rappeler le point d'attache des rebelles étant l'éducation. Etant donné qu'il existe au préalable un curricula établi sur le système scolaire camerounais et en application sur toute l'étendue du territoire, mais il a été établi sur un système régulier, sans conflit. Or compte tenu du fait que tout enfant en âge scolaire a droit à l'éducation au Cameroun, il est impératif à nos jours pour les autorités compétentes de l'éducation en collaboration avec les apprenants, les enseignants, les syndicats d'enseignants et les communautés affectées et les communauté d'accueil de procéder systématiquement à l'adaptation de ce système éducatif à l'éducation des enfants déplacés internes dans différentes localités telles que Zamai.

En d'autres termes, l'élaboration de programmes scolaires est un processus long et complexe qui doit être mené par des autorités compétentes et chargées de l'éducation. Si l'on rétablit des programmes d'éducation formelle durant ou après les situations d'urgence, les programmes scolaires nationaux reconnus pour l'enseignement primaire et secondaire devront être adaptées. Comme le déclare une enquêtée,

*Dans le cas des enfants victimes des déplacements forcés, ce programme pourra être appuyé lors des enseignements par les exemples tirés dans les cultures des villages d'origines en communion avec celles des villes ou villages d'accueil. Dans d'autres cas, il pourra être intéressant d'utiliser des programmes scolaires adaptés à d'autres situations d'urgence similaires. Les apprenants, les enseignants, les syndicats d'enseignants et les communautés affectées sont invités à être activement impliqués. Des commissions de revue de manuels scolaires, comprenant des représentants des différents groupes ethniques et d'autres groupes vulnérables, peuvent aider à éviter de perpétuer les préjugés.* (Entretien réalisé avec Informatrice 73 le 23/10/2021).

Toutefois, cette collaboration ne doit pas créer des zones de tensions lors du processus d'élimination des messages qui créent la discorde dans les manuels scolaires. Dans le cas de déplacés forcés, les programmes scolaires doivent être adaptées à tous les DPIs et communautés hôtes. Il s'agit notamment des PDI's qui entreprennent le retour dans leurs

villages d'origine, ceux qui décident de s'installer définitivement dans la localité d'accueil ou encore les DPIs nouvellement arrivées dans la ville de Zamai par exemple. Cela exige une importante coordination régionale et entre les agences qui prennent en compte, par exemple, des compétences linguistiques (Le Mafa qui est la langue la plus parlée de notre zone d'étude), la reconnaissance des résultats d'examens pour la certification.

#### **6.4. Perspectives épistémologiques de l'éducation chez les enfants déplacés internes en âge scolaire**

Les perspectives épistémologiques portent essentiellement sur l'enseignement et l'apprentissage, les compétences fondamentales, l'éducation et les droits des apprenants, l'éducation et la diversité, l'éducation et la langue, les matériels d'apprentissage, l'éducation et le développement professionnel.

##### **6.4.1. Enseignement et apprentissage à travers les compétences fondamentales**

Les programmes scolaires et examens formels utilisés pour l'éducation des personnes déplacées sont reconnus dans le système éducatif camerounais. Désormais, les Ministères en charge de l'éducation en collaboration avec les partenaires prennent en compte ces couches vulnérables dans l'élaboration des programmes. Sans toutefois supprimer les curricula existants, ils sont adaptés aux réalités sociales, conjoncturelles et culturelles. Dans notre site d'étude par exemple, les programmes scolaires, les manuels et les matériels supplémentaires couvrent les compétences fondamentales de l'éducation de base: l'alphabétisation fonctionnelle, le calcul, l'apprentissage précoce, les compétences de la vie courante, les pratiques de santé et d'hygiène, les connaissances, les compétences de la vie courante, les attitudes et les pratiques essentielles nécessaires aux apprenants pour qu'ils puissent vivre dans la dignité et participer activement et de façon significative en tant que membres de leur communauté. De plus en plus, les programmes scolaires, les manuels et les matériels supplémentaires sont sensibles à la question de genre, reconnaissent la diversité culturelle, préviennent la discrimination et promeuvent le respect pour tous les apprenants. Comme le témoigne un interlocuteur :

*Le contenu de l'apprentissage, les matériels et l'enseignement sont aussi adaptés dans la ou les langue(s) des apprenants ou alors les matériels didactiques et d'apprentissage achetés localement sont fournis rapidement en quantité suffisante. A Zamai, on peut dire que les programmes mis en œuvre pour former les enfants déplacés internes, demandent davantage l'appropriation et l'adaptation à l'âge des apprenants, à leur niveau de développement, langue, culture, capacités et mode de vie. (Entretien réalisé avec Informateur 72 le 20/10/2021).*

Pour des perspectives nouvelles, les programmes scolaires formels et non formels devraient intégrer les enseignements sur la réduction des risques de catastrophes, l'éducation à l'environnement et la prévention des conflits, le bien-être psychosocial et les besoins de protection des apprenants entre autres. Les compétences fondamentales doivent être renforcées par une application pratique. Il doit y avoir des interventions de développement de la petite enfance aux enfants très jeunes. Les bonnes fondations acquises lors de l'enfance sont la base de l'acquisition et de la maîtrise des compétences fondamentales.

#### **6.4.2. Qualification des enseignants en situation de crise**

L'enseignant est un instructeur, un facilitateur ou un animateur dans un programme d'éducation formelle ou non formelle. Il est à noter que nous travaillons dans un contexte de crise. Ainsi, les enseignants en plus de leur formation initiale, reçoivent des enseignements et des formations spécialisées ou spécifiques pour faire face à ces apprenants venus d'horizons divers. Cette catégorie d'enseignants, très souvent appartiennent à ces communautés en crise ou dans les communautés d'accueil. Par conséquent, elles ont des expériences car vivant parfois les mêmes conditions que les PDIs. Comme le signale un informateur :

*les enseignants formés pour l'éducation de crise peuvent avoir des expériences ou des formations différentes. Ils peuvent être des apprenants plus âgés ou des membres de la communauté. Les enseignants ont besoin de compétences et de connaissances pour aider les apprenants et la communauté à prévenir et à atténuer les catastrophes à l'avenir. Ils auront peut-être besoin d'appui pour intégrer la réduction des risques et la prévention des conflits dans l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agira des informations et des compétences nécessaires pour identifier et prévenir les dangers et catastrophes potentiels auxquels est confrontée la communauté. (Entretien réalisé avec Informateur 43 le 20/09/2022).*

Les formations des enseignants spécialisés portent essentiellement sur leur capacité d'adaptation des supports pédagogiques d'après le programme scolaire. A ce sujet, ils apprennent à créer des supports pédagogiques efficaces et appropriés en utilisant des matériels disponibles localement. L'on intègre dans leurs formations les aptitudes à aborder des questions sensibles telles que : la discrimination, le bien-fondé de l'éducation formelle. Il en est de même sur les stratégies d'enseignement relatives à la question de genre en amenant les enseignants de sexe masculin et féminin à comprendre l'équité des genres et de l'appliquer dans une salle de classe mixte, peu importe la congrégation religieuse. La formation des personnels féminins de l'éducation et des femmes de la communauté peut renforcer les changements positifs dans la classe et dans la communauté dans son ensemble.

### 6.4.3. Recrutement d'enseignants en situation de crise

Les professionnels de l'éducation, en l'occurrence les enseignants sont recrutés dans la mesure du possible au sein de la communauté hôte pour renforcer ceux déjà en poste avant la crise. Ces derniers sont mieux outillés pour assurer l'interaction entre les PDI et les membres de la société parce qu'ils ont connaissance des problèmes sociaux, économiques et politiques locaux. Dans ce contexte de précarité, ces enseignants connus et acceptés par les membres de la communauté sont généralement considérés comme les maîtres des parents. Par conséquent, ils sont moins rémunérés que ceux venus d'autres régions ou villes.

*Si on recrute les enseignants qui viennent d'ailleurs, il faut prévoir une rémunération supplémentaire, comme des frais de transport et de logement. Si le site d'apprentissage est établi pour des PDI ou des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, embaucher des enseignants et autres personnels de l'éducation qualifiés dans la communauté hôte peut permettre d'améliorer les relations. (Entretien réalisé avec Informateur 66 le 20/10/2021).*

Le cadre d'enseignant acceptable est celui au sein duquel un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels de l'éducation sont recrutés par un comité de sélection représentatif à travers un processus participatif et transparent, selon des critères de sélection transparents qui prennent en compte la diversité, l'équité, les compétences. Les descriptions de postes et des directives claires, appropriées et non discriminatoires sont élaborées avant le processus de recrutement. Mais dans la pratique, ce ne sont toujours pas les enseignants qualifiés ayant des diplômes reconnus susceptibles d'avoir des compétences pour fournir aux apprenants un appui psychosocial aux PDI traumatisés du fait les crises qui sont recrutés.

*les enseignants qualifiés n'ont plus leurs diplômes ni d'autres documents du fait de la situation d'urgence, il faudra évaluer leurs compétences à l'enseignement. S'il n'y a pas suffisamment d'enseignants qualifiés, on pourra envisager de recruter des gens qui n'ont que peu ou pas d'expérience dans l'enseignement. Ces enseignants auront besoin d'une formation qui sera basée sur l'évaluation de leur niveau d'éducation et de leur expérience de l'enseignement. (Entretien réalisé avec Informateur 66 le 20/10/2021).*

Les descriptions de postes ne font pas de discrimination sur des critères de genre, origine ethnique, religion, handicap ou autres domaines de diversité. Elles comprennent au minimum : les rôles et responsabilités, un rattachement hiérarchique clair et un code de conduite. Il faudra recruter autant que possible des enseignants qui parlent la ou les langue(s) maternelle(s) des apprenants. Quand c'est nécessaire et approprié, des cours intensifs dans la langue nationale ou la langue de la ville hôte sont recommandés. Dans certaines situations, il peut être nécessaire de travailler activement en vue d'un équilibre entre les genres dans le recrutement d'enseignants et autres personnels de l'éducation.

*On devra peut-être revoir les critères de recrutement en accord avec le comité de sélection. L'âge minimum pour les enseignants et autres personnels de l'éducation doit être de 18 ans selon les instruments, lois et règlements nationaux du travail. Occasionnellement, il peut être nécessaire de recruter des personnes plus jeunes pour servir de facilitateurs, d'assistants ou de professeurs particuliers. (Entretien réalisé avec Informateur 33 le 15/08/2021).*

Enfin, quand c'est possible, il faut vérifier les références de tous les enseignants et autres personnels de l'éducation recrutés pour s'assurer que les apprenants ne seront pas mis en danger. L'enquête de terrain révèle les zones en crises ou des villages d'accueil où les enseignements sont dispensés par les hommes en tenue pour assurer la sécurité des populations.

#### **6.4.3.1. Recrutement d'enseignants et autres personnels de l'éducation à l'intérieur de la population affectée**

Nous évoluons dans un environnement où les professionnels de l'éducation, particulièrement les enseignants sont issus ou recrutés dans des zones en crise et ceux des villes d'accueils. Ils subissent les mêmes atrocités que les PDIs ou encore ont des membres de familles qui ont été touchés, vivent dans ces zones. *« Les enseignants et autres personnels de l'éducation, souvent recrutés à l'intérieur de la population affectée, peuvent être confrontés à la même détresse que les apprenants. Il faudra y répondre par l'intermédiaire de formation, de surveillance et de soutien ».* (Entretien réalisé avec Informateur 34 le 15/07/2021).

Il ne faut pas attendre des enseignants qu'ils prennent des responsabilités qui seraient néfastes pour leur propre état psychosocial ou pour celui des apprenants. Il s'avère que les besoins psychosociaux, les droits et le développement des apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation ne sont toujours pas pris en compte dans toutes les étapes de la situation d'urgence. Au même titre que les enfants déplacés internes scolarisés, le professionnel de l'éducation est formé pour pouvoir reconnaître les signes de détresse chez les apprenants.

*Il doit être capable de prendre des mesures pour répondre à la détresse, comme des mécanismes d'orientation vers des services spécialisés pour que les apprenants puissent recevoir plus d'appui. Il doit y avoir des directives claires pour les enseignants, le personnel administratif de l'éducation et les membres de la communauté sur la manière de fournir un appui psychosocial aux enfants en classe et à l'extérieur». (Entretien réalisé avec Informateur 23 le 16/06/2021).*

Cette couche vulnérable ayant subi des traumatismes, de détresse ont besoin d'un enseignement qui est une structure prévisible, de méthodes de discipline positives et de



périodes d'apprentissage plus courtes pour développer leur attention. Le Gouvernement camerounais et ses partenaires s'emploient à impliquer davantage tous les enfants déplacés internes scolarisés dans les activités coopératives de récréation et d'apprentissage. Des méthodes et des contenus d'enseignement appropriés visent à mettre des apprenants en confiance et leur espoir pour l'avenir ou encore le développement humain durable.

D'après d'Anand et Sen, le « développement humain durable » n'est autre que « *l'élargissement des libertés essentielles des personnes vivant aujourd'hui, accompagné d'efforts raisonnables pour éviter le risque de compromettre sérieusement celles des générations futures.* » À l'instar du RDH 1994, cette définition souligne que l'objectif du développement est de maintenir les libertés et les capacités permettant aux personnes de mener une vie qui a un sens. Par conséquent, le développement non équitable est inconcevable dans le cadre du développement humain durable. Malgré les progrès récents, les restrictions de données substantielles sont une entrave à la mesure de la durabilité. La plupart des définitions du développement durable tiennent compte du principe selon lequel les possibilités offertes à la population future ne doivent pas différer de celles disponibles aujourd'hui, mais n'abordent généralement pas de façon pertinente le développement *humain* durable. Le développement humain est l'élargissement des libertés et des capacités permettant aux personnes de mener une vie qu'elles jugent, à juste titre, satisfaisante. Cet aspect va au-delà de la satisfaction des besoins essentiels. Si l'on admet que la qualité de vie dépend de nombreux aspects, qui peuvent avoir une valeur intrinsèque, les libertés et les capacités sont également très différentes des niveaux de vie et de la consommation.

#### **6.4.4. Rémunération des professionnels de l'éducation en situation de crise**

Le système de rémunération des professionnels de l'éducation en situation de crise est assez complexe. En fait, il dépend de l'adhésion aux conditions de travail et au code de conduite. Un informateur fait remarquer que :

*Il faut essayer d'éviter les conflits d'intérêts entre les enseignants du secteur public et ceux du privé. Une rémunération adéquate est suffisante pour permettre aux professionnels de l'éducation de se consacrer à leur activité professionnelle sans avoir à chercher d'autres sources de revenus pour subvenir à leurs besoins essentiels. Si c'est nécessaire, il faudra rétablir ou créer dès que possible un système approprié pour le paiement des enseignants et autres personnels de l'éducation. ». (Entretien réalisé avec Informateur 34 le 15/07/2021).*

Le système de paiement doit respecter le fait que les autorités de l'éducation sont les principaux responsables du paiement des rémunérations. Une coordination entre les parties

prenantes (les autorités chargées de l'éducation, les syndicats, les membres de la communauté, les comités et les associations, les agences de l'ONU et les ONG) est la base qui permet une politique et une pratique durables de rémunération qui concourent au développement. La rémunération peut être monétaire ou en nature. Le système doit être équitable et durable. Une fois mises en œuvre, les politiques de compensation posent un précédent que les professionnels de l'éducation voudront voir maintenu. Dans les situations de déplacement forcé, les enseignants et autres personnels de l'éducation qualifiés iront probablement là où les salaires sont les plus élevés, même s'il faut pour cela traverser des frontières. Il est important de prendre en compte les forces du marché, telles que : le coût de la vie, la demande d'enseignants et autres professionnels, le niveau des salaires dans d'autres professions de qualification similaire, comme dans le domaine de la santé, et les enseignants et autres personnels de l'éducation disponibles.

#### **6.4.5. Accréditation et appui à la formation**

En situation d'urgence, les autorités chargées de l'éducation dans la mesure du possible font appel aux enseignants des zones en crises ou des villages d'origine des enfants déplacés internes scolarisés, En collaboration avec ceux des institutions d'accueil, d'agences externes, ils élaborent les programmes de formation acceptables et adaptés aux besoins des apprenants et des enseignants. « *Chaque fois que possible, les autorités chargées de l'éducation doivent montrer la voie dans la conception et la mise en œuvre d'activités formelles et non formelles de formation continue des enseignants* ». (Entretien réalisé avec Informateur 31 le 15/07/2021). Quand les autorités chargées de l'éducation ne sont pas capables de diriger ce processus, un comité inter-agences de coordination peut apporter sa contribution. Ces institutions jouent un rôle vital pour la reconstruction d'un secteur de l'éducation durable, des interventions de réponse à l'urgence, un dialogue sur les programmes de formation continue conçu pour les enseignants sur les mécanismes leur permettant la certification d'un enseignant au niveau national. Il faudra aussi incorporer à la formation des éléments supplémentaires utiles pour la situation d'urgence, comme une réponse aux besoins psychosociaux. Il faudra identifier des formateurs locaux pour préparer et mettre en œuvre des formations appropriées pour les enseignants. Il faudra peut-être prévoir un renforcement de leurs capacités pour ce qui est de leurs compétences en facilitation et en formation. Quand il n'y a que peu de formateurs disponibles ou qu'ils ne sont pas bien formés, on pourra renforcer les institutions fournissant une formation préalable ou continue pour les enseignants. Il peut s'agir de revoir les programmes et manuels de formation des enseignants, inclure des contenus mis à jour ou

en lien avec la situation d'urgence et fournir une expérience pratique de l'enseignement, comme un stage comme aide éducateur ou interne.

#### **6.4.4. Education des enfants déplacés internes et diversité socioculturelle**

L'éducation des enfants déplacés internes dans la localité de Zamai n'est pas uniquement axée sur les programmes ou les curricula normatif du système éducatif camerounais. La diversité culturelle des zones en crise y compris celle des villes d'accueils n'est pas suffisamment prise en compte comme le recommande un informateur :

*...elle doit être prise en compte dans la conception et la mise en œuvre d'activités éducatives à toutes les étapes d'une situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Cela signifie l'inclusion d'apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation de différentes origines et de groupes vulnérables, la promotion de la tolérance et du respect. (Entretien réalisé avec Informateur 35 le 14/07/2021).*

Ainsi, la notion du genre n'est pas à négliger, aussi bien le niveau de vie des parents ou des proches parents en charge des enfants déplacés, l'état physique et mental, la performance scolaire, la répartition d'élèves dans les salles de classe en fonction de l'âge, un modèle d'éducation interculturelle, multiethnique, la religion.

De nombreuses théories en sciences sociales et humaines traitent de diverses manières la question de l'éducation formelle. Francis Bacon (1561-1626), Galilée (1564-1642), René Descartes (1591 - 1650) qui sont des positivistes mettent en exergue l'unicité de la science, l'utilisation d'une méthode qui soit absolument celle des sciences exactes comportant ainsi les « expérimentaux », la mise en place de procédures quantifiables et mesurables, l'objectivation de l'observation, le traitement statistique. Le risque est, selon les réalistes tels que Michelson (1852-1931), Rutherford (1871-1937), Bohr (1885-1962), de « réduire l'éducation à une interrogation uniquement sur les moyens en faisant l'impasse sur les finalités de l'éducation ». Par contre le socioconstructivisme avec Perret-Clermont, Gilly, Doise et Mugny, et le constructivisme Piagetien nous plonge dans le débat actuel. Avec ses travaux, Vygotsky exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre si on lui fournit une aide. Dans ce débat, l'école est un « enjeu culturel majeur » partout dans le monde selon Jean Pierre Warnier. Car, sous le couvert de l'enseignement, une politique culturelle forte est soumise à un projet national. « *C'est un projet économique, politique et culturel* » (Warnier, 1999). *En Occident, il y a des mythes d'innovations culturelles et de production de science moderne comme fait de culture. Selon Warnier, la Science en Occident se veut « une connaissance à valeur universelle ».* (Warnier, 1999 : 19).

Dans ce cas, l'auteur de *Mondialisation de la culture* dit que de telles Politiques culturelles de l'éducation « ne peuvent prendre en compte les particularismes que si ces derniers ne représentent pas une menace d'irréductibilité politique et ne sont pas mourants ». Enfin de compte, l'égalité de chances est-elle possible ? Elle est possible et même souhaitable selon des analyses récentes. Il suffit de

*lutter contre l'échec scolaire dans un système qui voit de plus en plus d'élèves entrer en 6<sup>ème</sup> sans être à niveau, de lutter contre l'uniformité d'un enseignement unique qui ne tient pas compte des disparités entre élèves, d'assurer la protection de l'élève et surtout celle des jeunes filles par la réinstauration de lieux d'éducation à la civilité et au civisme.* (Niamkey, 2000).

Car Karl Max disait déjà à chacun selon ses possibilités. L'enquête de terrain révèle que dans un environnement où l'on observe une précarité, ou encore le niveau de vie des populations, il n'est pas évident d'assumer littéralement les programmes scolaires, les matériels et méthodes d'enseignement au point d'amener systématiquement les populations à changer les attitudes et des comportements. C'est un long processus, du fait de l'instabilité des personnes déplacées internes de Zambie, même s'il arrive que les professionnels de l'éducation optent pour la modification du matériel didactique et les méthodes d'enseignement existants.

*Les enseignants auront peut-être besoin d'aide pour modifier les matériels didactiques et les méthodes d'enseignement existants si les manuels scolaires et d'autres matériels doivent être révisés. Cela conduit à une meilleure reconnaissance et un plus grand respect des droits des autres.* (Entretien réalisé avec Informateur 59 le 15/09/2021).

En appuyant l'éducation aux droits humains dans l'éducation formelle et non formelle pour promouvoir la diversité de manière appropriée à l'âge et à la culture, le contenu des cours pourrait être en lien avec les droits de l'homme et le droit humanitaire international et avec les compétences de la vie courante.

Seulement, comme le souligne Eraso,

*La catégorie de « déplacé interne » n'a pas de fondement juridique et ne donne pas aux personnes de statut légal au niveau international. La souveraineté garantit aux Etats le total contrôle et l'autorité sur leur territoire national et sur leurs citoyens, ce qui limite l'intervention de la communauté internationale dans les affaires internes. Par conséquent, c'est aux gouvernements étatiques que revient la responsabilité d'intervenir sur les populations déplacées à l'intérieur de leur territoire.* Carolina Eraso (2009 : 34).

Pour chercher l'asile ailleurs, les déplacés internes ne bénéficient pas des droits légaux stipulés dans le cadre de la convention de 1951 ou du protocole de 1967.

#### **6.4.5. Education et langue d'enseignement en situation de crise**

L'une des principales difficultés de l'éducation des PDI est la langue d'enseignement. Le constat est celui selon lequel, venant des villages différents, en plus de la localité hôte, les enfants déplacés internes scolarisés ne parlent pas une seule langue. Or pour limiter la marginalisation, il faut impliquer la communauté, les autorités chargées de l'éducation et d'autres parties prenantes pour prendre les décisions sur la ou les langue(s) d'enseignement de manière consensuelle. Les enseignants doivent pouvoir enseigner dans la ou les langue(s) comprise(s) par les apprenants et communiquer avec les parents et la communauté dans son ensemble.

Dans le cadre de notre étude par exemple, nous avons enregistré plusieurs langues à savoir : l'arabe, le kanouri, le toupouri, le mafa, l'anglais, le français, l'arabe choa, etc. En plus, pour les enfants sourds ou aveugles l'on utilise les langages et méthodes les plus appropriées pour permettre leur inclusion totale. Les cours et activités supplémentaires, en particulier l'apprentissage de la petite enfance, doivent être disponibles dans la ou les langue(s) des apprenants. Ainsi, le gouvernement peut exiger que les écoles d'accueil pour les PDI respectent leurs normes, en particulier l'utilisation de leur(s) langue(s) et de leurs programmes scolaires. Il est important de connaître les droits des apprenants PDI.

Il faut prendre en compte les possibilités qu'ils auront dans l'avenir et ce qui leur est nécessaire pour pouvoir continuer leur éducation dans les communautés, après l'urgence. En cas de déplacement prolongé, il faut donner l'occasion aux apprenants d'apprendre la langue de la communauté hôte. Cela leur permet de fonctionner dans la communauté hôte et de continuer à avoir accès à l'éducation et à des possibilités d'apprentissage.

#### **6.5. Education et développement professionnel**

Il est évident que pour un environnement de formation, les enseignants et autres personnels de l'éducation reçoivent une formation périodique pertinente et structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances. Des possibilités d'apprentissage sont offertes aux enseignants et enseignantes et autres personnels de l'éducation, en fonction de leurs besoins. La formation est adaptée au contexte et reflète les objectifs d'apprentissage et le contenu de l'apprentissage. La formation est reconnue et approuvée par les autorités compétentes de l'éducation. Des cours de formation sont donnés par des formateurs qualifiés et complètent la formation permanente, l'appui, les conseils, le suivi et la supervision en classe.

Grâce à la formation et à un appui continu, les enseignants deviennent des animateurs efficaces de l'environnement d'apprentissage et utilisent des méthodes et des supports

pédagogiques participatifs. La formation aborde des connaissances et des compétences pour des programmes scolaires formels et non formels, comme la connaissance des dangers, la réduction des risques de catastrophes et la prévention des conflits.

## **6.6. Matériels d'apprentissage et infrastructures scolaires**

Il est question des matériels mis à la disposition des enfants déplacés scolarisés à Zamai.

### **6.6.1. Matériels d'apprentissage**

Il est indispensable que les apprenants soient évalués en début d'une situation d'urgence. Pour les PDI ou ceux qui ont été déplacés, cela comprendra des matériels venant de leur pays ou région d'origine. Les matériels devront si nécessaire être adaptés ou développés et mis à disposition en quantité suffisante pour tous. Ils devront comprendre des formats utilisables par des apprenants handicapés. Les autorités responsables de l'éducation devront être appuyées pour pouvoir surveiller le stockage, la distribution et l'utilisation des matériels.

### **6.5.2. Infrastructures scolaires**

La scolarisation des PDI ne devrait pas seulement se limiter aux fournitures scolaires. Les salles de classe qui abritent ces élèves doivent répondre aux normes de constructions saluaires pour un fonctionnement acceptable des apprenants.



**Photo 2 : Salle de classe sur un site non aménagé à Zamai**

Source : Noma (2022)

Comme nous pouvons l'observer sur l'image ci-dessus, les élèves déplacés internes ne sont pas reçus dans les infrastructures scolaires acceptables. Assis à même le sol sans tables-bancs, les murs en matériaux locaux ne prédisposent pas aux enseignements pendant les furies

climatiques. De plus, parlant des écoles à l'image de l'Occident, cette posture des élèves dans les salles de classe de fortune n'est pas différente de celle dispensant les enseignements coraniques.

## **6.6. Politique éducative**

Les lois et politiques éducatives doivent refléter une compréhension de la dynamique sociale, économique, sécuritaire, environnementale et politique dans le contexte d'urgence. C'est ainsi que les plans et programmes d'éducation pourront répondre aux besoins et aux droits des enfants PDI en âge scolaire, de la société dans son ensemble afin d'éviter les divisions sociales ou d'éventuels conflits dans les zones d'accueil. L'analyse du contexte nécessite une importante consultation avec la communauté. Les autorités chargées de l'éducation font de la continuité et du rétablissement d'une éducation de qualité, avec un accès libre et inclusif à la scolarisation, une priorité. Comme le stipule Carolina,

*Néanmoins, le problème se pose lorsque ces Etats se voient incapables de protéger les populations déplacées ou que, délibérément, ils refusent de le faire. Tenant compte de ces circonstances qui deviennent un véritable défi pour la communauté internationale avec la fin de la Guerre Froide, la problématique du déplacement interne forcé émerge en tant que sujet d'intérêt international. C'est en 1992, lors du premier rapport du Secrétaire Général de l'ONU concernant les «Droits de l'homme et des personnes déplacées dans leur pays». Eraso, C. (2009 : 34).*

C'est dans cet ordre d'idée que les normes nationales établissent que les lois, règlementations et politiques éducatives nationales garantissent le respect du statut de protection des établissements scolaires, des PDI, des enseignants et autres personnels de l'éducation, tel qu'il est énoncé dans le droit humanitaire international et les droits de l'homme. Dès lors, les politiques éducatives camerounaises respectent, protègent et réalisent le droit à l'éducation et garantissent la continuité de l'éducation dans les établissements scolaires rebâtis ou remplacés de manière participative et inclusive. Elles sont également appuyées par des plans d'action, des lois et des budgets qui permettent non seulement de répondre rapidement à des situations d'urgence, mais également aux écoles hôtes des PDI d'utiliser le programme scolaire et la langue de la région d'origine. Elles permettent aux acteurs non étatiques, comme les ONG et les agences de l'ONU de collaborer avec le gouvernement camerounais afin d'établir des programmes d'éducation en situations d'urgence.

### **6.6.1. Continuité de l'éducation**

Les lois et politiques éducatives nationales doivent garantir la continuité de l'éducation pour tous. Les plans d'urgence nationaux et locaux pour les écoles doivent couvrir les dangers

connus, attendus et récurrents, y compris les catastrophes à petite échelle, comme les inondations à répétition qui peuvent avoir des effets cumulés négatifs sur l'éducation. Les besoins particuliers des enfants et jeunes vulnérables devront être pris en considération. Dans les régions où il n'y a pas les éléments de réponse à l'urgence ou aux catastrophes dans le domaine de l'éducation, la situation d'urgence est une occasion d'en créer. Les services de développement de la petite enfance pour les enfants d'âge préscolaire et leurs parents sont inclus dans les politiques et programmes d'éducation. Ces services peuvent être : la prise en charge précoce et les groupes des parents, les groupes de jeu, l'inclusion des jeunes enfants dans des activités à l'intérieur d'un espace sûr, les liens avec des services de santé, de nutrition et autres.

*Ceux-ci devraient être autorisés à compléter les dispositions nationales sur l'éducation pour que les besoins et droits à l'éducation de tous les apprenants soient réalisés. Le pays hôte facilitera leur accès pour qu'ils puissent mettre en place des programmes et des établissements et répondre rapidement et de façon sûre aux urgences. Il peut s'agir d'une accélération des formalités d'obtention de visas et des règles douanières spéciales pour les matériels d'apprentissage et d'assistance. (Nations Unies et plans nationaux sur l'éducation).*

Dans un pays comme le Cameroun qui a une politique nationale pour la jeunesse, la situation d'urgence dans les zones en crise offre une occasion de renforcer le travail intersectoriel sur l'éducation centrée sur les jeunes en situation d'urgence. En d'autres termes, les problèmes de la jeunesse est au centre de tout travail de collaboration sur la planification et la mise en œuvre de politiques et programmes intersectoriels. Ainsi, l'accent est mis sur l'analyse des divers intérêts des sous-groupes de jeunes, notamment l'éducation de ceux des zones sinistrées, des enfants déplacés internes en âge scolaire, les risques que représentent les diverses formes de participation des jeunes. Une politique nationale pour la jeunesse complète les cadres nationaux sur : l'éducation ; l'enseignement et la formation techniques et professionnelles, la préparation à l'urgence. Cette continuité d'éducation est valable pour toutes les couches sociales confrontées à la situation de crise (les populations hôtes).

#### **6.6.2. Conditions de travail en milieu scolaire dans les zones de crise et d'accueil**

Dans les normes, il ne peut avoir de système d'enseignement si les enseignants et autres personnels de l'éducation ne travaillent pas dans les conditions clairement définies avec une rémunération convenable. Ainsi, les systèmes de rémunération et les conditions de travail sont fixés par le Gouvernement camerounais en collaboration avec toutes les parties prenantes en charge de l'éducation des PDI, sur la base des contrats afin d'assurer la régularité de la



rémunération. Les réalités sur le terrain sont autres. A Zamai, les infrastructures scolaires accueillent un nombre très élevé des PDI. Or les enseignants n'étaient pas prêts à assumer les enseignements avec cet effectif. La plupart d'éducateurs se plaignent de la sous-rémunération. Ils n'ont pas toujours la possibilité de réclamer leur droit ou encore de s'organiser pour négocier les termes et conditions de travail. Le plus urgent est de gérer la crise.

Dans le même sens, nous sommes ce que nous sommes par la vertu de la culture (processus acquis, appris et non par nature) selon Mbonji Edjenguèlè. Et Pierre Fonkoua, lorsqu'il présente les nouveaux enjeux de l'éducation en Afrique dit qu'il faut décoloniser l'éducation, reconsidérer la jeunesse, jusque-là négligée, dans le processus éducatif, mener des recherches sur les modes de gestion et intégrer l'éducation interculturelle dans notre système. Surtout que selon Bourdieu, c'est l'éducation qui est « *une forme de violence symbolique faite aux enfants de milieux populaires qui les contraint et les aliène* ».

Les descriptions de postes, les conditions de travail, les tâches, les responsabilités, la rémunération, les obligations d'assiduité, les heures et jours de travail, la durée du contrat, le code de conduite, les mécanismes d'appuis, de supervision et résolution des différends sont à inclure dans le contrat, dans le but de professionnaliser la fonction des enseignants dans l'environnement d'apprentissage et dans la communauté. Ce contrat définit pour les communautés, les autorités chargées de l'éducation et les autres parties prenantes, les services attendus des enseignants en échange de leur rémunération, et donne un cadre définissant le comportement approprié dont doit faire preuve un enseignant.

### **6.6.3. Enseignement et code de conduite**

Un code de conduite fixe des normes claires de comportement pour les enseignants et autres personnels de l'éducation. Ces normes s'appliquent dans l'environnement d'apprentissage et pendant des activités et des événements éducatifs. Le code de conduite précise quelles seront les conséquences obligatoirement encourues par les personnes qui ne le respecteront pas. Les professionnels de l'éducation sont tenus de protéger en fonction de leurs capacités les PDI, maintenir une conduite et un comportement éthique de haut niveau, garantir un environnement protecteur, sain, inclusif, non discriminatoire pour tous les apprenants.

Ils s'écarteront néanmoins de leur cadre d'éducation en se versant au harcèlement sexuel ou autre, à l'exploitation des apprenants (travail ou faveurs sexuelles), à l'intimidation, aux insultes, à la violence, à la discrimination ; car ne pas enseigner ou ne pas encourager des connaissances ou des bonnes actions contredisent les droits de l'homme, les principes de non-

discrimination. Or, maintenir une assiduité et une ponctualité régulières sera un code de conduite adéquat.

#### **6.6.4. Effectif d'élèves par classe dans les infrastructures scolaires d'accueil des personnes déplacées internes**

Dans l'optique du développement durable, il est important de mettre un accent particulier sur l'effectif d'élèves par classe, des limites réalistes définies localement, permettant d'inclure tous les enfants en situation régulière, les PDI en âge scolaire y compris les handicapés. Parallèlement, le recrutement d'enseignants devra tenir compte du ratio élèves/enseignant, calqué sur les normes nationales, principalement dans les zones d'accueil en situation de crise. Un ratio de 40 élèves par enseignant a été recommandé dans certains cas. Cependant, les parties prenantes sont encouragées à étudier et à déterminer ce qui est approprié et réaliste localement. L'on observe dans notre site d'étude les salles de classes qui vont au-delà de plus d'une centaine d'élèves pour un enseignant. Ce qui fait dire à un informateur : « *Pour établir le ratio élèves/enseignant et l'enseignement, dans certains cas, les organisations humanitaires et de développement peuvent avoir leurs propres normes pour le ratio élèves/enseignant. Ici on tient compte des réalités sur le plan pratique* ». (Entretien réalisé avec Informateur 34 le 15/07/2021).

L'anthropologie de l'éducation explore l'arsenal des items culturels d'une acculturation socioéducative des enfants au monde. En bref, c'est de la « *construction sociale* » (Edongo Ntede, 2016). De nombreuses recherches existent sur l'éducation en situation de crise. La particularité de notre sujet sur l'éducation des enfants victimes et fuyant les attaques kamikazes est qu'elle met ensemble les réalités de la guerre « *asymétrique* », du terrorisme, de la migration forcée ou déplacement forcée qui impacte négativement l'éducation formelle. Cette recherche a une perspective importante sur le développement, car en explorant les aspects de la réalité du vécu des enfants déplacés dans leur itinéraire scolaire, on ne manque pas de poser la lancinante problématique de leur avenir si tant est que ces derniers continuent d'être des nationaux. La trilogie *Enfant-Education-Culture* est alors le socle sur lequel repose une recherche anthropologique éducationnelle. Concrètement, l'anthropologie de l'éducation des déplacés internes ne donnera une plus-value à notre chapelle scientifique que si nous parcourons les cosmogonies mafa et fougouldé qui sont les populations hôtes et bien sûr les cosmogonies arabe-choa de ces déplacés internes. Un regard holistique (le comportement, le biologique, l'historique) et la quotidienneté des déplacés internes permettront de dégager le rapport entre l'éducation comme « *solution sociale* » et les peuples déplacés.

### 6.6.5. Évaluation des résultats

Afin que la performance des PDI scolarisées soit optimale, les méthodes appropriées d'évaluation et de validation des résultats de l'apprentissage sont utilisées. En outre, les résultats des apprenants sont reconnus à partir des unités de valeur ou des diplômes en fin de cours ou de cycle délivrés en conséquence. Les diplômés de programmes techniques et professionnels sont évalués pour juger de la qualité et de la pertinence des programmes par rapport à l'environnement en situation de crise. Automatiquement, les méthodes d'évaluation sont considérées par les apprenants comme justes, fiables et non intimidantes. D'après l'INEE, les évaluations sont pertinentes pour les besoins éducatifs et économiques des apprenants à l'avenir.

En effet, à leur arrivée, les PDI vivent dans des conditions de logement très précaires. Elles souffrent d'une plus grande insécurité alimentaire durant les premières années et les PDI vivent dans de mauvaises conditions d'hygiène et d'assainissement avec peu d'accès aux services de base, un accès inadéquat à l'électricité, à l'eau et aux services sanitaires selon des études du Centre du Suivi des Déplacements Internes. Pourtant leurs besoins ne sont pas couverts par le niveau actuel de l'assistance. Selon l'évaluation de 2013 du Programme d'Assistance aux Abris du HCR, les PDI étaient plus mal loties que les réfugiés retournés en processus de réintégration et étaient marginalisées, notamment s'agissant de leur accès à la terre et au logement. Les combats, les conflits et les catastrophes naturelles sont à l'origine de multiples déplacements notamment dans des endroits où les agences humanitaires n'ont qu'un accès restreint, résultant en des vulnérabilités exacerbées pour les PDI.

Et dans le contexte actuel de la crise à l'Extrême-Nord Cameroun, la commission de l'Union Européenne a pensé en 2015, que *«la sécurité et le développement sont des enjeux interdépendants qui se renforcent mutuellement»*. Le développement durable ne peut être envisagé dans un pays menacé par l'insécurité interne, des crises ou des conflits. En même temps, il ne peut y avoir de paix durable sans développement. Le principal enjeu de l'insécurité est que le conflit est un frein au développement.

Dans les programmes d'éducation formelle, l'évaluation est faite de telle manière que ce qu'ont appris les apprenants et les résultats des examens puissent être reconnu par les autorités chargées de l'éducation. Pour les PDI, des efforts sont faits afin d'obtenir la reconnaissance par les autorités chargées de l'éducation de la région d'origine. Ceux en charge de l'enseignement ou la formation professionnelle et technique doivent s'assurer qu'ils respectent les critères nationaux de certification. Les documents de fin de cours peuvent comprendre des diplômes et des certificats de fin d'études. Des méthodes efficaces

d'évaluation prennent en compte les éléments suivants : la pertinence des tests et examens, la cohérence des méthodes d'évaluation, les chances des apprenants absents, le calendrier des évaluations pendant et à la fin de l'enseignement, la fréquence, un cadre sûr et approprié des évaluations formelles, la transparence des résultats d'évaluation. Pour un personnel de l'éducation,

*cela signifie qu'elles doivent être justes, fiables et faites de telle façon qu'elles n'augmentent pas la peur ni la détresse. Les apprenants ne doivent pas être harcelés en échange de bonnes notes ou de passage dans la classe supérieure. Pour garantir que ces conditions sont remplies, il peut être utile de prévoir des contrôles surprises par les superviseurs et des membres de la communauté. ».* (Entretien réalisé avec Informateur 53 le 15/07/2021).

Les membres de la communauté peuvent aider à l'évaluation des processus d'apprentissage et de l'efficacité de l'enseignement. Cette particularité est utile dans des classes aux effectifs très élevés en rapport avec les cours dispensés. Il faudra déterminer les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation à partir du programme scolaire. Dans la mesure du possible, les évaluations sont modifiées par rapport au contenu enseigné plutôt qu'à un programme scolaire standard afin qu'elles puissent refléter ce qui a réellement été appris plutôt que ce qui n'a pas été enseigné. Les évaluations doivent être conçues et mises en œuvre selon un code de déontologie.

#### **6.6.5. Protection du droit à l'éducation**

L'objectif de l'éducation inclusive, qui vise à faire en sorte que tous les élèves soient intégrés aux systèmes éducatifs indépendamment de leur marginalisation et de leur désavantage, est ambitieux mais essentiel. Bien que des preuves anecdotiques de ces obstacles et de ces impacts existent, les évaluations complètes font encore défaut. Les programmes d'éducation formelle et non formelle doivent offrir des activités éducatives inclusives qui répondent aux droits et aux objectifs d'éducation. Ils doivent être en accord avec les cadres légaux nationaux. Les interventions éducatives, y compris le développement de la petite enfance et les activités pour les jeunes, doivent être en lien avec les activités menées dans d'autres secteurs, comme l'approvisionnement en eau, l'assainissement et la promotion de l'hygiène, la nutrition, la sécurité alimentaire et l'aide alimentaire, les abris, les services de santé et la reconstruction économique.

Les domaines couverts sont la nutrition, la récréation, la culture, la prévention de la maltraitance et l'éducation de la petite enfance pour les enfants de moins de six ans. La Convention relative aux droits de l'enfant est particulièrement importante parce qu'elle concerne à la fois le droit des enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du processus

éducatif, comme le droit d'être consulté au sujet de décisions qui les concernent, le droit d'être traités avec respect et le droit de connaître leurs droits.

Les élèves déplacés scolarisés, les professionnels de l'éducation en l'occurrence les enseignants, ont le statut de civils, les infrastructures scolaires. Ils sont protégés des attaques armées dans le cadre des Conventions de Genève qui font partie du droit humanitaire international reconnu par tous les pays. Les autorités nationales et les parties prenantes sont appelées à appuyer les efforts destinés à développer ce statut de protection dans les lois et pratiques nationales. Il s'agit par exemple d'empêcher l'utilisation des établissements scolaires pour des objectifs militaires.

*Les enfants déplacés ont souvent des taux de scolarisation et de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs non déplacés. La perturbation de l'éducation peut nuire à la santé mentale des enfants déplacés et aggraver l'instabilité psychosociale. Elle peut affecter la cohésion sociale et nuire à la sécurité à court et à long terme. Une éducation inclusive de qualité peut constituer un facteur de stabilisation et rapprocher les sociétés. La perturbation de l'éducation peut également réduire les revenus futurs des enfants et leurs possibilités de subsistance à l'âge adulte, créant ainsi un cycle de pauvreté qui perdure même après le déplacement et empêche les solutions durables. Ne pas inclure les enfants affectés par le déplacement interne dans l'éducation peut entraîner des désavantages à long terme pour eux, leurs futures personnes à charge et leurs communautés. Cela peut avoir des répercussions sur le développement socio-économique et la stabilité du pays, ralentissant ainsi les progrès vers la réalisation des Objectifs de Développement Durable. Carolina Eraso (2009 : 45).*

En période d'insécurité, pour apporter les solutions aux violences qui menacent la continuité de l'éducation et la protection des enfants, il est primordial de faire un plaidoyer pour promouvoir l'éducation, les droits de l'homme et le droit humanitaire en ce qui concerne l'éducation. Il est essentiel de surveiller et de signaler les attaques sur les apprenants, les personnels et les établissements scolaires ou les occupations de ces derniers. Cela garantit le respect de la dignité des victimes et conduit à une réponse, une enquête et des poursuites coordonnées.

#### **6.6.6. Ressources et Sécurité des écoles en période de crise**

Il ressort de l'enquête de terrain que les sites des écoles opérationnelles accueillant les PDI scolarisées sont sélectionnés en fonction des mesures sécuritaires mises sur pied par le Gouvernement camerounais et ses partenaires pour faire face aux éventuelles dangers et menaces connus. De même, les écoles sont conçues et construites pour être résilientes. Il faut prévoir suffisamment d'espace pour que l'éducation ne soit pas perturbée si les écoles sont réquisitionnées comme abris temporaires d'urgence. Comme le recommandent les

informateurs : « *Les autorités nationales, les agences humanitaires, les bailleurs de fonds, les ONG, les communautés et autres parties prenantes sont appelés à travailler ensemble pour garantir un financement adéquat de l'éducation en situations d'urgence. La coordination des ressources doit être dirigée par le pays et intégrée avec des mécanismes de coordination existants* ». (FGD réalisé le 19/10/2021 à Zamai). Ceci ne peut être faisable que lorsque le contexte est favorable. De plus l'allocation des ressources doit être équilibrée entre : les éléments physiques, comme des salles de classe supplémentaires, des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage et les composantes qualitatives, comme des cours de formation pour les enseignants et la supervision, des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les ressources doivent être allouées pour un signalement systématique et centralisé des attaques contre l'éducation et pour la collecte, l'analyse et le partage de données sur l'éducation.

## **6.7. Systèmes d'information dans la localité de Zamai**

Les personnes impliquées dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives ont mis sur pied un système de partage des informations sur les politiques et les réponses stratégiques afin d'atténuer les conflits et les catastrophes. Elles utilisent les langues locales pour rendre facile la compréhension des informations et l'accessibilité à tous. Seulement, il n'est pas évident dans un contexte de l'arrivée massive des DPI à Zamai de se baser sur les lois, règlements et politiques élaborés sur la base d'informations fiables.

Les données des systèmes d'information et de gestion de l'éducation doivent être en relation avec les informations sur les zones et les groupes de population exposés à certains types d'urgence. Cela est une stratégie de préparation qui contribue à la planification nationale et locale de l'éducation. Quand c'est possible, les données d'éducation collectées par la communauté doivent s'insérer dans un système national d'information et de gestion de l'éducation.

### **6.7.1. Prévention des facteurs favorisant les déplacements forcés des populations**

L'éducation doit faire partie intégrante des cadres nationaux de préparation à l'urgence. Il faut prévoir des ressources nécessaires pour fournir rapidement des interventions éducatives efficaces. Les parties prenantes internationales qui appuient les programmes nationaux ou locaux d'éducation, doivent promouvoir les interventions de préparation à l'urgence pour l'éducation dans le cadre des programmes de développement.

Les cadres de préparation doivent comprendre des dispositions prévoyant explicitement la participation des enfants et des jeunes aux interventions au niveau communautaire.

### **6.7.2. Non-discrimination, transparence et responsabilité**

Les informations pertinentes sur la politique, la planification et la mise en œuvre, y compris les pratiques pour prévenir la corruption (sous sa forme monétaire et non monétaire) devront être partagées entre les autorités centrales et locales, les communautés et autres parties prenantes humanitaires. La transparence est importante pour permettre un suivi efficace et une prise de responsabilité. Il doit y avoir des systèmes confidentiels, adaptés à la culture, pour traiter les plaintes pour corruption, comme des politiques destinées à encourager les gens à signaler la corruption et à protéger ceux qui le font.

Les autorités chargées de l'éducation doivent s'assurer que l'éducation atteint tous les groupes de manière équitable. Selon le droit international, les PDI devraient avoir les mêmes droits à l'éducation que les citoyens du pays au niveau primaire. Aux niveaux plus élevés, les PDI devraient avoir accès aux études, à la reconnaissance des certificats, diplômes et titres, à la remise des frais et coûts et à l'accès aux bourses aux mêmes conditions que les citoyens du pays hôte. Les apprenants déplacés à l'intérieur de leur propre pays conservent les mêmes droits à l'éducation que ceux qui n'ont pas été déplacés. Ils sont couverts par les lois nationales et internationales des droits de l'homme et par les Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays tel que le signale ce Principe 1.

*Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays jouissent, sur un pied d'égalité, en vertu du droit international et du droit interne, des mêmes droits et libertés que le reste de la population du pays. Elles ne font l'objet, dans l'exercice des différents droits et libertés, d'aucune discrimination fondée sur leur situation en tant que personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. (Principe 1).*

Les plans nationaux sur l'éducation doivent indiquer les mesures à prendre en situations d'urgence actuelles ou futures. Ils doivent préciser les mécanismes de prise de décision, de coordination, de sécurité et de protection pour la coordination intersectorielle. Les plans doivent être basés sur une bonne compréhension du contexte et doivent comprendre des indicateurs et des mécanismes d'alerte précoce pour les catastrophes et les conflits. Ils doivent être appuyés par une politique et des cadres d'éducation appropriés. Il doit y avoir un système de révision régulière des plans nationaux et locaux d'éducation.

### **Conclusion**

Ne pas inclure les enfants déplacés à l'intérieur de leur pays dans une éducation de qualité peut avoir des conséquences à long terme pour eux, leur famille et leur communauté. Cela peut aussi avoir des répercussions sur les progrès de leur pays vers les Objectifs de Développement Durable. L'éducation peut contribuer au conflit, si elle renforce les inégalités

et l'injustice sociale en refusant à certains apprenants l'accès à l'éducation ; ou si les programmes scolaires ou les méthodes d'enseignement sont biaisés, alors les établissements scolaires peuvent être une cible pendant un conflit ou les élèves et les personnels de l'éducation peuvent être attaqués sur le chemin de l'école. La réforme d'une éducation bien conçue tout juste après une urgence, est nécessaire pour garantir la protection des systèmes éducatifs et mettre les sociétés affectées par un conflit sur la voie d'une paix et d'un développement durables. La perspective «de la reliance culturelle» pour une éducation de qualité chez des enfants vulnérables du fait des déplacements entraine l'émergence d'un nouveau paradigme, celui du couple conceptuel indissociable *déliance/reliance*, synthèse dialectique de la modernité et postmodernité reliante. Déliance et reliance sont ontologiquement inséparables.



**CHAPITRE 7**  
**MÉCANISMES ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA**  
**RELIANCE CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS**  
**DÉPLACÉS INTERNES EN ÂGE SCOLAIRE DE ZAMAI**

## **7.0. Introduction**

Les régions de l'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Est, qui ont de façon cumulative une population d'environ 9 millions de personnes, sont les plus affectées par la présence de cette catégorie d'individus (estimés à 2,9 millions d'âmes). Les enfants déplacés internes sont exposés à divers types de violences (domestiques, psychologiques, sexuelles etc.). La fermeture des écoles dans les zones de crise poussant le déplacement des personnes dans d'autres villes a impacté négativement le cursus scolaire ou la performance scolaire des enfants déplacés internes en âge scolaire. Contraints d'aller à l'école dans différentes localités, ils n'ont pas pu, pour la plupart avoir accès à l'éducation formelle. L'on assiste dès lors à la descolarisation ou à un fort taux d'abandons scolaires. Cependant, il faut relever que cette discontinuité dans le domaine scolaire, en dépit des crises perpétuées, peut également avoir trait à la culture. Pour pallier les retards pédagogiques ou l'abandon pur et simple de l'éducation par cette couche vulnérable, les méthodes alternatives d'enseignement, notamment à distance, sont élaborées ou mises en œuvre par les acteurs en charge de la réinsertion des enfants déplacés internes en âge scolaire dans les institutions hôtes. En d'autres termes, il est question de mettre sur pied des méthodes qui puissent intégrer les élèves déplacés internes dans tous les systèmes éducatifs dont bénéficient les enfants des zones non affectées. Il en est également des plans d'action en cours de développement en complément de la nouvelle stratégie, adressant les questions d'apprentissage et d'enseignement à distance et visant à renforcer la résilience du système éducatif aux aléas climatiques, psychologiques, socioculturels ou sanitaires limitant l'accès physique aux établissements scolaires. Il est question dans ce contexte, de la reliance culturelle.

### **7.1. Mécanismes de reliance culturelle**

Les ODD 3 et 4 sont consacrés à la programmation humanitaire et de développement après analyse par tranche d'âge et de sexe d'une part et le renforcement des capacités de résilience des populations vulnérables, pour soutenir les acteurs nationaux à prévenir et faire face aux chocs dans le secteur éducation d'autre part.

Les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo sont accueillis par une population hôte où les langues usuelles sont le fofouldé et le mafa. A ce sujet, il est évident que ce vecteur culturel qu'est la langue constitue pour certains un obstacle à l'éducation. Tout ce qui précède fait que l'on assiste à de nombreux échecs et autres abandons scolaires sur le terrain.

Or, tout le déploiement matériel, financier et technique ne soustrait pas le vécu réel des enfants déplacés internes scolarisés ou susceptibles de l'être dans le contexte de la guerre

« *asymétrique* » à l'Extrême-Nord, à croire que les investissements des divers acteurs sont vains. Le problème des résultats non ou partiellement atteints sur la scolarisation des enfants déplacés ne reposerait-il pas sur le fait qu'à travers les déplacements des populations, c'est la vie elle-même qui se déplace ; c'est-à-dire toutes les valeurs de la communauté, l'esthétique, l'éthique et le sacré pour aller éventuellement s'établir dans un environnement socioculturel nouveau. Ce qui pourrait expliquer le choc culturel quelque fois observé par la suite.

La juxtaposition des crises conduit à une augmentation graduelle et continue du nombre des déplacés internes, poussant ainsi de milliers de camerounais vers des zones jugées plus sûres. Ces déplacements forcés aggravent le degré de vulnérabilité des populations hôtes contraintes de partager, avec les déplacés, leurs ressources déjà insuffisantes. Cette étude fait une description des mécanismes de reliance culturelle pouvant aider les enfants déplacés internes en âge scolaire des zones de crises les plus vulnérables à s'intégrer dans le système éducatif.

Sur le plan anthropologique, la reliance n'est autre qu'une tentative de donner la priorité aux plus défavorisés qui abandonnent le système scolaire en prônant l'égalité d'éducation entre tous les enfants afin d'assurer leur performance scolaire dans le système éducatif tout en mettant un accent particulier sur la culture ou encore les us et coutumes. Autrement dit, la reliance socioculturelle est une approche sociale, environnementale, écologique et culturelle qui prend en compte tous les acteurs en charge de l'éducation des enfants déplacés internes avec pour visée l'atteinte d'un objectif global. Le paradoxe conceptuel *déliance / reliance*, conduit à l'émergence d'un nouveau paradigme de la modernité, de la postmodernité « *reliante* ». La formalisation des apprentissages est l'un des piliers de la « *reliance culturelle* » développé dans les paragraphes qui suivent.

### **7.1.1. Education et offres alternatives**

Les enfants déplacés internes de Zamai évoluent dans un contexte où l'éducation formelle ne constitue pas en elle seule l'unique système éducatif ou encore la seule issue d'accumulation des savoirs. Allant dans le même sens que les constructivistes et les diffusionnistes, les enfants déplacés internes qui «abandonnent» le cursus de l'éducation formelle ne sauraient se qualifier d'enfants au coefficient intellectuel assez réduit. Ce statut d'enfants descolarisés est la résultante d'une circonstance sociale, culturelle ou économique relatif au système d'enseignement. Comme le déclare un informateur, « *Ces enfants ne cessent pas d'aspirer au respect de leur droit d'accès au savoir consacré par les instruments*

*nationaux et internationaux*». L'approche théorique de la reliance culturelle avec le PPR proposent de continuer d'élargir les mécanismes alternatifs pour favoriser l'accès à l'éducation au-delà de la scolarisation formelle. Ainsi, les apprentissages complémentaires, alternatifs et flexibles doivent être examinés et mis à la disposition des enfants déplacés internes non scolarisés afin d'assurer leur développement durable. Le financement de ces enseignements est d'une importance capitale, d'où la nécessité de présenter.

Dans le système éducatif, les besoins de financement présentés sont considérés comme un minimum car, d'une part, le pays pourrait avoir des difficultés à honorer certains engagements financiers pris avant la crise sanitaire et, d'autre part parce que la crise nécessitera d'autres réponses et actions dont les coûts devront être estimés et ajoutés aux besoins.

## **7.2. Apprentissage alternatif des enfants déplacés internes en âge scolaire**

Dans le contexte de notre étude, il est des normes allant de la collaboration à la transparence en passant par l'utilisation efficace des ressources, et une prise de décisions consultatives. Pour leur adaptation dans les systèmes d'enseignement, les principales étapes de ce processus ont été l'analyse du feedback sur le Manuel, une consultation en ligne, le renforcement des questions transversales grâce à la consultation des groupes d'experts, la consolidation de chaque domaine de normes, une revue par les pairs et une revue en ligne par des membres de l'INEE par l'intermédiaire de la liste de diffusion du réseau.



**Photo 14: Jeune fille sur dos d'âne en route pour le marché**

Source : Noma (2020)

De nombreux filles et garçons au Cameroun ont été hors du système scolaire pendant des années. A Zamai et dans toute la zone qui accueille les populations victimes de crises, il se développe nombre d'activités. Et chaque jour qui passe, les enfants sont orientés vers les apprentissages autres que l'éducation formelle. Si nous prenons seulement les activités agropastorales déjà décrites dans les chapitres précédents, les enfants sont rappelés à des tâches qui «mènent à des moyens de survie». En complicité avec les communautés d'accueil, ils «négocient» des parcelles pour planter le mil par exemple selon NRC. Les enfants des communautés hôtes ne manquent pas non plus d'entraîner leurs amis à faire paître les troupeaux comme le démontre la photo ci-dessous.



**Photo 3: Jeunes bergers en âge scolaire dans un marché de vente de bétail à Zamai**

Source : Noma (2020)

Il existe des greniers individuels qui servent à la conservation des produits agricoles. Ce sont des infrastructures de forme ovale, construites avec la terre et qui reposent sur de grosses pierres pour éviter les attaques du contenu par les souris, rats et termites ; on y stocke généralement les céréales (sorgho, maïs), alors que le niébé est généralement stocké en gousses sur le hangar. A côté de ces greniers traditionnels, on observe un nouveau type d'autres, appelés « *greniers communautaires* »: Ce sont des magasins modernes de stockage des denrées alimentaires qui aident les paysans à mieux conserver leurs produits agricoles pour les reprendre à la période de disette ou les vendre au moment où les prix sont incitatifs. Plusieurs GIC de producteurs et organisations privées, projets et programmes sont mis sur pied (PDRM, comité diocésain).

Il s'opère un ensemble d'échanges culturels qualifiés de «*formes mixtes*» par les diffusionnistes. Les enfants déplacés internes qui cohabitent avec ceux des villes hôtes

aspirant certainement à une éducation formelle sont enrôlés dans des activités génératrices de revenus dans l'optique de subvenir à leurs besoins élémentaires. «*Ces enfants veulent apporter des solutions immédiates à leur «survie» entre dans la débrouillardise en exerçant les activités comme la vannerie, l'artisanat auxquelles ils sont conviés*». Dans certaines conditions, les opportunités de travail sont à capitaliser au cas où le sujet apprenant y présentait des aptitudes à s'auto prendre en charge. Dans une certaine mesure, pour ne pas mettre un terme radical au travail des enfants dans un milieu hostile où la précarité est de mise, en pédagogie, il est primordial de promouvoir des offres éducatives alternatives sensibles au genre et adaptées aux besoins des garçons et des filles qui n'ont jamais été scolarisés ou sont déscolarisés de manière précoce. Il est question de déconstruire l'idée que ces enfants qui n'achèvent pas leurs cycles d'apprentissage ou d'études basiques sont « des idiots ». Pour Charlick (2004), ils ne sont ni des incultes ni des nains culturels. Des programmes seront dispensés par le biais de diverses plateformes facilement accessibles à cette cohorte, dans différentes localités, en particulier à Zamai. L'ensemble des résultats est aussi lié à l'accès avec un accent fort sur la communication et la sensibilisation auprès des parents et communautés pour encourager la scolarisation et leur montrer l'importance de l'éducation des enfants, d'où la nécessité d'identifier la typologie d'enfants qui devraient bénéficier des curricula spécifiques et liés à leur vulnérabilité.

### **6.5. Personnes déplacées internes en lien avec l'approche de la reliance culturelle**

Ce qui cause des besoins qui ne sont pas forcément adressés par les systèmes éducatifs formel et non formel. L'absence de mécanismes de référencement des cas de santé mentale dans le milieu scolaire, l'augmentation de besoin en soutien mental pour les enfants et les enseignants dans les zones affectées par les crises, la faible offre des services spécialisés dans le système formel et non formel, le faible niveau de coordination des acteurs, et l'insuffisance des personnels et cadres formés pour dans des situations de crises sont autant de défis qui dépassent le simple cadre du système éducatif dans notre contexte.

Les PDI et leurs enfants intègrent les communautés. Ils «*empruntent*» et «*transfèrent*» des «*items culturels*». A la fin, pour ce qui est des enfants venus de la même région, ils ne sont ni dans la logique du «*centre*» ni dans celle de la «*périphérie*» du point de vue culturel.



**Photo 15: Habitats des personnes déplacées internes en matériaux locaux à Zamai**

Source : Noma (2022)

Au fil des années, les « *contacts* » avec autres communautés d'accueil ont contribué à observer une « *homogénéité* » culturelle qui est un capital important pour la paix au sein des communautés. Cette tendance n'est pas la même dans les relations entre les communautés du Mayo-Tsanaga et les réfugiés nigériens a priori. Ces derniers étant connus comme des populations étrangères.

*L'une des actions primordiales que peuvent entreprendre les Etats pour exercer leur responsabilité face au déplacement interne est la mise en place de mesures pour l'éviter. Il conviendrait de se concentrer à la fois sur des mesures permettant d'éviter des déplacements inutiles et, quand le déplacement est inévitable, sur les mesures à prendre pour en limiter les effets néfastes. Tel que décrit dans le Principe directeur 5, le facteur le plus important dont il faut tenir compte pour éviter un déplacement est le plein respect du droit international, notamment les droits de l'homme et le droit humanitaire-une entreprise qui va au-delà de l'élaboration de lois et de politiques et qui a des implications pour toutes les branches du gouvernement. (Principe Directeur 5).*

Les PDI sont, pour tout dire, une cible principale dans le processus de reliance. Les acteurs du développement et le gouvernement trouvent en cela de besoins spécifiques liés à ce groupe d'enfants dans les zones touchées par les crises, notamment les zones avec une forte pression sur les ressources et infrastructures scolaires limitées.

Selon des spécialistes de l'éducation, le Cameroun compte environ 4,4 millions de personnes dans le besoin humanitaire dont 1,9 millions d'enfants dans le besoin des services éducatifs et de formation (OCHA, 2021). « *Les multiples déplacements à la suite des*

*différentes crises exacerbées par la pandémie sanitaire de Covid-19 ont créé des besoins énormes et croissants et fait plus de victimes dans le processus de scolarisation dans ces populations»* (NRC, 2011). Les déperditions scolaires, les risques de violence et d'exploitation sexuelle ainsi que la délinquance juvénile et le traumatisme psychologique causés par les mouvements de population se sont exacerbés.

### **7.3.3. Plan d'urgence**

Le plan d'urgence d'intervention d'urgence scolaire décidé par le chef de l'Etat d'un montant de 3 266 700 000 FCFA a permis la réalisation des investissements suivants : Construction de 208 salles de classes, Equipement en 6240 tables-bancs, Construction de 87 blocs latrines, Construction de 56 forages, Equipement en 208 bureaux des maîtres. Dans le cadre du don de Chef de l'Etat, 8 641 élèves déplacés ont bénéficié des kits alimentaires (riz, maïs, haricot, savon, sucre, tomate et pots de bouillies enrichies) d'un coût total de 287 013 000 FCFA.

### **7.3.4. Rôle des pouvoirs publics**

De manière générale, un programme a été élaboré au bénéfice des enfants camerounais déplacés (Extrême – Nord). Un autre programme de Réponse-Education a été mis en place en faveur des réfugiés centrafricains et nigériens séjournant dans les sites des réfugiés de la zone de l'Est du pays.

#### **7.3.4.1. Ministère de l'Education de Base**

Afin de faire face à la demande en éducation de base formulée par les populations réfugiées dans certaines régions de notre pays, un certain nombre d'activités ont déjà été menés par le MINEDUB. Ces activités concernent : l'évaluation des besoins éducatifs des enfants vulnérables du fait des crises, l'amélioration de l'offre infrastructurelle, les équipements, les commodités et le mobilier scolaire, la distribution du matériel didactique, les supports d'enseignement et d'apprentissage pour les écoles (élèves PDI, réfugiés et autres communautés hôtes) des régions de l'Extrême-Nord et de 53 écoles de l'Est et de l'Adamaoua. Ensuite, le gouvernement planifie l'Appui au recrutement des enseignants volontaires et volontaires auxiliaires, la Formation des enseignants et cadres de supervision pédagogique aux thématiques liées à l'Education en situations d'urgence, le renforcement des capacités des enseignants, des cadres d'EPS, des superviseurs pédagogiques régionaux, des professeurs des ENIEG et des Inspecteurs de l'Enseignement Normal, des surveillants de secteur et des responsables des ONG intervenant dans l'éducation sur les modules d'ESU, à l'appui psycho-social, à la promotion de la paix et au WASH au renforcement des capacités



de 208 enseignants et 6 inspecteurs pédagogiques sur les modules d'ESU (pédagogie, appui psycho-social, école et promotion de la paix, WASH). La problématique des programmes spécifiques se traduit en : l'élaboration des curricula adaptés aux besoins éducatifs des enfants ciblés, (Élaboration du Curriculum Accéléré Préparatoire à l'Entrée au cycle Primaire (CAPEP), de Curriculum Accéléré de Réinsertion des Élèves Déscolarisés (CARED), du Programme d'alphabétisation des adolescents et des adultes et enfin du Programme d'apprentissage accéléré et inclusif pour enfants non scolarisés (PAAIENS). Suite à ce qui précède, nous aurons comme autre problématique des programmes spécifiques d'élaboration des modules de formation à l'utilisation des curricula élaborés du renforcement de capacités des enseignants en prélude à la mise en œuvre du Curriculum Accéléré Préparatoire à l'Entrée au cycle Primaire (CAPEP) et de Curriculum Accéléré de Réinsertion des Élèves Déscolarisés (CARED), du renforcement des capacités de 208 enseignants et 6 inspecteurs pédagogiques sur le Curriculum Accéléré Préparatoire à l'Entrée au cycle Primaire (CAPEP) et de Curriculum Accéléré de Réinsertion des Élèves Déscolarisés (CARED), de l'élaboration des modules de formation des animateurs des ETAPES Protection en Eveil Educatif et en utilisation des kits ECD, de celle des modules de formation des enseignants volontaires et volontaires auxiliaires et modules de formation des enseignants des ETAPES à la mise en œuvre des PAAIENS de la construction des salles de classe dans les sites d'accueil.

### **7.3.5. Besoins de terres en vue de construire des abris supplémentaires**

En 2017, Les attaques de Boko Haram contre les localités frontalières de l'Extrême-Nord poussant des milliers de camerounais vers des zones du pays plus sûres et l'arrivée continue des réfugiés centrafricains et nigériens exacerbent ce problème. Ce fait engendre inéluctablement les besoins de terres en vue de construire des abris supplémentaires et rend tant les interventions de l'État que des autres partenaires insuffisantes face à cette donne qui touche 656 mille personnes (dont 49% d'hommes et 51% de femmes ; 60% de personnes de moins de 18 ans, 36% d'adultes et 4% de personnes âgées).



**Photo 16 : Habitat familial dans un camp aménagé à Zamaï**

Source : Noma (2021)

Le quatrième principe est la restitution des habitations, terres et propriétés par l'accès à des dispositifs efficaces pour la restitution rapide de leur habitation, de leurs terres et propriété, incluant les biens résidentiel, agricole et commercial, ensuite l'accès à la documentation à travers l'accès aux documents personnels et autres qui leur sont nécessaires pour avoir accès aux services publics, récupérer leurs biens et possessions, ou voter par exemple.



**Photo 17: Maison d'habitation en plein air**

Source : Noma (2021)

Puis, il y a le regroupement familial car si tel est leur souhait, les déplacés doivent avoir la possibilité de réunir les membres de la famille dont ils ont été séparés. Aussi, on cite la participation sans discrimination aux affaires publiques qui matérialise leur droit de participer aux affaires publiques à tous les niveaux (vote, liberté d'association etc.), dans les mêmes termes que la population locale et sans discrimination. Enfin il y a l'accès à la justice c'est-à-dire l'accès libre et non discriminatoire à des voies de recours effectives et à la justice. Par le respect de ces principes, il ne fait l'ombre d'aucun doute que les déplacés internes participeront à l'émergence de leur pays.

En 2017, Les besoins ici concernent deux types de personnes notamment les déplacés internes estimés à 199 000 personnes (vus ici de façon globale à savoir ceux vivant en famille d'accueil (72%), ceux vivant soit en location dans les villes (15%), soit dans les structures endommagées ou inachevées (9%), soit en plein air (2%) et dans les centres collectifs (2%)) et les réfugiés tant nigériens que centrafricains.



**Photo 18: Construction de 1500 abris familiaux**

Source : Noma (2021)

Pour les déplacés internes vivant en familles d'accueil estimés à 125000 personnes, les besoins sont près de 25000 kits de construction, aux appuis nécessaires avec 1500 abris familiaux, ou abris traditionnels et le soutien en biens domestiques (nattes, couvertures, moustiquaires et serviettes hygiéniques de 25 000 ménages ; les besoins d'appui en kits de construction d'abris traditionnels.

### **7.3.6. Position géostratégique ou localités de départ et d'arrivée des personnes déplacées internes**

La position géostratégique du Cameroun dans une Afrique Centrale marquée par des instabilités sociopolitiques d'une part, et la grande variété de ses écosystèmes du fait de l'étirement du territoire - entre le 2<sup>ème</sup> et le 13<sup>ème</sup> degré de latitude nord et le 9<sup>ème</sup> et le 17<sup>ème</sup> degré de longitude est - d'autre part, expose le pays à des phénomènes tant sociaux (afflux de réfugiés) que naturels.

Certains de ces risques se sont déjà manifestés par le passé. Au cours des dernières décennies, des crises d'ordre naturel ont été enregistrées. Il s'agit notamment des émanations de gaz toxiques des lacs Monoun (Ouest) en 1984 et Nyos (Nord-Ouest) en 1986, des éruptions du Mont-Cameroun en 1982, 1999 et 2000 et des inondations quasi-annuelles sur l'ensemble du territoire camerounais. Le Cameroun fait face à des crises humanitaires qui peuvent être regroupées en 4 catégories : conflits armés, crises alimentaires et nutritionnelles, épidémies et catastrophes naturelles. L'intensification et le débordement transfrontalier (raids, attaques suicides, activités criminelles, déplacement) dûs aux conflits dans les pays voisins ont provoqué le déplacement d'un nombre élevé de personnes de la Centrafrique, du Nigeria ainsi que des déplacements internes.

### **7.3.7. Filles et adolescentes affectées par les crises**

Les filles subissent les effets négatifs les plus profonds et dommageables des situations de crise. Obligées de donner la primauté à des stratégies de survie, les filles au Cameroun deviennent la cible potentielle de diverses formes d'exploitation et de violence, comme le souligne Initiative Nansen :

*Les femmes et les enfants constituent la majorité écrasante des populations de PDI à travers le monde, mais il est fréquent qu'ils en représentent également les éléments les plus vulnérables. Les femmes sont souvent confrontées à la discrimination et sont fortement vulnérables à la violence et à l'exploitation sexuelle. Les enfants déplacés, eux, ont à faire face à la menace directe de l'exploitation sexuelle, à l'exploitation économique et au recrutement forcé, ainsi qu'au risque que comporte sur le long terme l'interruption de leur scolarité et l'effondrement des structures sociales visant à les protéger et à favoriser leur développement. (Initiative Nansen, 2015 : 10).*

Face au manque de revenus de leurs parents, elles ne peuvent plus être scolarisées et sont mises à contribution pour les tâches ménagères ou le revenu du foyer. Les conséquences sociales et économiques de la pandémie ayant fragilisé les sources de revenus de nombreuses familles, les cas de sexe pour la survie tendent également à augmenter dans certaines localités

telles les zones urbaines. Les adolescentes deviennent domestiques ou employées de maison «*bon marché*», dans des conditions difficiles. D'autres sont obligées de se tourner vers la prostitution. Pour cette cible, le niveau de l'accès, la qualité, la protection et la gouvernance sont au cœur des préoccupations des acteurs afin de répondre aux besoins spécifiques des filles et des adolescentes et promouvoir leur accès et rétention à l'éducation formelle et non formelle.

### **7.3.8. Enfants nécessitant la reprise d'un apprentissage sain**

Il s'agit surtout des enfants avec des problèmes de santé mentale. Les enfants témoins de violence, les victimes de traumatismes divers ayant expérimenté des attaques contre leurs villages, les domiciles familiaux, les écoles ont besoin d'un soutien adéquat face à leur détresse psychologique et émotionnelle pour assurer la continuité et la reprise d'un apprentissage sain. Cela nécessite un accompagnement structuré et ciblé aux apprenants, enseignants et communautés identifiées. Il s'agit du renforcement des mécanismes de protection dans les écoles, l'appui psychosocial aux populations touchées par la crise, la création et le soutien de groupes de solidarité aux enfants vulnérables pour l'armement moral. «*Il est également nécessaire de mettre en place des plateformes de résilience comme des clubs scolaires, s'ils n'existent pas, basés dans des espaces d'apprentissage pour engager les jeunes dans des activités visant le réarmement moral* ». (Charlick, J. A., 2004).

Ces activités, appliquées aux enfants et à tout l'entourage immédiat, viseront à créer une cohésion sociale, à les informer sur l'histoire et autres enjeux, les sensibiliser aux tabous culturels, y compris des questions telles que le mariage des enfants et la violence sexuelle et sexiste.

### **7.3.9. Enfants déplacés internes en âge scolaire en situation de handicap**

Les enfants PDI, de surcroît ceux vivant avec un handicap constituent une préoccupation de la communauté éducative. Pour cette catégorie, il est indiqué de créer un environnement d'apprentissage sûr, protecteur et inclusif dans les écoles en soutenant la mise en œuvre d'infrastructures scolaires inclusives (salles de classe, équipement, latrines et points d'eau) qui accueillent les garçons et les filles en situation de handicap. Ces initiatives sont prévues dans le but de promouvoir l'inclusion équitable et durable dans l'éducation formelle et non-formelle pour tous les enfants. Le PPR vise également à soutenir la formation des enseignants dans les écoles sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sensibles au genre, bien que la réforme du curriculum accorde une attention particulière à la citoyenneté inclusive, aux compétences de vie courante et aux disciplines de base.

La priorité chez les acteurs de développement est d'assurer des interventions humanitaires coordonnées et de qualité qui répondent aux droits et aux besoins d'éducation des personnes affectées par les catastrophes en utilisant des processus qui assurent leur dignité. Cependant, il est aussi important de coordonner l'aide au développement dans le secteur de l'éducation. Dans les zones affectées par les conflits, en particulier, des périodes de stabilité peuvent être interrompues par un conflit, une instabilité ou des crises humanitaires. Dans ces situations, des organisations humanitaires et d'aide au développement agissent souvent simultanément pour appuyer l'éducation. Il est crucial, pour que cet appui à l'éducation soit efficace, que ces parties prenantes collaborent et travaillent de manière coordonnée, y compris pendant la transition entre l'assistance humanitaire et l'aide au développement. Tout ce corpus, sur la manière de se préparer et de répondre à des urgences aiguës de manière à réduire les risques à améliorer la préparation à l'avenir et poser une fondation solide pour une éducation de qualité, contribue à la reconstruction de meilleurs systèmes éducatifs durant les phases de relèvement et de développement.

#### **7.4. Renforcement de la demande et de l'offre éducative**

Le Programme Pluriannuel de Résilience (PPR) est une intervention multisectorielle qui cible les Communes affectées par les crises dans le but d'améliorer l'accès à une éducation équitable, inclusive et de qualité pour les garçons et les filles en âge scolaire. L'objectif général du plan est de fournir un paquet d'appui intégré et holistique (éducation, WASH, protection, santé mentale et appui psychosocial, genre, nutrition, agriculture) pour promouvoir un accès continu et inclusif à une éducation de qualité, sûre et un environnement protecteur pour les enfants en âge scolaire, filles et garçons (y compris ceux issus des populations déplacées internes, les retournés, les réfugiés et les enfants vivant avec handicap), les adolescents, les jeunes. Il vise à mettre en place des modèles réussis pouvant être mis à échelle pour améliorer le capital humain dans les communautés sélectionnées à travers l'éducation et la protection.

Le PPR vise à lutter contre la stigmatisation sociale en sensibilisant les communautés au droit à l'éducation inclusive, aux opportunités et à l'importance de la collaboration école-famille. Cela peut être réalisé par la création d'un dialogue social avec les communautés sur l'éducation inclusive. Pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans le système national, ceux-ci bénéficieront de la distribution des matériels éducatifs appropriés adaptés à leur handicap, à leur âge et à leur niveau d'éducation. Le PPR allouera également un budget

pour aider les enfants vivant avec le handicap à poursuivre leurs études grâce à des bourses d'études.

#### **7.4.1. Acteurs de l'éducation**

Notre recherche constate, de manière générale, que les communautés au sein desquelles l'étude a été réalisée considèrent de plus en plus l'éducation comme une priorité en périodes de crise. Les écoles et autres espaces d'apprentissage sont souvent au cœur de la communauté et symbolisent les possibilités offertes aux générations futures et l'espoir d'une vie meilleure. Les apprenants et leur famille ont des aspirations et l'éducation est la clé qui donne à chacun la capacité de participer plus pleinement à la vie de sa société aux niveaux économique, social et politique. En 2021, l'assistance humanitaire se limitait à la fourniture de nourriture, d'abris, d'eau et d'assainissement et de soins médicaux. L'éducation était considérée comme faisant partie d'un travail de développement à plus long terme plutôt que comme une intervention nécessaire pour répondre aux situations d'urgence. Cependant, le rôle de l'éducation pour aider à vivre et sauver des vies a été reconnu et on considère maintenant qu'il est crucial d'inclure l'éducation dans les interventions humanitaires. L'INEE a facilité un processus consultatif qui a impliqué des autorités nationales, des praticiens, des décideurs politiques, des universitaires et d'autres éducateurs du monde entier dans l'élaboration de ce manuel en 2004 et de sa mise à jour en 2010. Ces normes sont conçues pour être utilisées dans les interventions de réponse à des crises dans toute une gamme de situations, comme les catastrophes causées par les dangers naturels et les conflits, les situations à déclenchement rapide ou à évolution lente et dans les situations d'urgence en milieu rural et urbain.

#### **7.4.2. Système d'apprentissage inclusif**

Les stratégies d'éducation inclusive, communautaire et globale éliminent les obstacles et créent des environnements d'apprentissage sûrs pour tous les enfants, indépendamment de leur nationalité, de leur statut juridique, de leur sexe ou de leur handicap. Les obstacles à l'inscription comprennent la stigmatisation négative qui s'y rattache à l'égard des enfants ayant des besoins spécifiques, ce qui conduit à l'exclusion sociale. Le PPR vise à soutenir le Gouvernement dans la finalisation et l'implémentation de la politique nationale pour l'éducation inclusive au Cameroun, afin d'accroître l'accès à l'apprentissage pour les enfants vivant avec tout type d'handicaps. L'initiative vise à renforcer les capacités du système scolaire public, en formant les enseignants et les responsables d'encadrement, ainsi que les éducateurs dans les espaces d'apprentissage sur l'éducation inclusive et en assurant leur participation active à l'orientation des garçons et des filles vivant avec le handicap.

Ainsi, pour répondre aux besoins en santé mentale et soutien psychosocial, le PPR s'adresse à la fois à l'ensemble des filles, des garçons et des adolescents affectés par les crises, à la communauté qui les entoure (enseignants et parents), et aussi au système scolaire qui est censé fournir un environnement sûr et protecteur pour l'apprentissage des enfants, conformément à la Déclaration sur la sécurité dans les écoles. Sous l'effet Accès, le PPR vise à renforcer des activités socio-culturelles, artistiques et sportives pour les enfants vulnérables dans les établissements scolaires (clubs et groupes) pour améliorer le bien-être psychosocial des élèves; s'appuyant sur le fait que le jeu est une partie importante des processus d'enfance et de croissance, un moyen d'exploration, de découverte de soi et des relations avec les autres, et une approche développementale pour aider les enfants à rétablir un sentiment de normalité dans des situations de détresse. Le PPR prévoit d'allouer du temps à des activités d'éducation physique et d'art qui intègrent des concepts et des attitudes de bien-être, des sports et des arts locaux, tels que le théâtre et la danse, afin d'aider les enfants à se détendre, à se développer, à valoriser leur identité culturelle et à développer un sentiment d'appartenance. À travers des activités ludiques et un apprentissage expérientiel (théâtre, jeux de rôle, sports) au sein des établissements scolaires, le PPR vise à créer des salles de classe de guérison et à aider les enfants touchés par les crises à améliorer leur bien-être et leur santé mentale.

#### **7.4.3. Education et soutien à l'économie locale**

L'objectif d'une approche sensible à la nutrition sera d'améliorer l'apport en micronutriments pour une meilleure nutrition et la santé des enfants, un potentiel d'apprentissage accru et une diminution de la morbidité pour les élèves. Les programmes d'alimentation scolaire endogènes seront introduits comme mesure d'accompagnement visant à promouvoir les résultats en matière de santé et de nutrition à l'école. Ces résultats incluent l'accès à une éducation de qualité dans un environnement d'apprentissage sûr, la rétention et la réduction des abandons scolaires des enfants et des adolescents les plus vulnérables. Le programme contribuera non seulement à la rétention, mais aussi à l'amélioration de l'état nutritionnel des enfants scolarisés. Il sera centré sur une nouvelle approche de l'alimentation scolaire (promotion des produits locaux, bibliothèques). Ainsi, NRC s'exprime en ces termes :

*L'alimentation scolaire endogène fonctionne comme un filet de sécurité pour le renforcement de la résilience des populations rurales vulnérables, leur permettant d'accéder à des revenus accrus en vendant leur production aux marchés scolaires locaux. (NRC, 2011).*

La composante cantine scolaire agit comme un transfert d'argent conditionné à l'inscription et à la fréquentation scolaire des enfants d'âge scolaire. Le transfert monétaire se



traduit par le rapport qualité-prix que représentent les repas servis dans les locaux de l'école en termes de déboursement par les parents à la maison. La combinaison de ces éléments de programme peut contribuer à réduire les vulnérabilités structurelles qui maintiennent d'importantes disparités entre les sexes et les fragilités socio-économiques, une faible productivité agricole pour enfin atténuer les problèmes de protection tels que les mariages précoces et forcés et toutes les autres formes de violations contre les enfants.



**Photo 19: Enfants d'âge scolaire ciblés par les Programmes en partenariat avec la Délégation Régionale de la Santé Publique, et d'autres acteurs**

Source : Noma (2020)

Compte tenu des niveaux actuels de malnutrition chronique et de carences en micronutriments dans les régions cibles, il faudra envisager à y remédier chez les enfants d'âge scolaire ciblés, pour aider à les réduire en micronutriments (vitamines et minéraux), chez les écoliers à travers des rations enrichies et complétées par un déparasitage, des programmes mis sur pied en partenariat avec la Délégation Régionale de Santé Publique, et d'autres acteurs.

#### **7.4.4. Appui financier et matériel aux plus vulnérables**

Des programmes de transferts monétaires seront déployés en tant qu'appui supplémentaire aux familles les plus vulnérables. Ces programmes visent à réduire la dépendance des ménages à l'égard des stratégies d'adaptation négatives affectant les enfants notamment le travail et le mariage des enfants. Ces transferts monétaires ciblent les garçons, les filles, les adolescents et les familles soutenues par le PPR, en faveur de la scolarisation et de la formation des enfants ainsi que des primes d'excellence pour les filles adolescentes

issues des zones de crises dans notre pays. Des allocations budgétaires seront également accordées directement aux écoles et aux établissements de formation pour appuyer la scolarisation des bénéficiaires.

#### **7.4.5. Amélioration des capacités infrastructurelles inclusives**

Afin de promouvoir l'accès aux possibilités d'apprentissage pour les garçons et les filles d'âge scolaire au Cameroun, les capacités des écoles publiques les plus touchées par les crises dans le Nord-Ouest et Sud-Ouest, la façade Est et l'Extrême-Nord seront renforcées. La réhabilitation et l'équipement des écoles (salles de classe, latrines séparées par sexe et points d'eau) seront entrepris. Ils seront conformes aux réglementations relatives aux normes d'eau, d'hygiène et d'assainissement (EHA), aux normes d'équité entre les sexes et à l'accessibilité pour les élèves ayant un handicap physique. La construction de nouvelles salles de classe, des espaces d'apprentissage temporaires, et de forages seront également entrepris sur la base d'évaluations des besoins, afin d'accroître la disponibilité des espaces et de mieux équiper les écoles pour accueillir un plus grand nombre d'élèves, y compris les enfants à besoins spécifiques.

#### **7.4.6. Amélioration du système de suivi et d'encadrement pédagogique**

Le rôle des enseignants et des éducateurs est essentiel pour soutenir un apprentissage de qualité significatif et adapté aux niveaux scolaires pour les enfants et les jeunes. Améliorer les conditions de travail des enseignants exerçant dans les zones d'accès difficiles est primordial dans le contexte de Cameroun. Les enseignants, le personnel éducatif et les formateurs/éducateurs au Cameroun seront « *capables de fournir une pédagogie centrée sur l'apprenant dans les écoles ou les espaces d'apprentissage temporaires* » (Baxter, P. et Bethke, L., 2009). Les modules de formation des enseignants en situation d'urgence abordent les capacités de gestion des salles de classe, les didactiques des disciplines, la supervision pédagogique et professionnelle, ainsi que les compétences de vie courante et l'adaptation des normes nationales pour les formations professionnelles afin d'harmoniser l'offre d'enseignement professionnel. Les conditions de travail des enseignants seront également améliorées à l'intérieur des écoles et des espaces d'apprentissage afin de favoriser leur rétention.

Les enseignants et surtout les conseillers d'orientation recevront aussi des formations en appui psychosocial pour répondre aux besoins sur la santé mentale d'encadrement des élèves affectés par les crises. Ces formations aident les enseignants à appliquer leurs connaissances en PSS en classe lors de leur enseignement quotidien afin de répondre aux besoins

psychosociaux des enfants touchés par les crises. L'objectif est de créer une culture d'autonomisation et de changement positif dans l'enseignement et l'apprentissage formel et de concevoir un environnement d'apprentissage sain et protecteur pour les enfants. La présence des points focaux dans les établissements scolaires aspire à renforcer les capacités formelles dans des aspects spécifiques liés à cette approche. Un plan de bien-être pour les enseignants et les personnels éducatifs est en cours d'élaboration, spécialement pour reconnaître et atténuer le stress et les besoins psychosociaux des enseignantes (femmes) affectées par les crises. En intégrant la santé mentale et le soutien psychosocial dans l'expérience d'apprentissage, le bien-être des éducateurs ainsi que leur capacité à protéger et à favoriser le bien-être des apprenants, sont renforcés. Le PPR propose également à l'encadreur des activités qui favorisent leur bien-être au cours de l'année scolaire. En apportant des compétences supplémentaires pour les enseignants et il vise à améliorer l'encadrement éducatif, notamment dans sa capacité à répondre aux besoins psychosociaux des apprenants.

Afin de favoriser l'accès et la rétention à l'école, les coûts liés à l'éducation pour les enfants accédant à des possibilités d'éducation formelle ou alternative seront subventionnés sur la base de critères de vulnérabilité convenus d'un commun accord; le matériel éducatif et scolaire (y compris des cahiers, des stylos, des ardoises, des crayons, des sacs, etc.) sera fourni aux élèves inscrits, ainsi que les trousseaux didactiques, de formation (tutoriel, matériel didactique) et matériel pour les travaux pratiques (bois, tissus, ...) sur une base de cas/vulnérabilité, afin de soutenir leur rétention. Les fermetures d'écoles et les multiples crises qui se sont produites au cours des dernières années ont affecté la santé et le bien-être psychologique de tous les enfants au Cameroun, il est donc devenu urgent de créer des environnements d'apprentissage sûrs qui engagent les élèves et favorisent leur bien-être en rencontrant leurs besoins physiques, ainsi que les besoins émotionnels et intellectuels. Indispensable à l'apprentissage et essentiel à la réussite scolaire, le contenu du bien-être psychosocial sera intégré dans les modules de formation mis en place pour les enseignants et les éducateurs, afin de soutenir les garçons et les filles âgés de 4 à 17 ans touchés par les crises en lien avec le développement de leur santé mentale.

#### **7.4.7. Rétention des filles adolescentes à l'école**

Pour le personnel de l'éducation et de la formation, une combinaison de modules de formation sera déployée pour améliorer l'apprentissage et la rétention des filles à l'école. Ceux-ci sont centrés sur les méthodes d'enseignement sensibles au genre, la prévention, l'atténuation des risques et la réponse à la violence sexiste dans les écoles et les

communautés. En plus, le PPR comprendra des formations pour les adolescentes sur la santé reproductive et les compétences de vie courante afin de promouvoir leur estime de soi et leur protection contre les grossesses précoces et le mariage des enfants. Les acteurs de développement seraient d'un apport essentiel s'ils distribuaient des kits d'hygiène et de dignité aux adolescentes pour améliorer les soins menstruels et prévenir les absences et les abandons scolaires.

La stratégie PPR prévoit de surmonter les obstacles liés à la protection qui empêchent l'accès à une éducation de qualité pour les garçons et les filles, et leur maintien à l'école. La stratégie vise à réduire les vulnérabilités et à renforcer la résilience des communautés touchées par la crise en établissant des environnements de protection sécurisées et favorables à l'intérieur des écoles ainsi que dans les communautés environnantes. A ce niveau, la stratégie vise à créer des « Communes modèles » qui s'engagent activement dans la protection et l'autonomisation des enfants de tous âges, par des actions multisectorielles. L'environnement protecteur sera également promu au niveau central et politique, par des alliances stratégiques qui comprennent l'élimination de la violence à l'égard des enfants et des femmes, l'élimination du mariage des enfants et la protection de l'éducation contre les attaques, entre autres. Les stratégies de protection mises en place dans ce PPR sont les suivantes: le renforcement de mécanismes de protection dans les communautés, l'appui psychosocial et le renforcement du rôle politique.

## **7.5. Renforcement de mécanismes de protection dans les communautés**

Dans un chapitre précédent, nous avons parlé de la protection, c'est pourquoi, il devient de plus en plus important de nous poser la question de l'incitation à la fois de la protection juridique et physique des enfants dans les municipalités ciblées. Les processus liés aux mécanismes d'enregistrement des naissances et de délivrance des certificats de naissance seront renforcés et facilités dans des situations ponctuelles. L'engagement des communautés et des parents d'élèves contribue à la protection sociale des garçons et des filles de 4 à 17 ans affectés par les crises. Pour ce mécanisme, les experts mettent en avant l'appui psychosocial et le rôle politique.

### **7.5.1. Appui psychosocial**

Les communautés affectées par les crises recevront un appui psychosocial qui permettra d'accompagner et de suivre les personnes traumatisées par le conflit. Ce soutien est prévu pour améliorer la santé mentale et le bien-être des enfants, des enseignants et des parents traumatisés par la violence causé par le conflit. Les activités PSS visent à guérir, récupérer et

renforcer la résilience et la confiance des enfants affectés par les crises dans non seulement les établissements scolaires, mais aussi les communautés locales, afin de promouvoir la cohésion sociale et l'inclusion.

*Les Etats peuvent aussi apporter une aide précieuse aux PDI en établissant les procédures de retour. Les PDI devraient recevoir une aide pour pouvoir faire de courtes «visites d'évaluation» dans leur lieu d'origine afin de vérifier l'état dans lequel se trouvent leur maison et leurs terres, ainsi que les conditions économiques et de sécurité de base qui y prévalent. Il devrait être possible d'entreprendre ces visites sans que cela n'entraîne la perte du statut de PDI—quel qu'il soit—ou des avantages en résultant et avant de parvenir à une décision quant à une demande d'aide pour une réinstallation ou un retour. (IASC: 8).*

En outre, les activités PSS sont développées, adaptées et contextualisées sur la base d'approches adaptées aux bénéficiaires, participatives et centrées sur l'enfant. Par la participation, le jeu, l'expérimentation et la socialisation, les objectifs des activités PSS visent à élever, construire et développer les capacités des élèves y compris la conscience de soi, la confiance, etc. Ces services de soutien psychosocial sont proposés aux filles, aux garçons et aux adolescents qui nécessitent un soutien particulier en santé mentale.

*Dans les cas où les personnes déplacées d'une zone ou d'une ville particulière ont eu tendance à se regrouper dans un autre secteur particulier lors de leur déplacement, il peut être possible d'anticiper les potentiels mouvements de retour et de les soutenir en fournissant un transport quotidien gratuit entre les sites de déplacement et de retour. Les autorités compétentes peuvent soit directement fournir ces services soit faciliter leur mise à disposition par des acteurs humanitaires. Cependant, dans l'un ou l'autre cas, les autorités doivent prendre des mesures pour apporter les garanties de sécurité adéquates pour de telles liaisons de transport. Les mesures de sécurité devraient être conçues en concertation avec les PDI qui dépendent de ces services de transport. Des mesures spécifiques pourraient inclure des escortes de police tout le long de l'itinéraire des lignes d'autobus, ainsi que des changements périodiques d'itinéraires ou des heures de départ, des horaires de pause et des heures d'arrivée. (IASC: 8).*

Cette approche vise aussi à « une sensibilisation sur les droits et la protection de l'enfant » (NRC, 2011), y compris les enjeux et l'impact de la santé mentale et de l'accompagnement psychosocial. Un accompagnement spécifique est proposé tant à l'échelle individuelle (écoute active, counselling et référencement au psychologue) que collective (groupes de discussion et d'échanges mobiles, « peer help », art-thérapie, etc.). Des agents PSS, membres de la communauté sont sélectionnés pour constituer des équipes mobiles qui se chargent des tournées d'information et de sensibilisation des communautés sur les enjeux de santé mentale et d'accompagnement psychosocial. La mobilisation des parents comprend des cours sur la discipline positive et des campagnes de sensibilisation à la protection de

l'enfance, afin de renforcer les capacités des membres de la communauté en matière de santé mentale.

Cette approche envisage également un réarmement moral, civique et entrepreneurial des adhérents/apprenants ; L'objectif de cette activité vise à assainir et à restaurer la morale et le civisme des jeunes citoyens camerounais affectés par les crises sociopolitiques, en les soumettant à une socialisation spécifique portée sur la promotion des valeurs morales, civiques et entrepreneuriales. Pour acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre, défier et s'engager dans la société démocratique, les adolescents seront capables de réduire les conflits et les violences, de créer une culture de paix et de tolérance. Le PPR a pour but de promouvoir un changement systémique vers un programme de stabilisation et de développement dans le contexte de la crise aggravée et prolongée au Cameroun. Le renforcement de la gouvernance et des capacités techniques institutionnelles nationales dans la livraison des programmes d'éducation est donc au cœur du quatrième résultat de la réponse multi-résilience.

#### **7.5.2. Renforcement du rôle politique**

C'est à ce niveau que l'on percevra une nette amélioration des capacités existantes du système éducatif pour développer davantage la gouvernance aux niveaux central et déconcentré. Pour cette raison, ce programme aidera les autorités éducatives déconcentrées et les Communes à mettre en place et à renforcer les conseils des établissements scolaires et de formation avec une forte représentation des femmes. Cette approche stratégique vise à promouvoir la participation communautaire et la parentalité active en vue d'améliorer la performance des établissements. Les écoles recevront des ressources financières et matérielles dont elles ont besoin pour le fonctionnement efficace des conseils d'école. Des allocations budgétaires seront fournies pour mettre en œuvre les initiatives scolaires destinées à améliorer les résultats des apprentissages. Ces allocations seront faites à la base des évaluations de besoin des établissements les plus défavorisés. La mise en œuvre de ce plan se fera de façon itérative au cours des trois années avec des normes et des jalons de performance établis pour la planification, la gestion des ressources humaines, les cadres financiers et les processus d'approvisionnement.

En termes de Gouvernance, le PPR vise à développer et renforcer des mécanismes d'orientation et de référencement vers les services en matière de santé mentale ; cela sera rendu possible par le renforcement de la coordination avec le ministère de la santé et les partenaires en santé mentale qui reçoivent des références et travaillent avec des enfants ayant

des besoins en PSS. En étendant le réseau de partenariats, le PPR vise à assurer que les enfants avec des problèmes sévères de santé mentale recevront l'aide dont ils ont besoin et auront accès à une éducation dans un environnement sûr et protecteur, conformément à la Déclaration sur la sécurité dans les écoles.

### **7.6. Planification, pilotage et gestion des écoles et du système éducatif**

L'éducation est une partie intégrante de la planification des actions de développement et surtout humanitaires dont l'approche sur des actions durables est de plus en plus promue pour dépasser la simple assistance immédiate. Il est essentiel qu'il y ait une coordination et une collaboration entre l'éducation, les communautés, les sujets apprenants et les autres secteurs d'urgence pour permettre la question centrale de l'éducation au cœur des enjeux et encercler les apprenants souvent emportés par des alternatives « faciles ». Les interventions humanitaires sont décrites comme un continuum comprenant la préparation aux catastrophes avant une crise et les interventions de réponse pendant une situation d'urgence jusqu'à travers la phase de relèvement précoce. Dans les situations d'instabilité chronique, « *ce développement linéaire n'est souvent pas suivi dans la réalité* » (Baxter, P. et Bethke, L., 2009). En 2009-2010, sur la base des résultats d'évaluations et des recommandations envoyées par les utilisateurs des normes, le réseau a démarré un processus de mise à jour pour que leur manuel reflète les récents développements dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence, incorpore l'expérience et les bonnes pratiques des personnes qui l'utilisent et adaptent les normes pour faciliter son utilisation.

Le PPR appuiera la collecte, le traitement, l'analyse et le partage des données de qualité sur les enfants d'âge scolaire ventilées par sexe, le statut de déplacement, l'ordre d'enseignement, le lieu d'implantation, et le handicap. A ce jour, des études sur le décrochage des enfants sont prévus dans le cadre du PPR pour planifier des programmes éducatifs qui sont fondés sur des données probantes et qui répondent aux besoins des enfants les plus défavorisés. L'analyse des données portera également sur le suivi des résultats des apprentissages, les perceptions sur la sécurité dans les écoles, la planification fondée sur des évidences et la mesure des progrès du PPR. Les cadres ministériels aux niveaux central et déconcentré seront formés sur la coordination, la gestion de l'information et les normes minimales sur l'éducation et la protection des cas d'urgence. Des ressources supplémentaires seront recrutées (des spécialistes Genre, Suivi et Évaluation, et Project Manager) pour appuyer la mise en œuvre de cette approche. Des missions de partage d'expérience seraient également d'une grande utilité dans les pays qui ont déjà adopté ce programme.

## 7.7. Suivi des interventions des programmes alternatifs

Les crises peuvent être pour les autorités locales, les communautés et les parties prenantes une occasion de travailler ensemble à la transformation sociale en créant des systèmes et des structures d'éducation plus équitables. Les groupes qui sont souvent exclus, comme les jeunes enfants, les filles, les adolescents, les enfants handicapés, les PDI ou les personnes déplacées internes peuvent profiter des occasions pour une éducation réussie. Cela peut être le côté positif d'une crise qui permet d'améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci.

Selon la Banque Mondiale, l'éducation est un droit fondamental, un puissant vecteur de développement et l'un des meilleurs moyens pour réduire la pauvreté, élever les niveaux de santé, promouvoir l'égalité entre les sexes et faire progresser la paix et la stabilité. Les pays en développement ont accompli des avancées extraordinaires sur le plan de la scolarisation et de plus en plus d'enfants vont à l'école dans le monde entier. Cependant, comme l'a souligné le rapport sur le développement dans le monde en 2018, la scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage.



**Photo 20: Petits enfants aux heures de classe à Zamai**

Source : Noma (2021)

Nous pensons qu'à cette étape, il serait utile que des outils soient conçus et gérés dans le cadre du PPR afin d'assurer une mise en œuvre coordonnée et collaborative du programme sous la direction des administrations avec les partenaires au développement (le LEG, l'INEE) des ONG ou des institutions universitaires. Le LEG assurera la coordination interministérielle au sein des Ministères afin que la mise en œuvre du plan soit guidée par des décisions cohérentes. La coordination de la mise en œuvre du programme ainsi que le suivi et l'évaluation des résultats sera soutenus et renforcés. Le PPR cherchera à promouvoir une



politique renforcée et à établir des partenariats durables qui sont cruciaux pour la mise en œuvre de programmes d'éducation réussis.

### **7.8. Sexe et approche inclusive**

Les acteurs de développement intègrent l'égalité des sexes grâce à sa focalisation sur les vulnérabilités affectées par le genre, le handicap, et l'inclusion des garçons et des filles dans leurs interventions. Répondre aux besoins de ceux qui ne sont traditionnellement pas inclus dans les systèmes éducatifs nécessite la prévention de la violence sexiste et de la protection contre l'exploitation et les abus sexuels (PSEA) afin de garantir que tous les enfants, en particulier les filles et les enfants handicapés, sont à l'abri de toute forme de maltraitance. Des analyses plus approfondies seraient indiquées dans le cadre en prenant en compte les communautés dans lesquelles ces interventions auront lieu afin d'identifier et mettre en œuvre des programmes adaptés aux besoins des enfants et sensibles au genre. Les données existantes montrent que le genre est l'un des principaux marqueurs des vulnérabilités affectant l'accès et la rétention à l'école et dans d'autres programmes d'éducation non formelle pour les enfants et les adolescents au Cameroun. Pour faire progresser l'équité et l'inclusion des garçons et des filles, les spécialistes proposent :

- le renforcement de la prise en compte de l'aspect genre pendant la mise en œuvre de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles qui a été adoptée par le Cameroun en 2018 ;
- le renforcement des capacités des cadres des Ministères en charge de l'éducation et de la formation dans leurs rôles et responsabilités dans la gestion décentralisée des établissements scolaires avec une prise en compte du genre et de l'inclusion dans les documents de planification ;
- le renforcement des capacités des enseignants dans la pratique de l'équité en classe, à travers la pédagogie sensible au genre, au handicap, à la détection des violences basées sur le genre et leur gestion y compris à travers l'appui psychosocial, les sensibilisations communautaires et la promotion de la participation égale entre les filles et les garçons ;
- l'amélioration du cadre juridique et judiciaire de la protection de l'enfance par la mise en place d'un système garantissant à chaque enfant une protection holistique pour son développement harmonieux ;
- le renforcement des capacités en plaidoyer pour l'éducation des filles en travaillant avec les familles, les membres des communautés, les jeunes et les médias, des personnes handicapées, les filles elles-mêmes, les garçons, les Associations qui s'en

occupent afin que les valeurs et traditions profondément enracinées évoluent et changent ainsi que les attitudes et les comportements concernant le mariage des enfants ;

- la promotion de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans les domaines de l'économie et de l'emploi dans le but de renforcer les capacités entrepreneuriales des femmes et des filles pour leur autonomisation économique ;
- la promotion d'un environnement socioculturel propice au respect des droits des femmes avec pour objectifs de réduire le taux de prévalence de la violence à l'égard des femmes, fournir un soutien aux victimes et aux auteurs de violence sexiste, y compris en période de crise humanitaire ;
- l'établissement des actes de naissances pour les enfants les plus vulnérables scolarisés (niveau 3) et les enfants en dehors de l'école, notamment les enfants handicapés des zones rurales.

Par ailleurs, l'amélioration de l'hygiène et la discipline dans les écoles : les conditions sanitaires dans les écoles, particulièrement au niveau secondaire ont un effet néfaste avéré sur la participation scolaire des jeunes adolescentes. La présence d'un point d'eau et de toilettes réservées aux filles et régulièrement nettoyées apporterait un plus.

*Les humanitaires disent vouloir ajouter au sein des écoles une dotation des adolescentes scolarisées du niveau 3 du primaire et celles du niveau secondaire en kits d'hygiène pour faciliter la gestion de leurs menstrues et les encourager à rester à l'école y compris dans les environnements qui ne présentent pas toujours les commodités d'eau, d'hygiène et d'assainissement. Les filles qui évoluent dans les espaces alternatifs d'apprentissages doivent également recevoir des kits comme mesures incitatives. (Entretien réalisé avec informateur 37 le 17/10/21).*

Pour cette catégorie, l'amélioration de l'accessibilité des établissements, le soutien aux familles les plus pauvres pour la prise en charge des frais scolaires des filles surtout celles en situation de handicap à travers les transferts monétaires et la dotation financière des écoles et communautés pour la réalisation des activités génératrices de revenus, constitue un enjeu majeur pour les intervenants. Bien plus, le renforcement des capacités des acteurs impliqués dans les parcours de prévention et d'orientation de la violence sexiste, la résilience des survivants, l'accès à la justice et l'application effective du cadre juridique existant, l'introduction d'un outil statistique et des mécanismes de signalement transparents et anonymes constituent autant d'alternatives que les acteurs humanitaires en particulier mettent en marche. Autant dire que pour les cas avérés de violences sexistes et autres mariages des enfants, les sanctions contre les auteurs font face à la rigidité de la culture locale. Butés à cela,

les acteurs de développement renforcent des capacités des enseignants dans les méthodologies innovantes y compris technologiques d'enseignement et d'évaluation des compétences visant à stimuler la performance, accroître les acquis scolaires et minimiser les abandons en cours de la scolarité primaire et de la transition vers le collège.

## **Conclusion**

Ce chapitre a porté essentiellement sur les mécanismes éducatifs en faveur de la reliance culturelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamaï. Au terme de ce chapitre, l'on dénote une « pauvreté des apprentissages ». Au moment de l'enquête l'on a observé que les PDI, y compris les acteurs en charge de la scolarisation des enfants déplacés en âge scolaire sont loin d'atteindre leurs objectifs sur toutes les cibles de l'ODD4. Quand bien même ils progressaient au meilleur rythme de ces dernières décennies, les pays ne pourraient pas atteindre la cible visant à faire en sorte que tous les enfants sachent lire d'ici 2030. La lutte contre la pauvreté des apprentissages est un objectif de développement aussi impératif que l'éradication de la faim, du retard de croissance et de l'extrême pauvreté. La réalisation de cet objectif exige de tous les acteurs qu'ils prennent des initiatives beaucoup plus énergiques. La Banque mondiale accroît son soutien à l'éducation de base afin de dynamiser les initiatives visant à éliminer la pauvreté des apprentissages et à faire en sorte que tous les enfants maîtrisent la lecture au sortir du primaire. Dans les systèmes d'apprentissages, s'il y a un ailleurs, il est bien dans les modèles d'apprentissages qui existent en dehors de l'éducation formelle. Il s'agit de le penser en se basant sur ce que nous connaissons, tout en évitant les pièges de la reliance. L'avenir ne saurait certes être prédéterminé. Notre recherche qui prend en compte nombre de mécanismes et des recherches en cours sur l'éducation des enfants en situations de crise n'aura de cesse de se rappeler de la valeur primordiale de la culture d'origine du sujet apprenant que nous scrutons depuis le début de ce document. Dans les esquisses de mécanismes développés dans les paragraphes qui précèdent, il a été démontré que les dynamiques nouvelles tentent de réévaluer et booster le cursus des enfants vulnérables en général et des enfants déplacés internes en particulier.

## **CHAPITRE 8**

**TECHNIQUES APPROPRIÉES EN FAVEUR DE LA  
« RELIANCE CULTURELLE » DANS L'ÉDUCATION  
CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES  
DANS LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD**

## **8.0. Introduction**

Au moment où les décideurs d'un peu partout s'intéressent de plus en plus à la qualité des apprentissages, l'expérience roumaine montre que les données multidimensionnelles peuvent être exploitées pour créer des environnements propices à l'enseignement. Là où les ressources sont limitées, les différents besoins en compétition, et les conditions de départ inégales, il est essentiel d'adopter une approche à la fois empirique et globale pour focaliser l'attention sur l'objectif commun : améliorer la qualité de l'éducation pour toutes et tous. De fait, selon la Banque Mondiale (2003) l'histoire, les itinéraires, les barrières, les contributions des uns et des autres sont à prendre en compte si nous voulons éradiquer les abandons scolaires chez les enfants et en particulier chez les déplacés internes. Dès lors, il est important de scruter les mécanismes usuels d'aide à une éducation accélérée en tenant compte des enfants les plus vulnérables, de dégager des opportunités de consolidation de contournement de l'inanité des parents et des pesanteurs socioculturelles. Pour parvenir à une réelle reliance culturelle d'une éducation de qualité et maintenir la stabilité de l'accès sur une base équitable afin d'offrir une continuité aux apprenants, il faudra veiller à une amélioration de l'environnement favorable pour l'éducation inclusive de la santé et la nutrition à l'école, des capacités infrastructurelles inclusives, du système de suivi et d'encadrement pédagogique, d'une offre des possibilités d'apprentissage alternatif; le renforcement de la demande et de l'offre de l'éducation inclusive, de l'appui financier et matériel aux plus vulnérables; etc.

Pour tenter de le démontrer, il paraît nécessaire d'examiner un peu plus en détail les éléments sur lesquels repose l'idée d'une éducation formelle « futile » et un attachement viscéral des populations étudiées à d'autres valeurs.

### **8.1. Paradigme éducationnel**

De nombreuses recherches montrent que l'accès à l'éducation, de manière générale, n'a un sens que si les programmes d'éducation offrent un enseignement et un apprentissage de qualité. Les situations d'urgence peuvent être une occasion d'améliorer les programmes scolaires, la formation des enseignants, le développement professionnel, l'appui, l'enseignement, les processus d'apprentissage, l'évaluation des résultats de l'apprentissage pour que l'éducation soit pertinente dans le but de soutenir et protéger les apprenants. Les décisions importantes sont à prendre sur le type de programme scolaire offert et l'orientation des priorités d'apprentissage. Une des priorités est de renforcer les connaissances pour prévenir ou limiter les risques, menaces et dangers immédiats ou futurs. Il faut mettre l'accent sur l'éducation aux droits humains, l'éducation à la paix et à la citoyenneté démocratique. Le

paradigme éducationnel stipule que l'éducation comme science a connu des avancées. Des abandons scolaires ont été traités par divers auteurs des sciences humaines. Progressivement, «*la réalité des abandons, de la sous-scolarisation trouve des réponses épistémologiques* » (Ainscow, M., 2005).

Dans les prochains paragraphes, nous allons nous focaliser sur l'approche de l'éducation accélérée que propose le réseau inter agence de l'éducation en situation d'urgence dont les techniques de prise en compte des enfants victimes de divers traumatismes sont de plus en plus adoptées dans le système de l'enseignement.

### **8.1.1. Education accélérée**

Selon l'UNESCO, au niveau mondial, plus de 121 millions d'enfants et d'adolescents sont déscolarisés n'ayant jamais été inscrits à l'école ou, ont abandonné leur scolarisation après leur inscription (UNESCO, 2016). Allant dans le même sens, les plus vulnérables et marginalisés, très souvent les enfants déplacés, les jeunes, les anciens combattants, les filles et les enfants en situation handicap, rencontrent davantage de difficultés pour accéder à l'éducation... (UNHCR, 2016). L'une des principales approches adoptée est l'éducation accélérée.

#### **8.1.1.1. Programme d'Education Accéléré à Zamai**

Selon le Groupe de travail Inter-agences sur l'éducation accélérée, un programme d'éducation accéléré (PEA) est celui flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il remplace le programme d'apprentissage accéléré (PAA) et toute autre terminologie associée. Le PEA est désormais le terme descriptif standard puisque, dans beaucoup de contextes de crises et de conflits, les programmes sont limités dans leur capacité à mener à bien les pratiques d'apprentissage accéléré. Nous faisons référence à un certain nombre de programmes qui respectent le PEA, mais ont différentes dénominations telles qu'ALP. Lorsqu'ils sont mentionnés, nous gardons la dénomination ou désignation d'origine du programme.

Le PEA favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés dont l'éducation a été interrompue du fait de la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. L'objectif du PEA est de «*procurer aux apprenants un certificat de compétences équivalant à une éducation de base, ainsi qu'une méthode d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive* » (Boisvert, K., 2017).

Le PEA est également un «*Apprentissage accéléré*» avec des approches de l'enseignement et de l'apprentissage, éclairées par la recherche dans le domaine cognitif et des

neurosciences, qui offrent un développement plus engagé, efficace et rapide des connaissances acquises et des compétences de base<sup>6</sup>. De plus, le PEA est un « programme de rattrapage scolaire » ou encore « programme éducatif de transition qui s'adresse aux enfants et jeunes assidus en classe et dont la scolarité a été subitement interrompue. Le programme s'inscrit dans le court-terme et « offre la possibilité aux apprenants d'assimiler les enseignements perdus suite à l'interruption de la scolarité, et afin de réintégrer le système formel » (Ainscow, M., 2005).

Les résultats de notre recherche révèlent également qu'il s'agit d'un « *programme de transition scolaire* », c'est-à-dire un programme éducatif de court terme qui propose des cours de préparation ciblés afin d'appuyer la réussite des apprenants en comblant les différences entre le programme scolaire de l'environnement d'origine et d'accueil. Le programme de transition scolaire constitue une passerelle vers un modèle différent d'éducation certifiée. En plus, le PEA est un « *programme de soutien scolaire* » qui fournit un accompagnement complémentaire ciblé, en parallèle des heures de classe régulières. Il s'adresse aux apprenants ayant besoin d'un soutien en court terme pour renforcer leurs connaissances d'une matière ou d'une compétence en vue d'achever le programme scolaire de système formel. Comme observé dans la définition, ce programme est conçu afin que les élèves obtiennent un niveau d'éducation équivalent dans un délai réduit. Cela requiert la concentration de plus de temps à une tâche, de manière plus efficace, de mettre l'accent sur l'alphabetisation et le calcul dans une approche d'apprentissage socio émotionnel et, la plupart du temps, de mettre de côté des matières non fondamentales. Les programmes sont flexibles afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants auxquels ils s'adressent. Au regard de ce que nous venons de dire, il importe de présenter les principes de cette approche.

### **8.1.1.2. Principes du Programme d'Education Accélérée**

Tout d'abord, nous soulignons que l'éducation accélérée ne consiste pas à apprendre plus vite ou à omettre certaines matières (bien qu'il s'agisse d'une des conditions du programme scolaire accéléré). Il s'agit avant tout de permettre aux apprenants de mieux apprendre à l'aide d'une variété de méthodologies qui offrent aux apprenants un apprentissage plus efficace à une allure accélérée. Cela dit, les principes du PEA concernent quatre niveaux d'apprentissage à savoir : les apprenants, les enseignants, la gestion des programmes et les Ministères et cadres politiques. (Baxter & Bethke, 2009)

### **8.1.1.3. Apprenants**

Au sujet des apprenants, le PEA a retenu trois principes à savoir : la flexivité, l'adaptabilité et l'inclusivité.

#### **8.1.1.3.1. Flexibilité**

D'abord, le PEA est flexible et adapté aux apprenants plus âgés. En fait, ce programme cible les enfants trop âgés et les apprenants déscolarisés. Le PEA s'adresse généralement aux enfants et aux jeunes âgés de 10 à 18 ans. Dans sa pratique, il est généralement question de définir, informer et appuyer les autorités nationales à catégoriser les tranches d'âge pour faciliter l'inscription des apprenants en lien étroit avec le Ministère et les autorités en charge de l'Education (Baxter & Bethke, 2009). De plus, dans le PEA, il s'agit d'adapter le temps de classe et la localisation, en fonction de la demande de la communauté et de l'enseignant, s'assurer en priorité que les besoins des apprenants filles et garçons sont satisfaits afin de garantir leur assiduité en classe et leur réussite scolaire. Et en matière de flexibilité, il est indiqué d'assurer des cours introductifs de niveau adapté destinés aux apprenants n'ayant jamais intégré le système éducatif afin de développer leur maturité scolaire.

#### **8.1.1.3.2. Adaptabilité**

Chaque année, des milliers de personnes sont déplacées à cause des conflits armés, des catastrophes naturelles, des risques environnementaux et de projets de développement à large échelle. Dans les conflits armés, les populations sont souvent obligées de fuir soit à cause d'une dégradation de la situation, soit parce que des parties au conflit les forcent à quitter leurs foyers. Parfois, les civils doivent partir en raison des dangers survenant lors de la conduite des hostilités, tels que des pilonnages et des bombardements.

Le deuxième principe est que dans ce programme scolaire les matériels éducatifs et la méthodologie sont adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée. Il est par conséquent attendu ici que le programme scolaire, les matériels éducatifs et la méthodologie soient adaptés aux principes de l'EA. De manière concrète, les programmes utilisent une langue d'enseignement appropriée, que les programmes scolaires ont élaboré et dispensé, condensé et ajusté au niveau de l'âge de l'apprenant et axé sur les compétences. Il s'agit aussi de mettre l'accent sur l'acquisition des compétences en lecture, écriture et calcul comme socle de l'apprentissage. De plus, il est indispensable d'inclure les principes, la méthodologie et les pratiques relatives à l'apprentissage accéléré dans les programmes scolaires et les contenus de formation des enseignants, d'adapter les contenus, le



matériel pédagogique, la langue et les méthodes d'enseignement du PEA afin de répondre aux besoins des apprenants trop âgés et d'intégrer les pratiques d'une éducation inclusive et tenant compte des disparités entre les sexes.

Seulement, il est important de mentionner que les déplacés internes venant de plusieurs ethnies et parlant des langues différentes, en état d'urgence, la langue la plus parlée sera identifiée pour être intégrée dans ce programme ; si par exemple c'est le Mafa, tous les enfants déplacés internes en âge scolaire ne comprennent pas tous ou ne s'expriment pas tous en Mafa. Alors s'ils sont peut-être au nombre de 10 dans un établissement et parlant 10 langues différentes, nul doute que le programme ne pourra pas être traduit dans les dix langues. Et même s'il est possible de le faire, l'enseignant n'est pas à même dans un temps aussi court de s'exprimer dans les 10 langues.

*On nous demande d'enseigner en langue locale pour que les apprenants comprennent ; mais est-ce que nous pouvons parler toutes les langues là. Moi par exemple, en dehors du français, je ne m'exprime qu'en Mafa. Or nous avons les enfants qui parlent le Fulfuldé, le toupouri, etc. (Entretien réalisé avec Informateur 16 le 20/01/2020 à Zamai).*

Dans le cadre de notre étude, il n'est toujours pas évident de répondre à toutes les exigences du PEA, étant donné que les personnes déplacées internes très souvent ne savent pas sur quelle durée doit s'étaler leur séjour en terre d'accueil. Elles sont appelées à se déplacer d'un moment à l'autre pour d'autres villes qui leur offrent les meilleures conditions de vie. De plus, parler des conditions d'âge en terme d'apprenants trop âgés dans un contexte où culturellement les géniteurs ne mettent pas l'accent sur l'établissement des actes de naissance de leur progéniture est un tout autre problème. On se demande à présent les critères à prendre en compte pour dire que tel est plus âgé ou ne l'est pas. « *Lorsque ces personnes déplacées internes arrivent dans notre établissement, il est difficile de déterminer avec exactitude leur âge. Déjà même leurs géniteurs ne connaissent même pas leur propre âge à plus forte raison celui de leurs enfants* » (Entretien réalisé avec Informateur 77 le 20/01/2021 à Zamai).

Intégrer dans le programme scolaire les questions relatives au bien-être psychosocial et à l'acquisition des compétences essentielles à la vie quotidienne pour répondre aux difficultés auxquelles les jeunes sont confrontées dans des contextes fragiles, « *de veiller à ce que le calendrier du PEA offre suffisamment de temps pour couvrir le programme scolaire et d'élaborer et fournir des guides pédagogiques pour les enseignants* » (Baxter & Bethke, 2009). Au terme de la présentation de ce principe, nous souhaitons relever que ses précurseurs proposent que lors du développement d'une proposition sur l'élaboration d'un programme

scolaire d'EA, il conviendrait de prévoir une période appropriée de mise en œuvre (entre 1 et 2 ans), d'allouer des ressources budgétaires suffisantes, et de fournir une expertise technique.

### **8.1.2. Inclusivité**

Le PEA fonctionne dans un environnement inclusif, sûr et propice à l'apprentissage. L'enseignement dispensé dans le cadre du PEA est gratuit et ne donne lieu à aucun versement supplémentaire pour l'achat d'uniformes scolaires ou de matériels d'apprentissage. « *Il est proposé d'appliquer les protocoles ou directives (inter)nationales afin d'assurer le bon respect des normes de base en matière de sécurité et de qualité de l'environnement d'apprentissage* » (Boisvert, K., 2017). Ensuite, le PEA propose de garantir l'accès à l'eau et des toilettes séparées pour les filles et les garçons, et fournir le cas échéant « *des articles sanitaires, de prévoir des ressources budgétaires destinées à la maintenance et l'entretien des installations* » (Ainscow, M., 2005), de doter le PEA d'un local sûr, de mobilier scolaire, de fournitures et d'équipements d'enseignement et d'apprentissage, d'informer les apprenants et les enseignants sur les mécanismes de suivi et de rapportage des cas de violences et de violences basées sur le genre existants et de suivre les recommandations émises par les autorités en charge de l'Education relatives au nombre d'apprenants par enseignant. Il est toutefois recommandé de ne pas dépasser un taux de 40 apprenants par enseignant. A présent, il est important de présenter les principes du PEA en relation avec le rôle des enseignants.

### **8.1.3. Enseignants**

Compte tenu des exigences croissantes en matière d'éducation, les capacités du système éducatif ont été mises à l'épreuve ; la crise sécuritaire a entraîné la fermeture de plusieurs écoles et structures éducatives qui fournissent des services d'éducation formelle et non formelle (y compris professionnelle) aux enfants et aux jeunes, privant ainsi des milliers d'apprenants d'âge scolaire d'accès à l'éducation. Les enseignants ont été directement touchés par les fermetures d'écoles et la mobilité limitée, ce qui a affecté la capacité du système éducatif à répondre aux besoins. Si elle n'est pas atténuée, cette situation compromettra la capacité du Cameroun à atteindre les objectifs en matière d'éducation fixés au niveau international (ODD4 et CESA) et national (SND30). C'est pourquoi, le PEA, au niveau des enseignants, a préconisé deux principes.

#### **8.1.3.1. Recrutement d'enseignants en fonction de leur contribution dans l'éducation en situation de crise**

Le débat contemporain sur l'équité est largement redevable au philosophe américain John Rawls, qui soutient que les résultats justes sont ceux que les personnes acceptent sous le

«voile de l'ignorance». Les premières idées sur l'équité postulaient que les individus devaient être récompensés en fonction de leur contribution à la société. Employée de façon interchangeable avec l'impartialité, l'équité se réfère désormais principalement à la justice distributive— à savoir, aux inégalités injustes entre les personnes. Le concept de justice de Rawls embrasse les libertés de base et l'impartialité procédurale et ne tolère les inégalités que si elles sont raisonnablement censées profiter à chacun. L'approche fondée sur les capacités est issue de la réflexion visant à déterminer la justice ou l'injustice des inégalités.

En 1979, dans le cadre d'un cycle de conférences historiques, Amartya Sen proposait de réfléchir à l'égalité sous l'angle des capacités. L'égalité n'est ni nécessaire, ni suffisante pour assurer l'équité. Des capacités et des préférences individuelles différentes conduisent à des résultats distincts, même lorsque les opportunités et l'accès aux ressources sont identiques. Les niveaux absolus de capacité sont importants: l'inégalité entre les millionnaires et les milliardaires nous intéresse moins que celle existant entre les pauvres et les riches. Les caractéristiques personnelles sont aussi pertinentes: les groupes pauvres et défavorisés, notamment les personnes ayant un handicap physique ou mental, ont plus besoin d'accéder aux biens et services publics pour parvenir à l'égalité des capacités. Malgré les différences conceptuelles, l'inégalité des revenus et la non-équité sont étroitement liées dans la pratique, car la première est largement le résultat de l'accès inégal aux capacités. L'espérance de vie des Camerounais est de 45 ans inférieur à celle des Français parce que leurs possibilités sont globalement bien plus réduites. Dans cet exemple, les inégalités entre les PDI et les enfants scolarisés sont réguliers. De plus, l'inégalité peut être mesurée à l'aide de résultats clés, tandis que la distribution des capacités n'est pas aisément observable.

Pour le recrutement des enseignants, dans un premier temps, il est question de recruter ceux et celles issus des zones ciblées, faire valoir leurs expériences, leurs connaissances de la culture locale, de la langue et s'assurer de l'équité entre les genres lors du recrutement et s'assurer que les enseignants suivent un code de conduite et, le cas échéant, le signent. Ensuite, il est question « *de superviser régulièrement les enseignants pour s'assurer de leur assiduité et les soutenir dans l'exercice des responsabilités qui leur incombent* » (Ainscow, M., 2005). Enfin, le PEA demande de veiller à ce que les enseignants reçoivent une rémunération juste et cohérente, conformément à la grille de salaires appliquée par le Ministère de l'Éducation ou les autorités en charge de l'éducation, et proportionnelle au nombre d'heures effectuées. Pour conclure, notre recherche note avec insistance qu'il est important « *de tendre vers l'égalité de genre aussi bien au sein du personnel enseignant que*

*parmi le personnel qui enseigne en langue maternelle* ». (Entretien réalisé avec Informateur 77 le 20/01/2021 à Zamai).

### **8.1.3.2. Développement professionnel continu**

Cette approche consiste à assurer la formation initiale des futurs enseignants : permettre le développement professionnel d'enseignants en service quant aux méthodologies utilisées dans le cadre du PEA ; mettre en place des pratiques inclusives, sensibles aux questions du genre, la protection de l'enfance lors de la formation des enseignants du PEA ; s'assurer que les enseignants sont bien encadrés et régulièrement appuyés afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en salle de classe ; à travailler directement avec les instituts de formation et les structures nationales en charge de la formation des enseignants du PEA afin d'aligner les méthodes du PEA avec celles de l'enseignement national. Après les orientations qui sont adressées aux enseignants, nous proposons les principes en rapport avec les programmes.

Le déplacement et le développement ne sont cependant pas sans relation. D'une part, l'absence de développement peut favoriser l'instabilité et les conflits à l'origine de déplacements, tout comme le manque de mécanismes d'alerte rapide, de préparation, de gestion des risques de catastrophe et d'adaptation dans les pays exposés aux catastrophes naturelles. L'absence de développement peut aussi constituer un obstacle au retour des populations dans les zones dévastées et a une incidence sur d'autres solutions d'installation. Le déplacement peut aussi saper voire inverser le processus de développement d'une région et accroître toujours le risque d'appauvrissement et de marginalisation perçue. En revanche, les interventions bien conçues en faveur du développement peuvent contribuer à prévenir le déplacement en stabilisant les zones fragiles et en réduisant les risques associés aux catastrophes. Le déplacement peut même créer des possibilités de développement. Les personnes déplacées peuvent avoir une influence positive sur leurs communautés, doper l'économie locale et créer des débouchés. Ce qui nous amène à parler de la gestion des programmes.

### **8.1.2.3. Gestion du programme**

Pour les précurseurs du PEA, la gestion d'un centre de PEA a deux dimensions essentielles à savoir : les objectifs, le suivi et le financement d'une part ; et l'efficacité dans la gestion d'un centre d'autre part.

- **Objectifs**

Un préalable de ce principe est de centrer l'objectif global du programme sur l'amélioration de l'accès à l'éducation, le renforcement des compétences de l'apprenant et la

certification du programme. De plus, il faut élaborer et mettre en œuvre un cadre de suivi et d'évaluation en lien avec les objectifs et plans du programme, permettant de produire des rapports réguliers. Ensuite, les acteurs doivent veiller à ce que les systèmes de suivi et d'évaluation pour la compilation et l'analyse des données soient compatibles avec les pratiques du Ministère de l'Éducation. Le PEA préconise également de faire en sorte que le programme soit correctement financé afin de garantir le maintien de normes minimales en matière d'infrastructures, d'effectifs, de matériels, de supervision et de gestion. Enfin, il s'agit d'intégrer des stratégies de sortie et/ou un plan de viabilité lors de la conception du PEA.

- **Suivi et financement**

La gestion d'un centre de PEA dépend davantage des dispositifs fiscaux, de contrôle, de suivi et d'évaluation mis en place. Dans la même veine, il s'agit de mettre en place des systèmes de conservation des registres et de documentation des élèves, comportant des données permettant un suivi des évolutions en matière d'inscription, de fréquentation, d'abandon, de rétention, d'achèvement et d'apprentissage scolaires, ventilées par sexe et tranche d'âge. Le PEA envisage de mettre en place des systèmes permettant un suivi des apprenants ayant achevé leur enseignement dans le cadre d'un PEA, en vue de collecter des informations sur leur transition/intégration vers l'enseignement formel, une formation professionnelle et le monde du travail. Enfin, il s'agit de veiller à ce que le Comité communautaire d'éducation (CCE) soit représentatif de la communauté, et soit formé et équipé pour appuyer la gestion du PEA.

## **8.2. Engagement et responsabilité de la communauté**

C'est une dimension essentielle dans l'approche d'une éducation accélérée. Il s'agit prioritairement de veiller à ce que le PEA s'inscrive dans une communauté locale qui le soutient et contribue à sa mise en œuvre. Ensuite, il faut faire en sorte que le PEA soit dirigé localement et qu'une expertise technique externe soit fournie le cas échéant. Si cela est fait, il ne restera plus qu'à sensibiliser pleinement la communauté aux avantages des PEA et mener de manière continue des études d'évaluations des besoins et des campagnes sensibilisant la communauté à l'importance de l'éducation, dans les zones touchées par des mouvements fréquents de personnes déplacées internes et de réfugiés. Ayant présenté les principes liés aux programmes, il devient important de voir ce que prévoit le PEA pour les ministères en charge de l'éducation.

### **8.2.1. Administration et politique publique**

L'idée un peu forcée ici prend en compte le PEA comme une réelle alternative mais en ne négligeant par la nécessité constante de la vision de politique nationale.

*C'est aux autorités compétentes qu'incombent en premier lieu le devoir et la responsabilité de créer des conditions propices au retour librement consenti, dans la sécurité et la dignité, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays dans leur foyer ou leur lieu de résidence habituel ou à leur réinstallation volontaire dans une autre partie du pays, ou de leur fournir les moyens nécessaires à cet effet. (Entretien réalisé avec Informateur 77 le 20/01/2021 à Zamai).*

Lesdites autorités s'efforceront de faciliter la réintégration des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays qui sont retournées dans leur lieu d'origine ou qui ont été réinstallées.

### **8.2.2. Insertion ou réintégration des PDI dans le système éducatif en situation de crise**

Tout ce qui précède montre que des recherches ont effectivement avancé pour aider les enfants les plus vulnérables du fait de diverses situations les empêchant de parfaire ou parachever les premiers cycles de l'éducation formelle. Le PEA est par conséquent « *une voie permettant d'intégrer les stratégies et les ressources nécessaires permettant aux apprenants des PEA de s'inscrire et de passer des examens* » (Hartwell, A., 2006) délivrant des diplômes d'Etat. En plus, le PEA met en place des passerelles permettant aux enfants et aux jeunes de réintégrer le système éducatif formel à un niveau équivalent, d'accéder à une formation professionnelle ou de trouver un emploi. S'il n'existe pas d'examens nationaux et annuels, d'autres passerelles à élaborer des systèmes d'évaluation avec le Ministère de l'Éducation, afin que les enfants puissent être évalués et réintégrer le système formel à un niveau équivalent.

### **8.3. Rôle de Programme d'Education Accélérée dans le système éducatif national**

Ce principe montre seulement la place centrale que les administrations en charge de l'éducation ont pour la prise en compte du PEA.

*Cette approche intègre les recherches relatives aux enfants non scolarisés et trop âgés dans les évaluations du secteur de l'éducation, afin que les questions relatives à l'offre et la demande de PEA soient explorées, analysées et considérées comme prioritaires (Boisvert, K., 2017).*

Ensuite, elle élabore des stratégies et des processus afin d'engendrer une volonté politique, d'identifier les ressources et d'inscrire le PEA comme composante du système éducatif national. Enfin, en raison de cette approche, les ministères en charge de l'éducation

élaborent des cadres précis de suivi en matière de progrès et de réussite scolaire par niveau axés sur les compétences, sur la base du système éducatif national ou des programmes mis en place par les acteurs du secteur humanitaire. Il est ensuite demandé d'utiliser le matériel pédagogique certifié par le Ministère de l'Éducation lorsqu'il est disponible, d'obtenir des garanties de ressources budgétaires allouées au PEA au sein des budgets du Ministère et des autorités en charge de l'éducation. Enfin, le PEA, dans des contextes d'urgence humanitaire, préconise de collaborer avec le Groupe sectoriel de l'éducation comme le LEG ou tout autre comité de coordination sectorielle ou inter-bailleurs compétent, afin de s'assurer que le PEA s'inscrive dans le cadre d'une réponse sectorielle coordonnée.

*Les Etats ont la responsabilité de veiller à ce que les PDI aient la possibilité de trouver une solution à leur situation de déplacement une fois que les facteurs qui en sont la cause ont disparu. Cela signifie qu'ils doivent mettre à la disposition des PDI un processus par lequel elles peuvent faire un choix libre et en toute connaissance de cause sur la fin de leur déplacement et créer des conditions pour que leur choix soit durable. (Entretien réalisé avec Informateur 83 le 20/5/2022 à Zamai).*

Les dix principes présentés plus haut nécessitent une codification et une intégration dans le corpus pédagogique si les objectifs globaux comme l'ODD4 sont une réelle préoccupation des Etats. Cela dit, il reste de faire un tour d'horizon des éléments sous-tendant le paradigme communautariste de reliance culturelle qui est le fil conducteur de notre recherche.

#### **8.4. Implication de la communauté dans l'appropriation des techniques d'apprentissages**

Dans les prochains paragraphes, notre recherche présente un ensemble d'éléments, de mécanismes, d'acteurs qui, pris dans un positionnement local et communautaire, donneraient un sens à cette « *reliance culturelle* » pour l'atteinte du résultat collectif.

##### **8.4.1. Participation de la communauté au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives**

Les résultats d'enquête révèlent les efforts d'appropriation des techniques d'apprentissages en situation de crise. Les actions des Ministères, du LEG et du PPR montrent bien que l'Education accélérée peut améliorer l'objectif final qui est d'avoir le plus d'enfants qui achèvent le cycle d'enseignement au primaire et au secondaire. Nous ajoutons que les membres de la communauté participent activement, de façon transparente et sans discrimination à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives.

*L'une des actions primordiales que peuvent entreprendre les Etats pour exercer leur responsabilité face au déplacement interne est la mise en place de mesures pour*

*l'éviter. Il conviendrait de se concentrer à la fois sur des mesures permettant d'éviter des déplacements inutiles et, quand le déplacement est inévitable, sur les mesures à prendre pour en limiter les effets néfastes. Tel que décrit dans le Principe directeur 5, le facteur le plus important dont il faut tenir compte pour éviter un déplacement est le plein respect du droit international, notamment les droits de l'homme et le droit humanitaire-une entreprise qui va au-delà de l'élaboration de lois et de politiques et qui a des implications pour toutes les branches du gouvernement. (FGD réalisé avec ONGs le 21/6/2022 à Zamai).*

Des membres de la communauté participent activement au choix des priorités et à la planification des activités éducatives pour permettre la fourniture sûre, efficace et équitable de l'éducation. Les comités communautaires d'éducation sont formés de représentants de tous les groupes vulnérables. Les enfants et les jeunes participent activement à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des activités éducatives. Des membres très divers de la communauté participent aux évaluations préliminaires, aux analyses de contexte, aux audits sociaux des activités éducatives, aux revues conjointes du budget et aux activités de réduction des risques de catastrophes et d'atténuation de conflit. Des possibilités de formation et de renforcement des capacités sont offertes à tous les membres de la communauté.

#### **8.4.2. Ressources**

Dans les contraintes à une scolarisation de qualité surtout pour les enfants vulnérables du fait des crises, l'on note avec emphase l'épineuse question des ressources. L'on parle de la gratuité, des paiements divers dans le système d'enseignement privé et public. Nous disons que les ressources de la communauté recensées, mobilisées sont à utiliser afin de mettre en œuvre des possibilités d'apprentissage appropriées aux différents âges. Les communautés, les personnels de l'éducation et les apprenants recensent et mobilisent les ressources locales pour renforcer l'accès à une éducation de qualité. Les autorités chargées de l'éducation, la communauté locale et les parties prenantes humanitaires reconnaissent les compétences et les connaissances qui existent et conçoivent des programmes d'éducation qui maximisent l'utilisation de ces capacités. Les autorités nationales, la communauté locale et les parties prenantes humanitaires utilisent les ressources de la communauté pour élaborer, adapter et fournir une éducation qui incorpore la réduction des risques de catastrophes et l'atténuation des conflits.

#### **8.4.3. Coordination communautaire**

Il existe des mécanismes de coordination de l'éducation qui appuient les parties prenantes travaillant à garantir l'accès à une éducation de qualité et la continuité de cette



éducation. Les autorités chargées de l'éducation, qui ont la responsabilité de réaliser le droit à l'éducation, prennent un rôle de direction dans les interventions éducatives, en organisant des mécanismes de coordination avec les autres parties prenantes de l'éducation et en participant à ces mécanismes. Un comité inter-agences de coordination coordonne l'évaluation préliminaire, la planification, la gestion de l'information, la mobilisation des ressources, le renforcement des capacités et le plaidoyer.

Une gamme variée de niveaux et de types d'éducation est envisagée dans les activités de coordination. Les autorités chargées de l'éducation, les bailleurs de fonds, les agences de l'ONU, les communautés et autres parties prenantes utilisent des structures de financement rapides, transparentes, équitables et coordonnées pour appuyer les activités éducatives. Il existe à l'intérieur de l'organisme de coordination et entre les groupes de coordination des mécanismes transparents de partage d'informations sur la planification et la coordination des interventions. Des évaluations préliminaires conjointes sont menées pour identifier les capacités et les besoins non satisfaits dans les interventions éducatives. Toutes les parties prenantes adhèrent aux principes d'égalité, de transparence, de responsabilité et de responsabilisation pour atteindre des résultats. En plus, notre recherche propose une bonne coordination y compris au niveau communautaire. Cette coordination serait précédée d'une analyse de terrain.

#### **8.4.3.1. Évaluation préliminaire rapide terrain**

L'analyse elle-même comporte l'évaluation préliminaire, les stratégies d'intervention, le suivi et l'évaluation. Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative. On entreprend aussitôt que possible une première *évaluation préliminaire rapide terrain* (EPRT) de l'éducation, en tenant compte de la sécurité et de la sûreté. L'évaluation préliminaire collecte des données désagrégées qui montrent comment l'éducation est perçue localement du point de vue de son objectif et de sa pertinence, quels sont les obstacles à l'éducation et les besoins et activités prioritaires pour l'éducation.

On détermine ainsi les capacités, ressources et stratégies locales pour l'apprentissage et l'éducation, avant et pendant la situation d'urgence. On fait une analyse du contexte pour que les interventions éducatives soient appropriées, pertinentes et sensibles au potentiel de risques et de conflit. Des représentants de la population affectée participent à la conception et à la mise en œuvre de la collecte des données. On entreprend une évaluation préliminaire exhaustive des besoins et des ressources d'éducation pour les différents niveaux et les

différents types d'éducation, avec la participation des parties prenantes clés. Un comité de coordination inter-agences coordonne les évaluations préliminaires avec les autres secteurs et les parties prenantes concernées pour éviter une duplication des efforts.

#### **8.4.3.2. Stratégies d'intervention d'éducation inclusive**

Des stratégies d'interventions d'éducation inclusive sont élaborées. Elles comprennent une description claire du contexte, des obstacles au droit à l'éducation et des stratégies pour surmonter ces obstacles. Les stratégies d'intervention reflètent précisément les résultats de l'évaluation préliminaire. Les interventions éducatives répondent progressivement aux besoins qu'ont les populations affectées d'une éducation inclusive et de qualité.

Les stratégies d'intervention sont conçues et mises en œuvre de manière à ne pas nuire à la communauté ni aux prestataires et n'empirent pas l'impact de la situation d'urgence. Les informations collectées lors de la première évaluation préliminaire et de l'analyse du contexte sont régulièrement mises à jour avec de nouvelles données pour guider les interventions éducatives en cours. Les stratégies d'intervention comprennent un renforcement des capacités pour aider les autorités chargées de l'éducation et les membres de la communauté à mener des évaluations préliminaires et à mettre en route les activités d'intervention. Les interventions éducatives complètent les programmes nationaux d'éducation nationale et sont harmonisés avec ceux-ci. On collecte systématiquement des données de référence au démarrage d'un programme.

#### **8.4.3.3. Suivi**

Un suivi régulier est fait sur les activités des interventions éducatives et l'évolution des besoins d'apprentissage des populations affectées. Il y a des systèmes efficaces pour un suivi régulier des activités des interventions éducatives en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. On fait un suivi des activités d'interventions d'urgence pour garantir la sécurité et la sûreté de tous les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation. Les personnes vulnérables sont régulièrement consultées, formées aux méthodologies de collecte de données et impliquées dans les activités de suivi. On collecte régulièrement et systématiquement des données désagrégées sur l'éducation qui donnent des informations pour les interventions éducatives. Les données sur l'éducation sont analysées et partagées à intervalles réguliers avec toutes les personnes concernées, surtout les communautés affectées et les groupes vulnérables.

#### **8.4.3.4. Évaluation**

Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité. Des évaluations régulières des activités des interventions éducatives produisent des données crédibles et transparentes et orientent les activités éducatives dans l'avenir. Toutes les parties prenantes, y compris les représentants de la communauté affectée et des autorités chargées de l'éducation, sont impliquées dans les activités d'évaluation. Les leçons et les bonnes pratiques sont largement partagées et orientent le plaidoyer, les programmes et les politiques.

#### **8.4.4. Environnement d'apprentissage dans l'approche communautariste**

Ce qui importe aussi est de souligner est que la suppression des frais d'écolage dans l'enseignement primaire et leur remplacement par des contributions volontaires gérées par les APEE dégagent une odeur de paradoxe qui ne fait pas évoluer le processus de la matérialisation de la gratuité et du caractère obligatoire de cet ordre d'enseignement, encore moins de « l'universalité » du droit à l'éducation tant prônée. Cette démarche constitue et participe au déclin de la scolarisation surtout au sein des couches de la population les plus pauvres. En plus, la gestion du système lui-même continue d'être basée sur un système centralisé et autoritaire, dans lequel les décisions font rarement l'objet de concertation avec les bénéficiaires. Alors qu'une école peut comporter trop de classes, l'école voisine peut n'en avoir aucune. En outre, les bâtiments de l'enseignement public font l'objet de vandalisme ainsi que d'un entretien inexistant. La répartition des ressources, y compris des enseignants, se fait de manière disproportionnée, « *sous l'effet combiné de la faiblesse institutionnelle et d'une corruption omniprésente* » (Hartwell, A., 2006), la non-opérationnalisation de la gratuité de l'école peut produire des résultats désastreux que nous avons également perçus dans le cadre de cette recherche. Selon le chercheur anglais, il n'existe pas de relation claire « entre les besoins d'écoles primaires et leur construction, entre les besoins des PDI et les procédures » et moyens mis pour leur prise en charge scolaire.

##### **8.4.4.1. Non-discrimination et égalité devant la loi**

Les droits des PDI découlent du fait qu'elles restent dans leur propre pays. Comment leurs droits doivent-ils être définis par rapport aux droits des citoyens non déplacés ? Comme décrites auparavant, les PDI présentent des vulnérabilités qui sont le résultat direct de leur déplacement. Si l'Etat ne répond pas à ces vulnérabilités par le biais des mesures concrètes prenant la forme d'une protection et d'une aide spécifique, cela pourrait conduire à des

situations dans lesquelles les PDI seraient discriminées par rapport aux autres citoyens. La non-discrimination et l'égalité devant la loi font partie des droits les plus importants dans les cas de déplacement interne.

La discrimination envers les PDI est évidente dans les cas où les lois, les politiques ou les pratiques officielles font une distinction explicite entre les PDI et les autres personnes en leur accordant un traitement moins favorable. Dans certains cas, la discrimination reflète des suppositions que les déplacés sympathisent avec une faction armée en particulier. Dans d'autres cas, elle reflète des idées préconçues sur l'issue du déplacement interne. Par exemple, les PDI peuvent ne pas être autorisés à entreprendre des démarches qui pourraient les mener à s'intégrer sur le plan local ou à rendre leur retour dans leurs foyers moins probable.

Cependant, la discrimination peut également être le fruit de situations dans lesquelles les lois ou les politiques, qui ne posent pas de problèmes dans des conditions normales, font porter un fardeau excessif aux PDI et restreignent l'exercice de leurs droits. De tels problèmes peuvent surgir par exemple lorsque des règles continuent de s'appliquer et lient le plein exercice de certains droits (comme le droit de vote et l'inscription à l'école) à l'enregistrement d'une résidence dans un lieu précis. De telles règles sont le plus souvent d'ordre administratif et pratique, mais elles peuvent accentuer la vulnérabilité des PDI quand elles ne prévoient pas les situations de déplacement en incluant des exceptions ou des mesures spéciales qui permettent aux PDI d'enregistrer facilement leur lieu de résidence ou d'être exemptés de ce type de conditions. Même si ces formes de traitement différentiel ne sont pas du tout intentionnelles, elles doivent être réglementées afin d'éviter des discriminations contre les personnes touchées.

À plus large échelle, le principe d'égalité de traitement est l'un des points fondamentaux de la manière dont les Principes directeurs abordent la problématique du déplacement interne. Cette approche se fonde sur l'observation que les situations de déplacement débouchent invariablement sur des vulnérabilités et des dommages spécifiques et graves pour les personnes qui en sont les victimes, comme la perte d'un foyer, de leurs moyens de subsistance. Toutes les personnes ont accès à des possibilités d'éducation pertinentes et de qualité. Aucune personne ni groupe social ne se voit refuser l'accès à l'éducation ni à des possibilités d'apprentissage pour cause de discrimination. Les structures et les sites d'apprentissage sont accessibles à tous. Les obstacles à la scolarisation, comme le manque de documents ou d'autres exigences sont supprimés. Une gamme de possibilités souples d'éducation formelle et non formelle est progressivement offerte à la population affectée pour répondre à ses besoins éducatifs. Grâce à la sensibilisation et à la formation, les communautés locales

s'impliquent de plus en plus pour garantir les droits de tous, enfants, jeunes et adultes, à une éducation pertinente et de qualité. Il y a suffisamment de ressources disponibles pour garantir la continuité, l'équité et la qualité des activités éducatives. Les apprenants ont la possibilité d'entrer ou de rentrer dans le système formel d'éducation aussitôt que possible après la perturbation causée par la situation d'urgence. Dans le cas de PDI, le programme d'éducation est reconnu par les autorités locales de l'éducation concernées et par le pays d'origine. Les services éducatifs pour les populations affectées par la catastrophe n'ont pas d'impact négatif sur les populations hôtes. (Institut Brookings-Université de Berne : projet sur les déplacements internes).

#### **8.4.2.2. Protection et bien-être**

Les environnements d'apprentissage sont sans danger et sûrs et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation. L'environnement d'apprentissage est exempt de dangers pour les apprenants, les enseignants et autres personnels de l'éducation. Les enseignants et autres personnels de l'éducation acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage rassurant et promouvoir le bien-être psychosocial des apprenants. Les écoles, les espaces temporaires d'apprentissage et les espaces amis des enfants sont proches des populations qu'elles desservent.

*Aux fins des présents Principes directeurs, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont des personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un Etat. (Principes directeurs).*

Les itinéraires d'accès à l'environnement d'apprentissage sont sûrs, sécurisés et accessibles à tous. Les environnements d'apprentissage sont libres d'occupation militaire et ne sont pas soumis à des attaques. La communauté contribue aux décisions concernant l'emplacement de l'environnement d'apprentissage et les systèmes et politiques qui permettront aux apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation d'être en sécurité. Les environnements d'apprentissage sûrs sont maintenus tout au long des activités de réduction des risques de catastrophes et de gestion des catastrophes.

#### **8.4.4.3. Établissements et services**

Les établissements scolaires contribuent à la sécurité et au bien-être des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont en lien avec des services de santé, de

nutrition, de protection, et des services psychosociaux. Les sites et structures d'apprentissage sont sûrs et accessibles à tous les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation. Les environnements d'apprentissage temporaires et permanents sont réparés, modernisés ou remplacés selon les besoins et on utilise une conception et une construction résilientes aux catastrophes. Les espaces d'apprentissage sont marqués par des limites protectrices visibles et des panneaux clairs. Les structures physiques utilisées pour les sites d'apprentissage sont appropriées à la situation et comportent un espace adéquat pour les cours, l'administration, la récréation et les installations sanitaires.

L'espace en classe et la disposition des sièges respectent la quantité d'espace convenue par élève et par enseignant pour promouvoir des méthodologies participatives et des approches centrées sur l'apprenant. Les membres de la communauté, y compris les jeunes, participent à la construction et à l'entretien de l'environnement d'apprentissage. Des quantités adéquates d'eau propre et des installations sanitaires sont prévues pour l'hygiène personnelle et la protection, en prenant en compte le sexe, l'âge et les handicaps. L'éducation à la santé et à l'hygiène, basée sur les compétences, est promue dans l'environnement d'apprentissage. Il existe des services scolaires de santé et de nutrition pour lutter contre la faim et les autres obstacles à un apprentissage efficace et à un bon développement. Les écoles et les espaces d'apprentissage sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection, et des services psychosociaux.

#### **8.4.4.4. Introduction de l'alimentation scolaire dans les écoles d'accueil**

Selon le LEG, des centaines de milliers d'enfants d'âge scolaire n'ont pas accès à l'alimentation, aux services sociaux de base, notamment la sécurité alimentaire, la santé, l'éducation, l'eau, hygiène et assainissement. La nourriture et l'eau potable sont les besoins prioritaires de la population déplacée liés à l'accès aux services de santé et d'éducation. De plus, les familles n'ont pas la capacité de soutenir l'éducation des enfants en raison de l'incidence élevée de la pauvreté et de l'insécurité alimentaire aggravée par l'insécurité et les déplacements. Les personnes affectées par la violence et les déplacements sont exposés à des risques de protection et d'insuffisance de l'aide humanitaire, en particulier dans le domaine de la santé mentale et de l'appui psychosocial. La perturbation des marchés et des services alimentaires et nutritionnels due à la violence et à l'épidémie de COVID-19 a un impact négatif sur la qualité des régimes alimentaires et des pratiques nutritionnelles, ce qui se traduit par une augmentation de la mortalité, de la morbidité et de la malnutrition parmi les groupes de populations ayant les besoins nutritionnels les plus élevés, notamment les enfants.

Partant de l’adage populaire « *le ventre affamé n’a point d’oreilles* », il est tout à fait évident qu’au vu de ce qui précède, les PDI ne soient pas performants sur le plan scolaire. Pour y pallier, la technique mise sur pied est l’alimentation scolaire. L’introduction de l’alimentation scolaire dans des localités sélectionnés des régions de l’Extrême-Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a permis à de nombreux enfants de continuer à accéder aux services éducatifs. L’activité de repas scolaires appuyée par le PAM a été conçue pour promouvoir l’accès à une éducation de qualité et soutenir les enfants qui retournent à l’école dans les zones touchées par la crise grâce à des modalités de transfert en nature et/ou de bons alimentaires dans les régions de l’Est, l’Adamaoua, l’Extrême-Nord, le Nord-Ouest et le Sud-Est. Les paragraphes qui précèdent montrent bien l’ampleur des abandons scolaires dans la communauté étudiée. Les déplacés internes et la communauté entière ont naturellement les yeux rivés sur les appuis des partenaires.

### **8.5. Appuis aux personnes déplacées Internes de Zamai**

Le déplacement peut avoir un effet dévastateur sur les PDI, ainsi que sur les autorités et les communautés locales qui les accueillent. L’acte même du déplacement viole fréquemment les droits de l’homme des personnes concernées.

*La perte subséquente de l’accès au foyer, à la terre, au moyen de subsistance, la perte des documents personnels, de membres de la famille et du réseau social peut également miner la capacité des PDI à revendiquer et jouir de tout un éventail de droits fondamentaux. Plus évident encore, les PDI deviennent immédiatement dépendantes des autres pour des besoins aussi élémentaires que le logement, l’eau et la nourriture. (FGD réalisé le 10/11/2022 à Zamai).*

De plus en plus, les PDI développent le sentiment de ne pas recevoir les appuis qui leur sont destinés. Un informateur s’exprime en ces termes :

*Les PDI ne reçoivent pas tout ce qui leur est destiné. Il n’est pas normal que des enfants soient obligés d’aller dans des écoles sans manger; les partenaires qui ont des fonds doivent payer l’école et donner les fournitures aux enfants normalement et à temps. (Entretien réalisé avec Informateur 72 le 10/10/2022 à Zamai).*

La plupart d’informateurs PDI estiment que l’appui qu’on leur apporte est d’une importance capitale. Les bénéficiaires reconnaissent les efforts fournis par le CODASS, seulement ils déplorent le fait que leur assistance n’est pas suffisante. La société civile suggère qu’en sensibilisant, l’on peut également ouvrir de petites cantines pour permettre aux enfants de se faire un petit bout de pain, parce que même les moyens matériels de la communauté et des familles ne sont pas suffisants. Nous n’avons pas manqué de creuser cet

état de choses. Il se pourrait qu'au-delà des enquêtes à n'en plus finir qui ne se déroulent pas nombre d'acteurs humanitaires et de développement, le confort de ces derniers ne laisse pas les bénéficiaires indifférents.

Ce dernier aspect est d'autant plus intéressant que si jamais les acteurs de développement et les agences des nations unies discriminaient les appuis au point de privilégier une catégorie au détriment d'une autre, cela pourrait amener un autre débat sur la table.

*Dans le même temps, leur vulnérabilité peut être accentuée par des obstacles limitant leur accès aux soins médicaux, à l'éducation, à l'emploi et limitant leur participation aux activités économiques, politiques et électorales dans leur lieu de déplacement. Par ailleurs, plus la durée du déplacement est longue, plus le risque que les structures familiales et sociales se brisent augmente, ce qui rend les déplacés dépendants de l'aide extérieure et vulnérables à l'exploitation économique et sexuelle. À son tour, cette situation de dépendance réduit les chances de trouver des solutions durables et, une fois que les conditions politiques et sécuritaires ont changé et permettent la mise en place de telles solutions, de parvenir à une réintégration dans la société qui soit viable. (FGD réalisé le 10/10/2022 à Zamai).*

Quant à la responsabilité des pouvoirs publics, des informateurs institutionnels sont globalement d'accord que la sensibilisation doit être à plusieurs niveaux. Les situations diverses des enfants doivent remonter.

### **8.5.1. Implication des Personnes Déplacées Internes dans les orientations globales de la planification**

Les PDIs, selon quelques informateurs, sont souvent soustraits des orientations globales dans la planification. Un autre pense que la sensibilisation a commencé sur le terrain par les agents du ministère des affaires sociales. « *La priorité est que ces enfants doivent aller à l'école. Alors pour ceux qui ne partent pas à l'école, nous sollicitons qu'ils soient assistés en les orientant dans les structures fiables* », exprime un informateur. (Entretien réalisé avec Informateur 72 le 10/10/2022 à Zamai). Le professionnel va au-delà en convoquant l'actualité des mouvements de la religion islamique qui tendent à discréditer l'éducation formelle. Le développement de soi passe par le contact avec les autres pour cet assistant social. Dani lui emboîte le pas lorsqu'il pense sur cet aspect précis que les autorités traditionnelles et religieuses méritent d'être sensibilisées. Et les riverains ne sont pas indifférents.

### **8.5.2. Désengorgement comme solution communautaire**

Les PDIs disent que si les enfants ne fréquentent pas ils ne seront « rien », parce que ceux qui vont à l'école chez les PDIs croient en leur avenir comme Rabiatati qui rêve d'être



« *ministre* ». Chaque parent espère toujours voir son enfant devenir un grand homme un jour. En effet la communauté estime que quand le parent envoie son enfant à l'école avec tout ce que cela comprend comme dépenses, c'est pénible lorsqu'il ne devient « rien » (Noma, 2016). Moussi déclare « *nous souhaitons que le gouvernement vienne en aide à ces enfants* ». Nos informateurs proposent le désengorgement et la construction d'autres écoles. En plus, il faut donner les moyens suffisants aux enseignants pour poursuivre cette exaltante mission qu'est l'éducation. Car, la responsabilité des pouvoirs publics est plus importante que toute autre préoccupation. Selon l'un de nos enquêtés,

*les enseignants qui sont les « représentants de l'Etat » dans les salles de classe doivent prendre plus de temps, faire attention à certains comportements. Les services sociaux doivent multiplier les stratégies de prise en charge psychosociale. Même si Madi, Mafa, est le seul à le dire, la communauté ethnique Mafa, venue des autres villages essaye de s'intégrer depuis plusieurs années.* (Entretien réalisé avec Informateur 74 le 11/10/2022 à Zamai).

Et comme nous l'avons dit dans un chapitre précédent, les déplacements forcés constituent en eux-mêmes, une cause importante de la déscolarisation que connaît cette communauté. Leurs enfants qui sont victimes des abandons scolaires sont alors ciblés dans les solutions envisagées par les différentes stratégies dans le site de Zamai. Aussi, étant entendu que la déperdition scolaire « *n'est pas une bonne chose* », des solutions qui fissent associer la sensibilisation. Madi dit que l'on doit dire aux PDI que « *ici ce n'est pas Mozogo* ». Bref, Les parents doivent être amenés à suivre les enfants lorsqu'ils rentrent de l'école. Pour cet élève venu de Mozogo, en effet, la déperdition scolaire est une situation d'inconscience des parents. Les résultats d'enquête révèlent que pour assurer la bonne marche de l'éducation des enfants déplacés les responsabilités sont partagées.

*En tant qu'élus du peuple, nous posons les doléances, et de l'autre côté, nous sensibilisons les communautés d'envoyer les enfants à l'école. Je pense qu'il faut mettre un accent sur la formation d'agent de service civique parce que ce n'est que par là qu'on va construire un pays avec une jeunesse patriote.* (Entretien réalisé avec Informateur 60 le 01/02/2021 à Zamai).

Les enseignants militent aussi pour la prévention. Ceux-ci pensent qu'avec la sensibilisation, certaines familles commenceront à prioriser l'éducation. Un informateur souligne : « *il arrive à nombre de ces enfants PDI de fuir l'école pour une parole déplacée. Pour ces éducateurs, les enseignants doivent s'armer de beaucoup de patience. Ils doivent éprouver de l'amour envers eux* ». Il est à noter que dans les écoles primaires, les enseignants

développent les différentes méthodes de punition pour les enfants dont la plus usuelle est le châtiment corporel. Mais le personnel de l'éducation interviewé a loué la suppression du fouet.

*Les PDI sont des êtres humains comme tous les autres. Pour leur épanouissement, ils ont droit d'aller à l'école. A notre niveau et en guise de solutions, il importe de montrer aux enfants PDI qu'ils ne sont pas des enfants à part. (Entretien réalisé avec Informateur 60 le 01/02/2021 à Zamai).*

Si on les fouettait en plus, ce serait très grave. Et lorsque les parents sont sensibilisés, encouragent leurs enfants à aller plus loin et certains viennent même veiller à la présence effective de leur progéniture à l'école. « *Ils sont délicats* ».

### **8.6. Techniques d'évaluation «promotion collective»**

L'école n'est pas seulement celle qui est « importée » ou institutionnalisée. L'« école occidentale » constitue dans ce cas, une

*violence douce et masquée, insidieuse, sournoise destinées à marquer les esprits des dominés en les amenant par complexe d'infériorité à disqualifier leurs propres valeurs et pratiques et à rechercher celles présentées comme importantes et bonnes pour tout le monde. Mbonji (2005 : 25).*

Ainsi, la réussite ou l'échec scolaire des enfants dans le contexte africain est donc liée à la capacité des mères à maîtriser l'emploi du temps, à mobiliser toutes les ressources sociales, culturelles disponibles pour la réussite scolaire (voisinage, frères et sœurs...), et à leur vigilance à l'égard du mode de vie de leurs enfants. Ainsi, même si la transmission des savoirs allait de soi, l'école ne peut plus se contenter de transmettre les connaissances. Forbi (2000) estime d'ailleurs que l'enseignement doit prendre en compte la relation de l'apprenant à son contexte. Le problème se pose donc avec plus d'acuité au moment où l'on parle au Cameroun de la méthode d'évaluation appelée « promotion collective ». Là-dessus, pour Ela (2007), puisque la science a été réduite à la seule connaissance des faits, « *l'aliénation est la condition fondamentale qui caractérise le drame de l'esprit moderne dans le processus où se constitue la science* ». Devant le constat indiscutable de la meilleure réussite scolaire des filles, tout milieu social confondu, des auteurs comme Baudelot et Establet (1992) ont été amenés à nuancer les analyses antérieures sur la reproduction des inégalités ou sur la domination masculine. C'est une forme de violence basée sur le genre.

*Il est considéré comme Violence Basée sur le Genre (VBG) tout acte perpétré contre les femmes, les hommes, les filles et les garçons au titre de leur sexe, qui occasionnent ou pourrait occasionner à leur endroit un dommage physique, sexuel, psychologique, émotionnel ou économique. Cette violence découle de relations inégales de pouvoir entre hommes et femmes. Baudelot et Establet (1992 : 10).*

La réussite scolaire des filles peut, en effet, s'interpréter comme une inversion à leur profit, grâce aux logiques scolaires, des stéréotypes sexuels traditionnels. Le rôle central que joue le système scolaire dans la société explique que les sociologues de l'éducation ont eu tendance à se focaliser sur l'école. Paillante (2010) recentre le débat lorsqu'elle dit : « *Chaque société a son modèle éducatif et souhaite avoir des jeunes selon sa propre conception du type d'homme qu'elle veut promouvoir...* ». Ce qui ressort en toile de fond c'est de perpétuer « la tradition du travail » auprès des jeunes générations. Des recherches récentes montrent qu'en Afrique subsaharienne, un quart seulement des enfants en âge d'aller à l'école secondaire, la fréquentent effectivement. Pourtant, Kede (2007), souligne que « *l'éducation doit devenir plus qu'un droit* ». Là-dessus, Mbonji (2006) dit que le savoir africain traditionnel n'est pas « irrationnel » parce que « *le rationnel et l'irrationnel coexistent* ». Les traditions africaines sont aussi rationnelles que les traditions asiatiques, amérindiennes, australiennes et occidentales. Les pyramides en Egypte, selon Mbonji (2006), sont la preuve vivante que la scientificité des productions culturelles africaines est « indéniable ». Et les effets de la mondialisation sont à prendre en compte. L'école devient chez nous « une fabrique de cancrs, de mal-aimés et de mal-compris » parce que les systèmes enregistrent des échecs très élevés. Pour Noma (2016), la déperdition scolaire continue à pousser de nombreux jeunes hors du circuit scolaire. « *L'intégration est une propriété de la société elle-même* ». Pour Durkheim (2000), plus les relations internes à la société sont intenses, plus la société en question est intégrée. L'intégration s'oppose ici à l'anomie, qui signifie « *la désorganisation sociale et la désorientation des conduites individuelles produites par l'absence de règles et de contraintes sociales* ». L'intégration est une forme d'injonction toujours répétée, car jamais tout à fait réalisée, pour celui qui doit s'y contraindre selon Noma (2016). Elle est finalement un « *horizon inatteignable* » et donc constructeur d'une limite entre un « eux » et un « nous » et par là même producteur d'un processus de discrimination. De manière générale, l'utilisation du concept d'intégration se fait dans une logique postulant que c'est à l'individu minoritaire ou au groupe minoritaire de « *s'intégrer* » au groupe majoritaire.

A ce niveau de notre travail, il n'est pas inutile de rappeler que notre question de recherche qui consiste à examiner la logique favorable à une meilleure scolarisation des enfants vulnérables du fait des déplacements forcés dans le cas de l'Extrême-Nord ne pose pas moi l'ultime question de leur avenir c'est-à-dire la relation entre l'éducation et l'avenir de ces enfants. Sur le terrain, la question a été posée.

## 8.7. Notion de développement dans le processus d'éducation

Comme cela a déjà été dit, nous avons tenu à interroger les communautés étudiées sur l'appropriation qu'elles ont de la notion de développement dans le processus d'éducation. Une autre fois, la langue mafa nous a montré sa richesse quand elle parle de développement. Ici, on dit [*N'gra a mama*] pour exprimer le développement. En décomposant, [*N'gra a mama*] on a « *n'gra* » qui signifie « *se déployer* » ; « *A* » qui renvoie à « *vers* » et « *mama* » qui veut dire « *avant* ». Le développement en Mafa se dit littéralement « *aller de l'avant* » et « *faire grandir son village* » (Entretien réalisé avec Informateur 13 le 01/02/2021 à Zamai). Pour certains, [*Négrewoudoum-amana*] veut dire « *aller de l'avant*, « *Klakalda* » renvoie à communion d'effort, le développement c'est aussi lorsque « *quand tout le monde est à l'aise, en bonne santé, il n'y a pas de pauvreté, la vie évolue très bien et se matérialise par des hôpitaux, l'habitat, l'eau potable, l'agriculture et le commerce* ». (Entretien réalisé avec Informateur 44 le 29/01/2021 à Zamai). Pour d'autres encore développement égal [*Yarougo Wouro Yesso*] c'est-à-dire [*yarougo*] qui veut dire « *conduire* », [*wouro*] « *le village* » et [*yesso*] « *de l'avant* ». Le développement c'est l'évolution, l'entraide entre les membres de la communauté. » (Entretien réalisé avec Informateur 44 le 29/01/2021 à Zamai). Et plus loin, « *Le développement veut dire [Ferrugo, Maningo Wuro, Yarugo Wuro Yesso Yesso] qui signifie « civiliser, agrandir, arranger la cité ». C'est l'action permanente de construire une société de plus en plus épanouie sur les valeurs éthiques et morales en intégrant les mutations à travers le monde mais en restant attaché à sa culture* » (Entretien réalisé avec Informateur 44 le 29/01/2021 à Zamai).



**Photo 21: Case aménagée par une famille PDI à l'intérieur d'un « camp de concentration » à Zamai**

Source : Noma (2021)

De manière unanime, la communauté assimile le développement à « *la construction des écoles, des routes, l'amélioration de conditions des gens, les bonnes routes, la lumière, les habits et les grandes maisons, l'eau, la maison (en étages), l'alimentation, l'acquisition des richesses* ». Pour aller plus loin, le développement

*C'est le fait de bien vivre dans le village c'est-à-dire manger, construire une belle maison, avoir aussi beaucoup des biens et de l'argent. Il y a des belles maisons, de goudron et on mange bien aussi. Ceux qui ont beaucoup des moyens financiers peuvent développer la communauté.* (Entretien réalisé avec Informateur 48 le 28/01/2021 à Zamai).

Chez les Mafa, avec [Ndé ah màma] qui renvoie à l'avancement, progrès, on peut dire avec l'informateur ... que « *le développement renvoie au progrès d'une personne, d'un pays (...)* On parle de développement quand le village devient plus grand et avec beaucoup de bonnes routes, la lumière, la nourriture et les grandes maisons ». (Entretien réalisé avec Informateur 48 le 28/01/2021 à Zamai).

L'éducation est une procédure évolutive mais qui connaît « *une avancée lente dans notre communauté* ». Tout membre de la communauté doit être acteur du développement et l'éducation conduit au développement. « *Les enfants déplacés internes peuvent bien participer au développement de leur communauté si on les implique effectivement au processus de développement* » (Moussi, Zamai, 09/05/2021). D'aucuns ont réduit cette notion au « *manger, boire, construire une belle maison, avoir aussi beaucoup des biens (argent)* ». (Mesmain, 28/01/2021). Entre la perception que la communauté se fait du développement et les liens conceptuels existant entre les notions d'éducation et développement, un informateur nous a ramené dans le sujet.

*Le développement est la croissance sur tous les plans ou domaines de la vie. Le développement se manifeste dans cette communauté par des changements dans la localité. Le principal acteur du développement devrait être le gouvernement. Parce qu'il dispose de tous les moyens lui permettant de le réaliser. La relation est que l'éducation conduit à un développement durable et efficace. Les enfants qui sont des déplacés internes ont la chance de participer au développement de leur société s'ils travaillent pour elle.* (Dadai, Zamai, 28/01/2021).

Les enfants déplacés internes sont parmi les meilleurs élèves à Zamai dans la mesure où, il s'avère que contrairement aux élèves d'écoles hôtes, ils sont mieux suivis et accompagnés. « *Ils participeraient au développement de leur communauté* ». (Issen, Zamai, 01/02/2021).

### **8.5.1. Actions du gouvernement camerounais dans l'amélioration des conditions de vie des PDI**

A la question de savoir quelle est la relation entre l'éducation et le développement, un informateur nous a retourné la question en disant « *S'il n'y a pas l'éducation comment allons-nous développer notre pays* ». A la suite de ce dernier, l'autre affirme tout simplement que « *la relation entre l'éducation et le développement est que « l'éducation est à la base de tout développement* ». Dans le cadre de notre étude, établir une relation entre l'éducation et le développement, vise à comprendre si la population cible une perception réelle que les uns et les autres se font de l'éducation.

Par contre, une autre catégorie d'informateurs, élèves déplacés internes pour la majorité, déclare ne pouvoir faire de lien entre les deux notions. Pour une minorité, le processus d'accumulation des connaissances dans le système formel n'a de sens que si au bout les individus doivent subvenir non seulement à leurs besoins, mais également à ceux des communautés d'origines et hôtes. Certains disent d'ailleurs que l'école mérite d'être soutenue si et seulement si l'on a l'argent. De plus, la ville où l'enfant va à l'école est synonyme de la réussite, du développement. C'est sur ce pan de raisonnement que cet interlocuteur déclare :

*... Si on aura de l'argent. On n'a pas la chance de participer au développement parce qu'il n'y a même pas de l'argent pour nous. Et n'étant pas à Yaoundé, n'ayant personne à Yaoundé, les enfants n'ont par conséquent pas de chance d'avoir la vie, et il ne nous sert à rien d'investir sur l'éducation des enfants. (FGD des hommes 01/02/2021 à Zamai).*

Le développement se fait à travers des actions de santé de la communauté, des distractions, la sécurité des personnes, le partage, les us et les coutumes. Finalement et sans que l'on ne pose véritablement la question de la responsabilité du manque de structures, d'infrastructures et d'opportunités qui seraient la conséquence logique de l'apport d'un sujet « bien instruit » à sa communauté, nombre de personnes rencontrées sont claires. Et si le développement se manifeste par l'agrandissement de nos cités, un informateur est formel « *C'est le gouvernement qui est l'acteur principal du développement* ». (Rabiatati, Zamai, 10/05/2021). Selon un autre, « *l'Etat est le principal acteur parce qu'il a les gros moyens* ». C'est d'abord le gouvernement à qui le développement incombe ». « *Ceux qui ont l'argent doivent développer la communauté* ». Ce sont là autant de réactions aussi spontanées que cela soit. « *L'Etat est donc le principal acteur du développement, il doit éduquer et responsabiliser les citoyens. Education et développement ont une relation d'interdépendance, un lien étroit car l'éducation est la porte d'entrée et le développement la porte de sortie* ». (Ismail, Zamai, 02/02/202). Un doigt accusateur sur « l'Etat », sur « le président de la République », « le chef

de l'Etat » qui prend tout son sens lorsqu'on balaie son regard dans ces localités au fond de la région de l'Extrême-Nord.

*L'éducation est inefficace car elle ne résout pas directement nos problèmes quotidiens. Les enfants déplacés peuvent participer au développement de la société car ils peuvent avoir des diplômes et travailler comme tous les autres enfants. Ceux qui ont l'argent doivent développer la communauté. On n'a pas la chance de participer au développement parce qu'il n'y a même pas de l'argent pour nous . (FGD des hommes 01/02/2021 à Zamai).*

Il a fallu du temps pour avoir un son de cloche plus inclusif sur les responsabilités du bien être des communautés.

*Les principaux acteurs du développement sont les ONG et le gouvernement parce que les ONGs ont beaucoup d'argent. Pour que le développement se fasse bien il faut des hommes bien éduqués. Si l'Etat et vous les ONGs prennent en charge les enfants déplacés internes ils seront des acteurs du développement. (FGD des hommes 01/02/2021 à Zamai).*

Bien plus, « les autorités de l'Etat doivent développer le pays parce qu'elles ont des moyens financiers. L'éducation est une bonne chose, le développement aussi est une bonne chose, les deux vont ensemble ». (FGD des hommes 01/02/2021 à Zamai).

### **8.5.2. Education des PDI entre vouloir et pouvoir**

Si l'on est bien éduqué, on aidera à « développer la communauté » parce qu'on aura un emploi et « les moyens pour subvenir aux besoins existentiels ». Pour Sindi, «*Pour être bien développé, il faut l'éducation et les enfants déplacés internes peuvent développer le pays s'ils ont eu une bonne éducation* ». Education et développement sont par conséquent étroitement liés. « *L'éducation conduit au développement* ». Beaucoup nourrissent une pensée positive en faveur des enfants déplacés et vulnérables du fait de la crise au bassin du Lac Tchad. « *Les enfants déplacés ont cette chance de participer au développement de leur société en participant aux activités qu'organisent les éducateurs* ». (Entretien réalisé avec Informatrice 55 le 10/05/2021 à Zamai), « *Les déplacés internes ont la possibilité de participer au développement de leur société.* » (Entretien réalisé avec Informatrice 56 le 08/05/2021 à Zamai), « *Un jour quand ces enfants seront grands ils vont participer au développement de la communauté* ». (Entretien réalisé avec Informatrice 57 le 01/02/2021 à Zamai).

L'on apprendra alors que dans ce contexte « *les enfants déplacés ne peuvent pas participer au développement de notre société parce qu'ils sont pauvres. Les enfants déplacés internes n'ont pas des chances de participer au développement parce que leurs parents n'auront jamais eu les moyens de les scolariser normalement* » (FGD Femmes réalisé le

08/07/2021 à Zamai). Les informateurs déclarent que si le développement revient à créer les richesses, multiplier les activités génératrices des revenus (AGR).

### **8.6. Education et attachement des personnes déplacées internes à la terre**

Pour tenter de le démontrer, il paraît nécessaire d'examiner un peu plus en détail les éléments sur lesquels repose l'idée d'un attachement viscéral à la terre aussi bien pour le sens commun que dans la littérature scientifique des historiens. Le paysan d'Ancien Régime naît vit et meurt dans le même environnement. Il ne connaît du monde qu'un mince espace, n'a que rarement quitté son village pour se rendre, au mieux, dans la ville la plus proche pour le ravitaillement, l'activité religieuse ou autre raisons sociales. Même si des historiens ont pu montrer que les mobilités rurales étaient plus importantes qu'on ne le pensait avant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle en direction des villes, il est néanmoins vrai que, dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, une écrasante majorité des individus se marient, vivent et meurent à moins de vingt kilomètres du lieu qui les a vus naître. Cela a contribué à renforcer l'image d'une paysannerie attachée à la terre puisqu'elle ne la quittait pas ou peu. Par définition, la propriété semblait un facteur de stabilité par opposition aux nomades et aux mendiants qui se déplacent de village en village et de ville en ville, provoquant parfois peurs et fantasmes. Cela démontre au mieux un attachement à un territoire, à un espace de vie dans lequel ils se reconnaissent et dans lequel ils trouvent des ressources pour vivre et se reproduire socialement d'une génération à l'autre. La sédentarité de ce point de vue n'est compatible avec l'attachement à la terre que dans sa définition la plus stricte c'est-à-dire une immobilité géographique presque complète pendant que le mariage conduisait souvent, sans quitter sa région natale, nombre d'individus à changer de commune de résidence et à quitter l'exploitation familiale. On peut défendre l'idée que la maison est le cœur de l'identité familiale et que cela explique un fort attachement des individus à cet environnement. Cette lecture va dans le sens du postulat qui veut que les paysans d'autrefois vivaient exclusivement à travers le prisme de la famille et de la parenté, formant un groupe soudé autour et au service de l'exploitation familiale. Cette lecture serait immédiatement acceptable si, par ailleurs, elle n'était pas démentie par l'existence d'un vrai marché foncier dans ces sociétés.

### **Conclusion**

Au moment de mettre un terme à ce chapitre qui marque la fin de notre travail de recherche, il convient de souligner que l'un des enjeux de cette recherche est de montrer que malgré le temps et la place prépondérante qu'occupe l'«éducation moderne» même si des communautés entières continuent de considérer qu'il existe plus important, ou si vous voulez,



qu'il y a d'autres formes d'école et non des moindres. Le parent, ayant donné moins d'importance à « l'école des blancs », ne peut suivre les gestes et faits des enfants. Ce qui fait que les enfants commencent par ne jamais arriver à temps à l'école pour finir par prendre des destinations autres. Et Hall dit que « ...*la science est ce qui permet à l'homme moyen de devenir brillant. En ce qui concerne le cerveau, l'éducation, la science ou la culture représentent la même chose*». Cela renvoie à dire que la faculté du cerveau à réaliser des tâches après entraînement est en même temps une malédiction et une bénédiction. Le système de l'éducation formelle se trouve ainsi grippé (NOMA, 2016). Dans tout ce qui est dit depuis le début de ce chapitre, il est facile de comprendre que lorsqu'ils sont encore dans le cycle scolaire formel, ces enfants n'étudient pas dans leur domicile. La salle de classe devient une salle de passage parce que les enfants PDI qui sont plus dans une logique de recherche d'optimisation d'énergie dans « l'école coranique » « moins chère » et multiplient des stratégies visant à y retourner. La reliance culturelle qui est la trouvaille scientifique nécessite pour ainsi dire une codification effective de l'éducation accélérée.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Notre recherche a essayé de retracer l'historicité des déplacements depuis la guerre à l'Extrême-Nord et les origines des peuples qui se sont retrouvés dans le Mayo Tsanaga. Une question principale de la recherche sur la logique culturelle dans le domaine de l'éducation en faveur des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord a été posée. Pour mieux la circonscrire, elle a été subdivisée en trois questions secondaires. La première sur les représentations socioculturelles de l'éducation formelle chez les enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai. La seconde sur les fondements socioculturels d'abandons scolaires chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai. La troisième sur les mécanismes et pratiques éducatives à promouvoir pour l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire dans la localité de Zamai.

Au terme de l'enquête de terrain toutes les hypothèses émises ont été vérifiées dans la mesure où les mariages précoces et forcés, les abandons et autres déperditions scolaires constituent les traits distinctifs de cette construction futile de l'éducation formelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai. Les principes de flexibilité, de malléabilité et de solubilité doivent être le socle de l'offre éducationnelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai.

En général, l'objectif principal de cette recherche était d'examiner la logique culturelle dans le domaine de l'éducation à faire prévaloir en faveur des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai, Région de l'Extrême-Nord. Pour servir de fil conducteur à cette analyse, nous avons convoqué trois théories à savoir : Le diffusionnisme Boas (1940), la théorie constructiviste (Le socioconstructivisme) de Etienne Vellas, dont parle Vygotsky (1997) ; la théorie des représentations sociales de Jodelet (1993), Herzlich (1972) et Laplantine (1987), afin de comprendre la nature des relations qui existent entre les déplacés internes et les familles d'accueil tout en mettant un accent particulier sur l'insertion des enfants déplacés en âge scolaire dans les écoles hôtes. Cette étude étant purement qualitative, la technique d'analyse de contenu de Quivy a permis de sortir les différents thèmes. Ceci nous a aidé à aboutir aux résultats suivants : les déplacements forcés, ou encore cette instabilité des personnes déplacées les amène à abandonner leurs villes ou villages d'origine pour aller s'installer dans d'autres univers culturels avec pour conséquences des impacts négatifs non seulement sur leur mode de vie, mais également sur celui des populations hôtes. Il s'agit notamment de l'influence d'actions terroristes sur l'éducation formelle. Dans cette mouvance, les parents des enfants déplacés internes scolarisés n'ont pas toujours toutes les informations sur les frais scolaires exigibles entre autres. Or nous évoluons dans un contexte mondial où

toutes les populations ont droit à l'éducation formelle dans un système de scolarisation et des espaces d'apprentissage de jeu.

Il importe de mettre un accent particulier sur des techniques ciblées pour une participation communautaire, une coordination et une analyse de l'éducation sous le modèle de la reliance culturelle. Ensuite, le sens donné à la notion de développement en tant que l'éducation, par le programme pluriannuel de résilience pour les PDI, est un levier important pour le développement inclusif du Cameroun.

Les principes directeurs ne se réfèrent pas à la notion de citoyenneté, indiquant ainsi que les étrangers peuvent également être qualifiés de PDIs. En revanche, la référence au « *foyer ou lieu de résidence habituel* » indique que leur présence dans le pays concerné ne peut pas être de nature temporaire, mais doit avoir atteint un degré de permanence. Il s'agit donc des personnes pouvant être qualifiées de PDIs : les citoyens déplacés à l'intérieur du pays concerné, les anciens réfugiés qui sont revenus dans leur pays d'origine, mais qui sont dans l'incapacité de retourner dans leur ancien foyer ou de trouver une autre solution durable par le biais de l'intégration socio-économique dans une autre partie du pays ; les personnes apatrides qui ont leur résidence habituelle dans le pays concerné, les citoyens d'un autre pays qui vivent là depuis longtemps (voire même depuis des générations) et qui ont largement perdu contact avec leur pays d'origine, les citoyens d'un autre pays qui ont leur résidence habituelle dans le pays concerné parce qu'ils ont été acceptés de façon permanente ou pour une période prolongée. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes focalisé sur les personnes déplacées internes de Zamai, région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

Depuis quelques années, les violences dans le Nord-Est du Nigéria, perpétrées par la secte islamique *Boko Haram*, qui, par effet de glissement, touche le Cameroun à travers des raids transfrontaliers et les attentats suicides provoquant ainsi des déplacements massifs des réfugiés nigériens et déplacés camerounais à l'Extrême-Nord entraînant; « *la vulnérabilité à l'insécurité alimentaire, à la malnutrition et aux épidémies* » accentuée par la détérioration du paysage économique, les inondations et les sécheresses récurrentes et « *fautes d'accès à des services sociaux de bases adéquats* ». *Le recrutement et l'utilisation d'enfants, le meurtre et les mutilations d'enfants, le viol et les autres formes de violences sexuelles à l'égard d'enfant, les attaques contre des écoles et des hôpitaux, l'enlèvement d'enfants, le déni d'accès humanitaire sont légions.*

Les exactions de « *Boko Haram* » ont eu un impact considérable dans la région de l'Extrême-Nord depuis 2013. En effet, la paupérisation des parents (comme majeure cause de déscolarisation) couplée à la fermeture des écoles ont rendu presque inaccessibles certaines

écoles. A cela s'ajoute les contraintes culturelles, économiques, éducatives et saisonnières de nombreuses zones ainsi que la perception parfois négative du bienfondé de l'éducation par certaines communautés. Tous ces aspects ont altéré encore davantage l'accès à une éducation formelle, dans une région déjà fortement fragilisée par les phénomènes de déscolarisation et de non scolarisation.

Les déplacements des êtres humains sont anciens et encadrés par des instruments juridiques au niveau international comme la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux PDI en Afrique, connue sous le nom de Convention de Kampala. Et comme nous le savons, le Cameroun traverse depuis la fin de l'année 2014, le phénomène des déplacements internes au sens des Nations Unies après la catastrophe du Lac Nyos même si cette situation s'est accélérée avec les crises du bassin du Lac-Tchad et du Nord-Ouest Sud-Ouest. Les chercheurs en sciences sociales et humaines, ne sauraient se priver dans une pareille aventure de questionner la participation des déplacées dans ce qu'il est convenu d'appeler « la société du savoir » selon Jean Marc Ela et ouvrir des pistes de réflexion sur l'apport de la population étudiée dans l'œuvre de construction du Cameroun. D'après Bourdieu, nous dit que c'est l'éducation qui est « *une forme de violence symbolique faite aux enfants du milieu populaire qui les contraint et les aliène* ». Michel Agier, part « *d'un regard décentré* » lorsqu'il faut aborder les questions de l'éducation des déplacés et des réfugiés. Notre recherche se distingue alors à la fois de l'approche classique de l'immigration dans son double rapport aux sociétés dites de « départ » et « d'accueil » posé comme paysage social de la globalisation et du multiculturalisme. C'est pour cela que nous y voyons des enjeux civilisationnel et culturel. D'autre part, en confrontant les taux de réussite et de redoublement avec la fréquentation des enfants à l'école dans la région, on s'aperçoit que la tendance n'est pas à une scolarisation classique des plus faciles pour un bon nombre d'enfants. Ainsi, il apparaît primordial de cibler prioritairement les enfants de 9 à 12 ans (en particulier les filles) non scolarisés pour une insertion en CE1 ou pour la cohorte 2 du cycle primaire accéléré, et également les enfants âgés de 10 à 15 ans déscolarisés ou non scolarisés pour une insertion/réinsertion dans le cycle secondaire formel.

La réussite du Programme d'Education Accélérée dépend finalement du travail préparatoire réalisé en amont par les acteurs politiques et les partenaires techniques, avec notamment l'identification des bénéficiaires, le développement des différents curricula accélérés pour l'ensemble des niveaux du cycle primaire, la méthodologie d'intervention, la définition quant à la participation des communautés et bien évidemment la forme que prendra concrètement le PEA lors de sa mise en œuvre. Il est alors fondamental d'avoir l'implication

des autorités du MINEDUB (au niveau national et régional), qui met au cœur de sa politique « *l'éducation primaire pour tous en donnant à tous les enfants les moyens d'achever le cycle d'études primaires* » - « *pour lutter contre les disparités et abandons* », et de définir leurs rôles et responsabilités pour lancer les différentes étapes concrètes qui permettront de développer et de mettre en œuvre un PEA pour la région de l'Extrême-Nord.

Notre recherche a permis de retracer l'historicité des déplacements depuis la guerre à l'Extrême-Nord et les origines des peuples qui se sont retrouvés dans le Mayo-Tsanaga. La trilogie *Enfant-Education-Culture* est alors le socle sur lequel repose une recherche anthropologique éducationnelle. Un regard holistique (le comportement, le biologique, l'historique) et la quotidienneté des déplacés internes a permis d'établir à la fin, un rapport entre l'éducation comme « *solution sociale* » et les peuples déplacés en proie à des contraintes d'ordre conjoncturel et existentiel.

Il ressort de ce travail que : Les abandons scolaires s'accroissent chaque jour dans les sites accueillant les enfants PDI et notamment à Zamai. En 2020, le MINEDUB a déclaré 25000 enfants ayant abandonné l'école dans la région de l'Extrême Nord. La culture éducationnelle d'origine fait de l'éducation formelle une formalité pour les PDIs de Zamai. Les enfants déplacés internes de plus en plus victimes des abandons scolaires ne sauraient être des idiots. D'aucuns diraient qu'il se développerait une incompatibilité entre l'«ADN» culturel des communautés étudiées et ce qu'elles appellent « l'école occidentale ». Issus des communautés d'origine : Fulfuldé nomades, Kanouri, Mafa, les expériences vécues des déplacés internes avant et pendant les déplacements et les anecdotes sur place à Zamai renforcent « *la duplicité* » existante des parents de ces enfants en âge scolaire. Des parents qui disent prioriser la scolarisation de leur progéniture montrent à l'observation que ce pan de leur vie est relégué. On les a vus envoyer les mêmes enfants d'abord au marché mener du petit commerce entre autres. Les parents sont davantage enrôlés dans cette perception bien que vivant au quotidien une autre réalité.

Les approches mutualisées de l'éducation accélérée, de la parité et de l'inclusion, des apprentissages alternatifs, de la redevabilité communautaire, piliers conceptuels de la « *reliance culturelle* » donneront des résultats durables et efficaces aux problèmes des abandons scolaires et de leur avenir.

L'apprentissage sur les compétences doit tenir compte de l'âge, de l'environnement des apprenants. Les compétences de la vie courante améliorent la capacité des apprenants à mener une vie indépendante et productive. La présence des apprentissages alternatifs à la scolarisation typique à cette socioculture et la recrudescence des mariages précoces et forcés, les

abandons et autres déperditions scolaires constituent les traits distinctifs de cette construction futile de l'éducation formelle chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

La codification effective de l'approche "éducation accélérée" des apprentissages alternatifs constituent les mécanismes sur lesquels devront s'appuyer les techniques chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord. Cela étant dit, les objectifs de cette recherche étaient de manière générale de « *démontrer la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord* ». L'éducation procure non seulement des qualifications et des compétences de base essentielle à la vie, mais elle offre la stabilité, la sécurité et la promesse d'une paix durable. Le Gouvernement camerounais, en collaboration avec les agences des Nations Unies, mentionne que, dans certaines écoles de la région de l'Extrême-Nord, des militaires, souvent armés, soutiennent les activités d'enseignement/apprentissage des enfants, rendant l'école vulnérable aux attaques des groupes armés terroristes, mettant en danger les filles et les garçons qui fréquentent ces écoles (OCHA, 2021).

Les Objectifs du Développement Durable (ODD) et le cadre d'action EDUCATION 2030 ont pris un engagement mondial « *pour permettre une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir une éducation tout au long de la vie accessible à tous* ». Pour les enfants et jeunes privés d'éducation ou dont la scolarité a été interrompue suite à des conflits et des crises, la pauvreté et la marginalisation, les Programmes d'Education Accélérée (PEA) représentent une opportunité de réaliser cet engagement. Les PEA procurent aux apprenants des compétences équivalentes à celles reconnues dans l'éducation primaire, et permettent une réintégration dans le système éducatif formel à des niveaux appropriés ou une transition vers le monde du travail ou à d'autres formations professionnelles.

Les approches d'apprentissage accéléré soulignent l'influence de la confiance en soi et de la motivation des apprenants sur leur apprentissage. Elles privilégient des « manières d'apprendre » (visuelles, auditives, kinesthésiques) qui exploitent différents types d'intelligence et des mécanismes pour retenir et réactiver l'information. L'apprentissage accéléré ne remet uniquement pas les apprenants « sur les rails » ou ne l'aide pas simplement à rattraper leur retard.

Sans prétention aucune, la recherche a proposé des techniques, des approches et une perspective qui permettraient à ces enfants de ne pas être en marge de l'Agenda national. L'atteinte de l'objectif global de l'Etat du Cameroun étant de donner à chaque citoyen les

moyens de se frayer une place en matière de développement. En plus, nous n'avons pas omis de suggérer la codification des apprentissages alternatifs qui pourraient être plus utiles aux membres des communautés, une fois les parcours scolaires, académiques achevés.

Les enseignants doivent être encouragés à parler avec les parents, les membres de la communauté, les autorités chargées de l'éducation et d'autres parties prenantes concernées de l'importance d'activités d'éducation formelle et non formelle dans les contextes d'urgence. Ils peuvent discuter des questions de droits, de diversité et d'inclusion et de l'importance d'agir en direction des enfants et des jeunes qui ne participent pas à des activités éducatives. Ces discussions sont importantes pour permettre aux gens de comprendre et d'appuyer l'inclusion de tous les enfants et la fourniture de suffisamment de ressources, matériels et installations. On peut mobiliser des groupes tels que les associations parents-enseignants, les comités de gestion de l'école et les comités communautaires d'éducation pour aider à identifier les obstacles à l'apprentissage et élaborer des plans pour lutter contre ces obstacles au niveau communautaire.

Dans le contexte actuel de la crise à l'Extrême-Nord Cameroun, la commission de l'Union Européenne a pensé en 2015, que « *la sécurité et le développement sont des enjeux interdépendants qui se renforcent mutuellement* ». Le développement durable ne peut être envisagé dans un pays menacé par l'insécurité interne, des crises ou des conflits. En même temps, il ne peut y avoir de paix durable sans développement. Le principal enjeu de l'insécurité est que le conflit est un frein au développement.

De nombreuses recherches existent sur l'éducation en situation de crise. La particularité de notre étude sur l'éducation des enfants victimes et fuyant les attaques kamikazes est qu'il met ensemble les réalités de la guerre « asymétrique », du terrorisme, de la migration forcée ou déplacement forcé et bien sûr l'éducation formelle. Cette recherche a une perspective importante sur le développement, car en explorant les aspects de la réalité du vécu des enfants déplacés dans leur itinéraire scolaire, on ne manque pas de poser la lancinante problématique de leur avenir. La trilogie *Enfant-Education-Culture* est alors le socle sur lequel repose une recherche anthropologique éducationnelle. Concrètement, l'anthropologie de l'éducation des déplacés internes ne donne une plus-value à notre chapelle scientifique que parceque nous avons parcouru les cosmogonies mafa et fofouldé qui sont les populations hôtes et bien sûr les cosmogonies arabe-shoua de ces déplacés internes. Un regard holistique (le comportement, le biologique, l'historique) et la quotidienneté des déplacés internes ont permis de dégager le rapport entre l'éducation formelle comme « solution sociale » et les peuples déplacés internes.



Le conflit le plus récent a fait des milliers de victimes, exerçant une pression supplémentaire sur les écoles communautaires d'accueil, cela n'enlève pas que, la région de l'Extrême-Nord fait face à des inondations à répétition dont l'impact s'accroît en raison du changement climatique, causant aussi des déplacements. Ce phénomène annuel récurrent exacerbe la vulnérabilité des communautés et réduit les chances des enfants de participer aux activités scolaires. La reliance y perdrait probablement le « re » de reliance, en n'étant pas la recherche d'un passé glorieux à raviver, mais celle d'un nouveau mode d'association. Durant les déplacements, il se passe beaucoup de mouvements et d'inter-actions culturelles. C'est pour cela qu'il a paru utile à la recherche, d'interroger la façon dont les sociocultures des déplacés conçoivent l'accumulation des connaissances, les systèmes d'apprentissage, l'orientation et la réorientation scolaire avant et au contact des peuples qui les accueillent. Il ne s'agirait pas d'imiter le déjà connu, mais de créer un nouvel univers qui serait favorable à tous les enfants y compris ceux qui ont passé des villages et des corps de formateurs.

Toutefois, nul ne pouvant se targuer de faire du neuf sans aucune référence à de l'ancien, que cette référence soit explicite ou non, et qu'elle soit positive ou négative (refaire avec un modèle, ou refaire en posant un contre-modèle), l'on essaierait de se baser sur le connu pour faire des pas en avant. En tant que discipline qui s'occupe aussi du « *quotidien* » ou du « *face à face* » pour reprendre les termes chers à Marc Augé, l'Anthropologie va apporter le supplément de compréhension à la science globale d'un phénomène, le terrorisme, qui s'impose aux enfants en cours de scolarisation dans un contexte où l'on parle « *l'éducation pour tous* ». La stratégie de la communauté humanitaire consiste à passer « *de l'urgence à l'émergence* » selon Madame Allegra Baiocchi, coordinatrice humanitaire. Nous pouvons ainsi dire qu'il n'existe pas de développement mais surtout que l'on ne peut développer un pays qu'en s'appuyant sur la qualité des produits formés par son système éducatif.

Les instruments juridiques internationaux peuvent être classés en deux catégories. Il s'agit d'instruments juridiques à caractère bilatéral d'une part et multilatéral d'autre part. Dans le cadre de la coopération bilatérale en matière de migration, le Cameroun a conclu plusieurs conventions avec des pays africains et européens. C'est le cas de la convention ratifiée le 21 octobre 1976, par la France et le Cameroun afin d'éviter la double imposition et d'établir des règles d'assistance administrative et juridique réciproques en matière fiscale. Publiée au Journal officiel camerounais du 11 septembre 1979, cette convention a été précédée par celle du 26 juin 1976 et prolongée par celle du 24 janvier 1994, relative à la

circulation et au séjour des personnes entre le Cameroun et la France, toutes deux relatives à la circulation et au séjour des personnes entre le Cameroun et la France.

Dans la même logique se situe la convention de sécurité sociale du 05 novembre 1990 entre le Cameroun et la France, premier partenaire migratoire en terme de stocks de migrants camerounais à l'étranger. Révisée en mars 2003, cette convention porte sur la sécurité sociale des travailleurs en leur garantissant la jouissance de leurs droits et prestations, une fois de retour dans leurs pays d'origine. Elle traite aussi des aspects relatifs aux droits des migrants concernant le regroupement familial, le séjour indépendant d'un emploi particulier, ainsi que le droit d'accéder à la propriété et à la résidence de longue durée. A ces textes s'est plus récemment ajouté l'accord franco-camerounais de gestion concertée des flux migratoires et du codéveloppement du 21 mai 2009. Il s'agit alors d'un texte associant gestion des migrations de travail, contrôle des migrations irrégulières et définition de politiques de coopération au développement suivant un modèle standard que la France propose à nombre de ses partenaires migratoires et économiques africains.

Plus proche, le Cameroun a signé un certain nombre d'accords bilatéraux avec des pays africains à l'instar du protocole d'accord du 6 février 1963, régissant le contrôle des mouvements des personnes et des biens entre le Cameroun et la République fédérale du Nigeria. On peut aussi citer la convention d'établissement et de circulation des personnes entre la République du Cameroun et la République du Mali, signée à Bamako le 06 mai 1964. C'est aussi le cas pour l'accord de coopération signé entre le Cameroun et le Gabon en 1977, relatif aux travailleurs migrants, stipulant, entre autres, que les travailleurs immigrés recrutés au Cameroun par la partie gabonaise devaient au préalable faire viser leur contrat de travail par le Ministre camerounais du travail. Dans le même registre se situe la convention en matière de nationalité entre le Cameroun et la République du Gabon du 14 avril 1978. Tous ces outils juridiques bilatéraux sont complétés par un ensemble de conventions internationales auxquelles le Cameroun fait partie, plus spécifiquement celles émanant des instances de l'éducation des enfants déplacés dans les zones de conflits.

Les stratèges de divers domaines ont pensé, en vain, qu'il fallait agir au plus vite pour que le monde puisse atteindre les ODD et générer une dynamique, en 2015, qui soit ambitieuse. Le chercheur a analysé ce qui a été dit dans la communauté étudiée et en a donné sens. Le chercheur a essayé de reprendre tout le travail de terrain en lui associant une réflexion liée à notre orientation méthodologique et théorique.

De fait, la juxtaposition des crises conduit non seulement à une augmentation graduelle et continue du nombre de réfugiés, des déplacés internes, mais également pousse de milliers

de camerounais vers des zones jugées plus sûres aggravant ainsi le degré de vulnérabilité des populations hôtes contraintes de partager, avec ces déplacés, leurs ressources déjà insuffisantes. Les régions de l'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Est, qui ont de façon cumulative une population d'environ 9 millions de personnes, sont les plus affectées par la présence de cette catégorie d'individus (estimés à 2,9 millions d'âmes). Cette situation humanitaire du Cameroun appelle de multiples études par les acteurs afin de pallier au problème.

L'émergence « forte » se caractérise principalement par la mise en avant d'une influence fondamentale et irréductible du tout sur les parties, c'est-à-dire par l'apparition d'authentiques agents ou "processus causaux" à un haut niveau de complexité influençant causalement les processus de même niveau, ou de niveau inférieur. Par opposition à l'émergence faible qui, pour sa part, insiste sur le fait que les causes ultimes de tout phénomène, même émergent, se situent fondamentalement au niveau micro-physique. C'est l'existence de telles propriétés émergentes fortes qui est discutée : l'impossibilité, dans tout système complexe, de voir le lien causal entre le niveau micro et le niveau macro pourrait résulter des limites de l'être humain. On peut toutefois citer deux exemples d'émergence qui semblent forts : l'apparition de la vie à partir de l'inanimé, et l'émergence de la conscience. Les défenseurs de l'émergence forte font - d'un point de vue philosophique - souvent appel à la théorie aristotélicienne de la causalité qui distingue non seulement les *causes efficientes et matérielles*, qui correspondent à la notion de cause dans la science moderne, mais aussi la *cause formelle*, provenant de la forme, structure ou fonction d'un objet qui retrouve un sens fort, qui tente de refonder une théorie de la causalité sur cette base. Selon les chercheurs, la cause finale aristotélicienne, qui met en jeu des notions comme le vitalisme, le dualisme ou le surnaturel, a tendance à être évitée par la plupart des « émergentistes » scientifiques. Et nous disons qu'il y aura émergence lorsque les gouvernants l'auront intégré car, « donner aux gens la possibilité de plus en plus fréquente de prendre part à leur propre administration peut les faire passer du stade d'individus soumis à telle ou telle mesure au statut de citoyens investis dans ces mesures et prêts à les soutenir » (Thomas, 1995).

En collaboration avec les instruments du système des Nations Unies, les ONG et la société civile, afin d'assurer le bien-être, l'insertion ou l'intégration des enfants déplacés internes affectés par les atrocités des différentes crises, et accueillis dans les communautés hôtes, se sont focalisés sur leur éducation et tout ce qui peut concourir à leur réussite scolaire. Il s'agit notamment : la construction de nouvelles salles de classes ou la réhabilitation de celles endommagées, l'approvisionnement en eau potable, l'hygiène et l'assainissement. Sur

le plan scolaire, les enfants déplacés internes ont bénéficié de la distribution d'équipements et de matériel d'apprentissage et d'enseignement, la formation des enseignants et autres personnels en charge de l'éducation, de l'appui psychosocial des enfants et enseignants affectés, du renforcement des compétences, de la cohésion sociale.

On ne parlerait point de développement encore moins de sous-développement sans qu'on ne dise que toutes les théories qui y ont été formulées en leur sein les notions d'équité et de durabilité qui constituent la preuve que c'est du développement humain qu'il s'agit avant toute autre chose. Aussi, l'on parle toujours d'insécurité et de ses effets non sans penser à la guerre. Pour bien parler du débat, il nous a paru encombrant de revenir sur des concepts déjà courants et sur lesquels nous revenons néanmoins dans la troisième partie de ce travail. Mais il nous a semblé utile de dire quelques mots sur le développement dans le contexte d'insécurité, d'intégrisme religieux, si tant est que les pays tendent et aspirent permanemment à un environnement émergent.

Le Curricula accéléré de préparation pour l'entrée au primaire (CAPEP) et le Curricula accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED) sont des programmes qui visent la préparation de l'entrée à l'école primaire des jeunes enfants de 5 et 6 ans, qui doivent être inscrits à l'école pour la première fois et ceux de 8 à 14 ans qui l'ont prématurément quittée et qui doivent être réinscrits et réinsérés à l'école. Des cours de rattrapage ont été organisés pendant 6 à 8 semaines pendant les grandes vacances scolaires avec l'appui des enseignants spécifiquement formés. En août 2018, des enfants non scolarisés de Mora, Mokolo, Mayo Moskota et Kousseri ont bénéficié de cette importante intervention d'éducation en situation d'urgence. Les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (PDI), contraintes de quitter leur domicile et qui restent à l'intérieur des frontières de leur propre pays, sont souvent parmi les plus vulnérables et les plus marginalisées. Alors que les migrations internationales et les flux de réfugiés font la une des médias internationaux et occupent une place prépondérante dans les débats mondiaux, les déplacements internes sont rarement considérés avec la même urgence politique. Les déplacements internes peuvent entraîner l'exclusion des services sociaux tels que l'éducation. Ils peuvent interrompre l'éducation des enfants et les séparer de leur environnement scolaire, enseignants et camarades de classe, parfois pendant des mois ou des années. Lorsqu'ils peuvent retourner à l'école, que ce soit dans leur communauté d'origine, leur région d'accueil ou dans un camp, ils doivent rattraper le temps perdu tout en gérant le stress et les traumatismes liés à leur déplacement.

Les enfants déplacés ont souvent des taux de scolarisation et de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs non déplacés. La perturbation de l'éducation peut nuire à la santé mentale des enfants déplacés et aggraver l'instabilité psychosociale. Elle peut affecter la cohésion sociale et nuire à la sécurité à court et à long terme. Une éducation inclusive de qualité peut constituer un facteur de stabilisation et rapprocher les sociétés. La perturbation de l'éducation peut également réduire les revenus futurs des enfants et leurs possibilités de subsistance à l'âge adulte, créant ainsi un cycle de pauvreté qui perdure même après le déplacement et empêche les solutions durables. Ne pas inclure les enfants affectés par le déplacement interne dans l'éducation peut entraîner des désavantages à long terme pour eux, leurs futures personnes à charge et leurs communautés. Cela peut avoir des répercussions sur le développement socio-économique et la stabilité du pays, ralentissant ainsi les progrès vers la réalisation des Objectifs de Développement Durable.

L'objectif de l'éducation inclusive, qui vise à faire en sorte que tous les élèves soient intégrés au système éducatif indépendamment de leur marginalisation et de leur désavantage, est ambitieux mais essentiel. Bien que des preuves anecdotiques de ces obstacles et de ces impacts existent, les évaluations complètes font encore défaut. Ce qui nous amène à déduire que malgré tous les efforts fournis pour subvenir aux besoins des personnes déplacées internes, notamment l'éducation des enfants déplacés en âge scolaire dans la localité de Zamai, la plupart des personnes interviewées ont déploré le fait que les élèves déplacés internes ne reçoivent pas, pour la plupart d'aide ni du gouvernement, ni d'autres sociétés civiles, encore moins des ONG. Ce qui pourrait expliquer le fort taux d'abandons scolaires par les enfants déplacés internes inscrits dans les institutions scolaires de la ville d'accueil. Par conséquent, un accent devrait être mis sur la communication en vue de changement des comportements. Au terme de notre travail, nous avons l'impression qu'il n'existe pas une réelle communication entre les acteurs de la prise en charge des élèves déplacés internes. Ce qui donne lieu à des discours contradictoires sur leur insertion sur le plan scolaire, en d'autre terme dans l'environnement scolaire en rapport avec le développement. Ce pan de voile pourrait être exploré par des recherches futures afin de mieux cerner tous les obstacles liés à l'abandon scolaire des élèves déplacés internes dans les institutions hôtes.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources écrites

- **Ouvrages généraux**

Abbadie-Douce, P., (1995), *L'école du manguier*. L'Harmattan.

Abouna, P., (2014), *La naissance, l'histoire et le développement de la culture*. L'harmattan.

Afrique Justice, (2017), *Contribuer à l'humanisation des rites de veuvage et au respect de la dignité des veuves*. Afrique justice.

Agier, M., (2014), *Un monde de camps*. La Découverte Paris.

Agier, M., (2013), *La condition cosmopolite*. La Découverte Paris. (Coll. Sciences humaines).

Agier, M., (2015), *Anthropologie de la ville*. Presses universitaires de France

Agier, M., (2015), *L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*. La Découverte Paris.

Aizenman, J. B. & Pinto (eds.), (2005), *Managing Volatility and Crises: A Practitioner's Guide*. Cambridge University Press New York.

Anderson H. & Goolishian H., (1998), *Les systèmes humains comme systèmes linguistiques : implications pour une théorie clinique : Constructivisme et constructionisme social : aux limites de la systémique ?* Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, Bruxelles.

Augé, M., (1994), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Champs-Flammarion. France.

Bachelard, G., (1994), *Le rationalisme appliqué*. Presses Universitaires de France.

Bachelard, G., (1999), *Le nouvel esprit scientifique*. Presses Universitaires de France.

Bachelard, G., (2004), *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin Paris.

Bent, J-F., (2012), *L'atelier de Marcel Mauss*. CNRS Editions.

Bernard Stiegler, (2016), *Dans la disruption*, Paris, Liens qui Libèrent.

Bert, J. F., (2012), *L'atelier de Marcel Mauss*. CNRS, Paris.

Bodo, J-M., (2020), *Le multiculturalisme Camerounais et sa praxis quotidienne*. Rica.

Bonte, P. & al., (1991), *Le Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*, PUF, Paris.

Breton. R, & Guy M. (1993), *Montagnards d'Afrique noire. Les hommes de la pierre et du mil Haut Mandara, Nord-Cameroun*. Harmattan, Paris.

Chaoudhi, K., (1997), *Le Narguilé (anthropologie d'un mode d'usage de drogues douces)*. L'Harmattan.

Denieu, P., N., (1997), *Lien social et développement économique*. L'harmattan.

Dumont, R., (1973), *L'Afrique noire est mal partie*. Seuil.

- Edongo Ntede, P. P., (2016), *Les fondements Anthropologiques de l'orientation scolaire en Afrique Centrale*. Afrédit.
- Ela, J. M., (1989), *Cheick Anta Diop ou l'honneur de penser*. Harmattan. Paris.
- Ela, J. M., (1994), *Restituer l'histoire aux sociétés africaines*. Harmattan. Paris.
- Ela, J. M., (2007), *Les cultures africaines dans le champ de la rationalité scientifique*. Harmattan. Paris.
- Ela, J-M., (1989), *Cheikh Anta Diop ou l'honneur de penser*. L'harmattan.
- Ela, J-M., (1994), *Restituer l'histoire aux sociétés africaines*. L'harmattan.
- Elungu, P.E.A., (1987), *Tradition africaine et rationalité moderne*. Harmattan. Paris.
- Fassin, D., *Immigration policies in France*. University of Paris North - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Fievet, M., (1999), *Le livre Blanc des travailleurs immigrés des foyers, du non-droit au droit*. Harmattan, Paris.
- Fouth Ogeclepo & D., (1999), *Succès dans le mariage*. Dominion publishing house.
- Fréchou, H., (1984), « L'élevage, les techniques, l'économie de l'élevage, les problèmes zootechniques ». In : *Le nord du Cameroun : des hommes, une région*. Paris, ORSTOM.
- Goldsmith, E., et Mander, J., (Dir), (2001), *Le procès de la mondialisation*. Ed. Fayard,
- Helman, K., (1995), *A.B.C. de la presse écrite*. Nouveaux horizons
- Hollifield, J. F., (1997), *L'immigration et l'Etat-nation à la recherche d'un model national*. L'harmattan
- Kamal Chaouachi, (1997), *Le Narguile, Anthropologie d'un mode d'usage*. Harmattan, Paris.
- Lavergne, G., (1949) *Les Matakam*, Paris.
- Linton R., (1877), *Le fondement culturel de la personnalité*. Collection des sciences de l'éducation. (M. Fournier). (Publié en 2004).
- Martine Gozlan, (2002), *Pour comprendre l'intégrisme islamique*. Editions Albin Michel S.A. Paris.
- Mauss M., (1938), *Fait social et formation du caractère*. Sociologie et Société.
- Mbonji Edjenguèlè, (1995), *La Relativité culturelle. Miroir des diversités: Afrique, Amérique, Europe, Asie*. Paris. Editions Publisud. (Ouvrage collectif).
- Mbonji Edjenguèlè, (1998), *Les cultures de développement en Afrique. Essai sur l'impossible développement sans révolution culturelle*. Yaoundé. Editions Osiris-Arica.
- Mbonji Edjenguèlè, (2000), *Les cultures-vérité. Le Soi et l'Autre*. Ethnologie d'une relation d'exclusion. Ed. Etoile Yaoundé.
- Mbonji Edjenguèlè, (2006), *Constructions identitaires en Afrique ; enjeux, stratégies et conséquences*. Yaoundé Edition Clé. (Ouvrage collectif sous la direction de David Simo).
- Mbonji Edjenguèlè, (2006), *Morts et vivants en négroculture. Culte ou entraide*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Monestier, M., (1998), *Les enfants esclaves, l'enfer quotidien des 300 millions d'enfants*. Ed Le cherche Midi, Paris.

- Mveng, E., (1962), *Histoire du Cameroun*. SOPECAM, Yaoundé.
- Piaget J., Tobin, K. & Tippins, D., (1993), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- Podlewski, A-M., (1960), *Etude démographique de trois ethnies païennes du Nord-Cameroun : Matakam, Kapsiki, Goudé*. CAM.
- Podlewski, A-M., (1960), *Les forgerons Mafa: description et évolution d'un groupe endogame*. ORSTOM, Paris.
- Rachel Kamanou Atsatito, (2012), *Mirages de migrants*. Harmattan, Paris.
- Saliba-Couture, C., (2012), *Les liens entre sécurité et développement : De l'évidence à l'ambiguïté*. L'Harmattan. Paris.
- Severin Cecile Abega, (2007), *Le Retour de la société civile*. Presse de l'UCAC
- Taylor, C., (1994), *Le malaise de la modernité*. Éditions du Cerf coll Humanité, Paris.
- Vidal, F., (1994), *Piaget before Piaget*. Harvard University Press Cambridge
- Warnier J.P., (2008), *La mondialisation de la culture*. La Découverte. France.

- **Ouvrages méthodologiques**

- Anderson, R., (2007), *Inquiry as an organizing theme for science curricula*. Dans S. Abell et N. Lederman (eds.), *Handbook of research on science education*. Mahwah (New Jersey) et Londres.
- Mbonji Edjenguèlè, (2005), *L'ethno-perspective ou la méthode du discours de l'ethno-anthropologie culturelle*. Yaounde les PUY.
- Nkwi et al., 2001, *Qualitative research methods: A data collector's field guide*; North Carolina, USAID.
- Russel Bernard, H., (2013), *Research Methods In Anthropology, qualitative and quantitative approaches*. Altamira press, New York.
- Salaün, M., Dousset, L. & Glowczewski, B. (dir.), (2014), *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Nouveaux terrains, nouvelles approches*. Pacific Credo Publications.

- **Ouvrages spécialisés**

- Alain, (1976), *Propos sur l'éducation*. P.U.F.
- Amiel M., (1999), *La Règle : il faut peut-être qu'on m'explique*. CRDP de Créteil.
- Anderson-Levitt K., (2008), *Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde (SR)*
- Arca, M. et Caravita, S., (1993), *Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes*. Aster. DOI : 10.4267/2042/8577
- Astolfi, J.-P. & Develay, M., (1989), *La didactique des sciences*. Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J., (2008), *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Bruxelles.



- Atangana E., (1996), *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun*. Harmattan Paris.
- Bonnet Y., (1979), *Les neufs fondamentaux de l'éducation*. Presses de renaissance Paris
- Bourdieu, P., (1998), *Les facteurs déterminants de la scolarisation des enfants dans le Septentrion du Cameroun*. UNICEF/BREDES Yaoundé.
- Charlot, B. Et Fortin, J.C., (2000), *Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise*. Hachette Paris.
- Debardieux, E., (1996), *La violence en milieu scolaire, l'état des lieux*. ESF editor, 2 rue Maurice Hartmann.
- Delalande J., (2009), *Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion*.
- Delannoy C., (2000), *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* ESF. Collection Pédagogies Paris.
- Dewey, J., (1916), *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dolto F., (1985), *Les chemins de l'éducation*. (N°2). Gallimard Paris.
- Drouin-Hans A.M., (1998), *L'éducation une question philosophique*. Anthropos, Paris.
- Dubet F., (1994), *Sociologie de l'Expérience*. Le seuil.
- Durkheim E. (2000), *Education et sociologie*. PUF.
- Edongo N. P.F., (2010), *Ethno-anthropologie des punitions en Afrique*. L'Harmattan Paris.
- Edongo N. P.F., (2016), *Les fondements anthropologiques de l'orientation scolaire en Afrique*. Afredit Yaoundé.
- Gerdes, P., (2003), *Pensée mathématique et exploration géométrique en Afrique et ailleurs*. Diogène. 202, (avril 2003).
- Illich I., (1971), *Une société sans école*. Editions du Seuil Paris.
- Kamanou, A.R., (2012), *Mirages de migrants*. L'Harmattan, Paris.
- Kede O. M., (2007), *Le droit à l'éducation en Afrique, Enjeux et perspectives à l'ère de la mondialisation*. Harmattan Paris.
- Mariage-Strauss, A., (2002), *Les Etats Unis face à l'immigration*. Ellipses Edition Marketing S.A., Paris.
- Mbonji Edjenguele, & Edongo Ntede P. F., (2015), *La violence scolaire au Cameroun, Anthropologie d'un fait quotidien*. L'Harmattan.
- Michel Fievet, (1999), *Le livre blanc des travailleurs immigrés des foyers, du non-droit au droit*. L'Harmattan.
- Minyem, C. J. M., (2013), *Rationalité Africaine et Développement économique, L'Ecole du Savoir africain*. Harmattan Paris.
- Monestier, M., (1998), *Les enfants esclaves, l'enfer quotidien de 300 millions d'enfants*. Éditeur : Le chercheur de midi.
- Mveng, E., (1985), *L'Afrique dans l'Eglise-Paroles d'un croyant*. L'Harmattan, Paris.

## Mvogo D., (2002), *L'éducation aujourd'hui : quels enjeux ?*

**Presses de l'UCAC.**

Nomaye M., (2006), *Pédagogie des grands groupes et Education Primaire Universelle en Afrique subsaharienne*. L'Harmattan Paris.

Pallante G. (Collectif)., (2010), *Enseignement et Culture*. PUCAC Yaoundé.

Piaget J., (1988), *Psychologie et pédagogie*. Gallimard.

Piaget J., (1988). *Où va l'éducation*. Essai de poche, Paris.

Tsafack G., (2000), *L'enseignement secondaire au Cameroun : tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Presses Universitaires de Yaoundé.

Van Eeckhout M. T., (1945), *Le respect de la personne dans l'éducation*. Ed. Desclée de Brouwer.

Zay D., (2012), *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire*. L'Harmattan Paris.

### • **Articles**

A.J. Faas and Roberto E. Barrios, (2015), Human Organization. *Journal of the Society for Applied Anthropology*

Abd-El-Khalick, F., (2001), Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: abandoning scientism. *Journal of Science Teacher Education*.

Ainscow, M., (2005), *Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change?* *Journal of Educational Change* 6, p. 109-124.

Boulaga, F.E, & Fonkoua, P., (2006), *Processus d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et adaptation scolaires*. Les cahiers de terroirs.

Cheikh Amidou Kane. (2012), *L'aventure ambiguë*. Juliette.

Claude, C., (1997), *L'enfant de l'humanité des communautés pacifiques aux sociétés guerrières*. L'harmattan.

Commission Nationale des Droits de l'Homme et des Libertés, (2008), *Guide pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'école primaire au Cameroun*. Commission nationale des droits de l'homme et des libertés.

Commission Nationale des Droits de l'Homme et des Libertés, (2015), *Rapport sur l'état des lieux des droits de l'homme au Cameroun*. ETS Messie.

De Lame, D. & Zabus, C., (1999), *Changements au féminin. En Afrique noire Anthropologie et littérature*. L'Harmattan.

Dewey, J., (1972), A pedagogical experiment. In *John Dewey: The early works, 1882-1898, vol. 5*. Carbonate: Southern Illinois University Press.

Dewey, J., (1972), Interest in relation to training of the will. In *John Dewey: The early works, 1882-1898, vol. 5*. Carbonate: Southern Illinois University Press.

Dewey, J., (1972), My pedagogical creed. In *John Dewey: The early works, 1882-1898, vol. 5*. Carbonate: Southern Illinois University Press

- Easterly, W. R., R. Islam et J.E. Stiglitz, (2001), "Shaken and Stirred: Explaining Growth Volatility." In *Annual Bank Conference on Development Economics*, ed. Boris Pleskovic and Nicholas Stern. Washington, DC : World Bank.
- Furman, J., J. Stiglitz, B. Bosworth, & S. Radelet, (1998), "Economic Crises: Evidence and Insights from East Asia." *Brookings Papers on Economic Activity* 2.
- Gustave, J., (1962), *Restauration des sols en pays Kapsiki*. Revue bois et forêts des tropiques. N°83.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de L'homme, (2006), *Les droits des non-ressortissants*. Nations Unies.
- Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés, (2006), *Programme d'introduction à la protection*. UNHCR.
- Henny H. Schullemancel P. Dufresne, (1999), *Pratique du journalisme*. Nouveaux horizons.
- Hnatkovska, V., & N. Loayza, (2005), "Volatility and Growth." In *Managing Volatility and Crises: A Practitioner's Guide*, ed. Joshua Aizenman and Brian Pinto. Cambridge University Press.
- Horton, R., (1990), La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale, in *la pensée métisse*. PUF. Paris.
- Kamanou Atsatito, R., (2012), *Mirages de mignauts*. L'Harmattan
- Kamanou, G. et J. Morduch, (2004), "*Measuring Vulnerability to Poverty*." In *Insurance Against Poverty*, ed. Oxford University Press.
- Laucel, P., (1997), *Sud-Kivu Urgence humanitaire dans les camps de réfugiés*. L'Harmattan.
- Laval, V., (1999), *La promesse chez l'enfant*. L'Harmattan.
- M'bokolo, E., (1980), *Le contient convoité*. Etudes vivantes.
- Maggi, J., (2003), *Influences citoyennes : dynamiques psychosociales dans les débats sur la question des étrangers*. L'harmattan.
- Marcel Bolle de Bal, (2003), *Reliance, Déliance, Liance : Émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés, n°80.
- Maronneau L., « *La reliance comme symptôme de la société contemporaine : une crispation réactionnaire pointant vers un retour à la tradition, notamment religieuse* », *Le Portique*, 39-40 |, 323-337.
- Mebenga Tamba L., (1999), Education sexuelle de la jeune fille Beti du Cameroun in « *The Anthropology of Africa: challenges for the 21st century. Proceedings of 9<sup>th</sup> Annual Conference of the Pan Anthropological Association*. Edited by Paul Nchoji NKWI, ICASSRT
- Meinieu, P., (1995), *L'école mode d'emploi*. ESF.
- Michel Del Castillo, (1991), *Une femme en Soi*. Editions du Seuil.
- Migoni, I., (2001), *Mobilisation et enjeux des migrants de Turquie en Europe de l'ouest*. L'harmattan.
- Minna Hsu, Richard Howitt, and Fiona Miller, (2015), *Procedural Vulnerability and Institutional Capacity Deficits in Post-Disaster Recovery and Reconstruction: Insights from Wutai Rukai. Experiences of Typhoon Morakot*, Human Organization, Vol. 74, No. 4, by the Society for Applied.

- Mouandjo B. Lewis, P., (2002), *Crise et croissance en Afrique. L'économie politique de l'Afrique au XXIe siècle tome I*. L'harmattan.
- Nations Unies, (1999), *Décennies des Nations Unies pour l'éducation dans les domaines des droits de l'homme*. Nations Unies.
- Nations Unies, Unesco, (2006), *Les dimensions du racisme*. UN
- Nganawara, D., (2005), *Famille et scolarisation des enfants en âge obligatoire scolaire au Cameroun : une analyse à partir du recensement de 2005*.
- Nganawara, D., (2017), *Analyse de la migration*. IFORD.
- Ngnemzue L. A. B., (2008), *Les étrangers illégaux à la recherche de papiers*. L'Harmattan
- Ngniman, Z., (1993), *Cameroun: la démocratie emballée*. Editions clé.
- Noma Eloundou D., et al., (2023), *Educational Principles in relation to cultural connectedness among internally displaced school children in the locality of Zamai, East African scholars J. Edu Humanit Lit, vol-6 : Iss*
- Porter K., (2005), *Educator Supply and demand in South African public*.
- Prince Dika Akwa Nya Bonambela, (1982), *Les problèmes de l'Anthropologie et de l'histoire Africaines*. Clé.
- Quentin De Mongaryas, R., (2014), *L'école gabonaise en débat*. L'Harmattan.
- Revue de l'Association panafricaine de l'Anthropologie, (2000), *L'Afrique face aux défis de la mondialisation, sous thème : Cultures, sociétés et politiques sociales en Afrique face aux défis de la mondialisation*. Yaoundé.
- Revue de l'Association panafricaine de l'Anthropologie, (2000), *L'Anthropologue africain Center for african area studies*.
- Revue de l'Association panafricaine de l'Anthropologie, (2016), *African Study monographs*, Kyoto University. Université de Yaoundé I.
- Salaün, M. & Gagne, N., (2012), « Appeals to Indigeneity in Oceania: A Discussion », *Social Identities, Journal for the Study of Race, Nation and Culture*.
- Salaün, M. & Gagne, N., (2013), « Les chemins de la décolonisation : perspectives du Pacifique insulaire ». *Critique internationale*.
- Salaün, M. & Jourdan, C., (2013), "Vernacular and culturally-based education in Oceania today: Articulating global, national and local agendas". *Current Issues in Language Planning*, 14(2).
- Salaün, M., (2010), Un colonialisme glottophage ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) ». *Histoire de l'éducation*.
- Salaün, M., (2006), « Une institution républicaine ? L'école indigène en Nouvelle-Calédonie. 1885-1945. »
- Salaün, M., (2012), « Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française ». *Revue française d'éducation comparée*.
- Sawadogo Yambangba, A., (2006), *La polygamie en question*. L'harmattan.
- Taguem Fah, (2003), *Crise d'autorité, regain d'influence et pérennité des lamidats peuls du Nord-Cameroun*
- Tankeu, M., (2013), *Enquête au cœur du phénomène des coupeurs de route*. L'Harmattan.

Taylor, S., (2015), *The Construction of Vulnerability along the Zarumilla River Valley in Prehistory*, Human Organization, Vol. 74, No. 4,

Thea Renda Abu El-Haj, (2013), *Anthropology and education quarterly*.

Vegliante, J-C., (2000), *La traduction-migration déplacement et transferts cultures Italie-France XIX-XX siècle*. L'harmattan.

Vienne, P., (2003), « Comprendre les violences à l'école » Bruxelles : De Boeck. Odile Tessier. Volume 33, numéro 1, 2007.

Vinsonneau, G., (2003), « L'identité culturelle ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*.

Warner, J. and Matfess, H., (2017), *Exploding Stereotypes: The Unexpected Operational and Demographic Characteristics of Boko Haram's Suicide Bombers*.

Zourkaleini & al., (2013), *Un regard vers le Sud, profil des migrants sur le développement humain au Cameroun*.

#### • Thèses

Alokpo M., (2009), *Analyse de l'efficacité de l'éducation non formelle dans la ville de Kinshasa. Une contribution à la politique de l'éducation en R.D.Congo*, Thèse de Doctorat, Université de Kinshasa.

Deli, T., (2011), *Les migrants et les commerçants camerounais à Doubaï : une contribution à l'Anthropologie de la migration*. Doctorat/PhD en Anthropologie à l'université de Yaounde I/ Cameroun.

Nga Ndong, V., (1999), *L'opinion camerounaise : problématique de l'opinion en Afrique noire*, Thèse pour le doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X-Nanterre. Tome I.

Ngonga H., (2010), *Efficacité comparée de l'enseignement privé et public au Cameroun*, thèse pour l'obtention du grade de docteur de l'université de Bourgogne.

#### • Mémoires

Bousougou A., (2010), *La collaboration entre autochtones et anciens travailleurs migrants sédentarisés dans la ville de Belabo : Analyse des rapports sociaux, des modes d'accès à l'emploi et à l'espace*, mémoire de Master 2 à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

Deli, T., (2008), *Les femmes musulmanes dans un contexte nouveau : une étude anthropologique de la migration circulatoire des femmes de Yaoundé au Soudan, en Arabie Saoudite et à Doubaï*. Mémoire de DEA en Anthropologie à l'université de Yaounde I, Yaoundé-Cameroun.

Etamane M. A.T., (2010), *Les grandes politiques de développement et leurs implications dans la région de l'Est de 1987 à 2000*, Mémoire de D.E.A à l'Université de Yaoundé I. Yaoundé-Cameroun.

Fotso E. T., (2012), *Promotion des droits à l'éducation des réfugiés par les ONG au Cameroun : le cas de respect*. Yaoundé-Cameroun.

Musa D. A., (2005), *Education non formelle dans les contextes éducatif et socio-économique de la RD Congo: Etude exploratoire sur le statut légal et les attitudes des habitants de Kinshasa*, D.E.A. en sciences de l'éducation.

Noma Eloundou D., (2016), *Innovation pédagogique dans la scolarisation des réfugiés centrafricains de la région de l'Est Cameroun : Contribution à l'Anthropologie du développement*. Master 2 en Anthropologie à l'Université de Yaoundé I. Yaoundé-Cameroun.

Okolong H. P., (2012), *L'éducation platonicienne au bien commun : pour une nouvelle philosophie de l'éducation au Cameroun*. Master 2 en Philosophie à l'UCAC. Yaoundé-Cameroun.

Tsotsa E. N., (2003), *Acteurs non gouvernementaux et promotion du droit à l'éducation au Cameroun*, Mémoire de Master à l'UCAC, Yaoundé-Cameroun.

- **Textes juridiques**

Boisvert, K., (2017) *Case Study Report: RET International Kenya*. Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

Charlot, B. & Fortin, J.C., (2000), « Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise ». Hachette Paris. 370.47FOT-E (NE). Galand. B.

Corentin Cohen, (2018), *Guerres et conflits armés au XXIe siècle*. Presses de Sciences Po.

Ethio-Education Consultants, (2008), *The Mid-Term Evaluation of USAID/Pact/ Programme TEACH*.

Perret Bernard, (2001), *L'évaluation des politiques publiques*. La Découverte.

Sadatchy, P., (2014), « *Boko Haram : un an sous état d'urgence* ». *Note d'Analyse du GRIP*. Bruxelles.

Salaün, M. & Demmer, C (dir.), (2007), *A l'épreuve du capitalisme. Dynamiques économiques dans le Pacifique*. *Cahiers du Pacifique Sud Contemporain*. L'Harmattan Paris.

Salaün, M., (2013), *Décoloniser l'école ? Hawai'i. Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Presses Universitaires de Rennes. Collection Essais.

Salaün, M., Gagne, N. & Thibault, M. (dir.), (2009), *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Presses de l'Université Laval. Collection Mondes autochtones.

Salaün, M., Gagne, N. (dir.), (2010), *Visages de la souveraineté en Océanie*. *Cahiers du Pacifique Sud Contemporain*. 4. L'Harmattan Paris.

Tagum Fombeno, H. J., (2004), « Réflexions sur la question des réfugiés en Afrique ». *Revue Trimestrielle des droits de l'Homme*. Bruxelles. N°57.

Thumerelle, P-Jean, (1998), *Refugiés, déplacés et rapatriés* ». In, *Espace, populations, sociétés : Populations et environnement dans le monde aride*. Université des Sciences et Technologies de Lille. U.F.R de Géographie

(1948), Déclaration universelle des droits de l'homme.

(1948), Quatrième convention de Genève.

(1951) Convention relative au statut des réfugiés.

(1966), Protocole additionnel.

(1966), Pacte international relatif aux droits civils et politiques

(1979), Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes

(1989), Convention relative aux droits de l'enfant

(1998), Statut de Rome de la Cour pénale internationale.

(1998), Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays.

(2006), Convention relative aux droits des personnes handicapées.

- **Rapports**

AFD, Samusocial International, (2011), Les enfants des rues : de la prise en charge individuelle à la mise en place de politiques sociales. *Savoirs communs*, n°12.

Banque Mondiale, (2000), *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press.

Banque Mondiale, (2003), *Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA*

Baxter, P. et Bethke, L., (2009), *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. Paris : UNESCO.

BUCREP, (2005), *Troisième recensement général de la population*, vol II-Tome1

Caballero, R.C. & Hammour M. L., (1994), *The Cleansing Effect of Recessions*. The American Economic Review 84 (5): 1350-68.

Fabert. Rober P. & Migerode L. Goldbeter-Merinfeld E. (Dir.), (1998), La thérapie narrative. *Constructivisme et constructionisme social : aux limites de la systémique ?* Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, Paris. 19 : 210-228.

Fievet, M., (1999), *Le livre blanc des travailleurs immigrés des foyers. Du non droit au droit*. L'Harmattan

IBIS, (2012), *A Journey to Empowerment IBIS Republic of South Sudan: Results and Best Practices in ALP December 2007 to August 2012*.

Institut de statistique de l'UNESCO, (2011), *Classification internationale type de l'éducation*.

Institut National de l Statique, (2008), *Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun en 2017*. Institut national de la statistique.

Memmi, A., (1997), *Les fluctuations de l'identité culturelle*, dossier « La fièvre identitaire ». Esprit n° 1.

Minedub, (2023), Rapport d'analyse du recensement scolaire 2021/2022, état des lieux du sous-secteur de l'éducation de base face aux engagements pris par le Cameroun.

Noiriel, G., (1986), *L'immigration en France, une histoire en friche*. Annales ESC (n° 4)

Norwegian Refugee Council, (2011), *Increasing Access to Quality Education in Puntland: Lessons from Formal, Nonformal (ABE), Integrated Quranic Schools and Dugsi in Bosaso*, Juillet.

Norwegian Refugee Council, (2011), *Final evaluation – Teacher Emergency Package (TEP) Burundi 1999–2011 Evaluation Report*, Next Generation Advice Consultancy.

Norwegian Refugee Council, (2010), *Accelerated Learning Programme Exit Strategy – Timeframe, March 2010 to December*.

NRC (2018), *Rapport sur l'opportunité et la faisabilité pour la mise en œuvre d'un Programme d'Éducation Accélérée au Cameroun*.

NRC, (2018), *Evaluation des Besoins en Education Rapport de l'Evaluation rapide des besoins en Education dans les zones de l'Extrême-Nord du Cameroun*.

OCHA, (2002), *Manuel d'application des principes directeurs relatifs aux déplacements internes*. Brookings Project on Internal Displacement. Université de Berne.

PAM, (2015), *Personnes Déplacées Internes à Extrême-nord. Résumé sur la collecte des données PDI dans les trois départements ciblés par l'EMOP 2007*

Respect Cameroun, (2015), *Projet ANICUR Accompagnement scolaire et cursus scolaire des réfugiés au Cameroun*. Respect Cameroun.

Save The Children (2007), *Alternative Education – SC Sweden Experience in North Darfur*, Présentation PowerPoint.

Save The Children (2015), *Accelerated Education: Principles for Effective Practice, Diagnostic Review of AEP, Management Response & Improvement Plan*.

Save The Children, (2010), *Accelerated Learning in Conflict Affected Fragile States Policy Brief 'Southern Sudan Rewrites the Future'*.

Tobin, K. & Tippins, D. (1993), *Constructivism as a Referent for Teaching and Learning*. In: K. Tobin (Ed) *The Practice of Constructivism in Science Education*. Lawrence-Erlbaum. Hillsdale.

Un Droit De L'homme, (2006), *Reconstruire des vies. Fonds de constructions volontaires des Nations Unies pour les victimes de la torture*. Nations Unies

UNCHR, (1997), *Les réfugiés dans le monde. Les personnes déplacées : l'urgence humanitaire*. La découverte. Paris.

UNCHR, (2002), *Les 50 ans du HCR. L'aventure devait durer 3 ans*

UNCHR, (2015), *L'éducation et la protection* [Note d'information sur l'éducation no 1]. Genève, Unité Éducation de la Division de la protection Internationale.

UNCHR, (2016), *Faits et chiffres sur les réfugiés*.

UNESCO, (2015), *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation*. IIPÉ-UNESCO et Partenariat mondial pour l'éducation

UNESCO, (2016), *Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ?* Document d'orientation 27, Fiche d'information 37, Juillet.

Von Glasersfeld, E., (1990), *An exposition of constructivism: Why some like it radical*. In

Davis, R.B., Maher C.A. and Noddings N. (Eds). *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp 19-29). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

White, M., (1998), *Thérapie et déconstruction*. In Goldbeter-Merinfeld E. (dir.) : *Constructivisme et constructionnisme social : aux limites de la systémique ?* Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux 19 : 153-189.

- **Webographie**

<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-2-page-187.htm> du 04.10.2021



<https://www.cnrtl.fr/definition/dmf/reliance> du 06.10.21

<https://www.cairn.info/revue-societes-2003-2-page-99.htm> du 04.10.21

<http://www.internal-displacement.org/database> du 20.05.2017

<http://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2006-4-page-5.htm> du 18.09.2016

<http://egypte.ird.fr/les-activites/projets-de-recherche-au-liban/securite-et-developpement-1-influence-des-approches-securitaires-sur-les-politiques-de-developpement> du 18.09.2016

[http://www.ieim.uqam.ca/spip.php?page=article-cirdis&id\\_article=7693](http://www.ieim.uqam.ca/spip.php?page=article-cirdis&id_article=7693)

<https://psydh.wordpress.com/2017/02/21/cameroun-mora-violences-militaires-sur-civils-une-victime-de-plus-cen-est-assez/> du 21.02.2017

<http://cvuc.cm/national/index.php/fr/carte-communale/region-de-lest/129-association/carte-administrative/extreme-nord/mayo-tsanaga> du 11.03.2017

<http://www.camfoot.com/actualites/le-mayo-tsanaga-vibre-au-rythme-du,21963.html> du 13.03.2017

<http://koaci.com/m/cameroun-mokolo-interpellation-individus-suspectes-dappartenir-secteboko-haram-90459-i.html> du 13.03.2017

<https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/cameroon> du 11.03.2017

<http://koaci.com/m/terrorisme-pays-bassin-tchad-sorganisent-pour-combattre-boko-haram-74740-i.html> du 13.05.2017

[http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=39240#.WRaudjFS\\_2U](http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=39240#.WRaudjFS_2U) du 13/05/2017

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_du\\_comportement\\_planifi%C3%A9](https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_du_comportement_planifi%C3%A9) du 07.08.2017

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/developpement-economique-et-social-histoire/1-le-developpement-definition-et-finalite/> du 13.06.2017

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-d%C3%A9veloppement> du 13.06.2017

<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-02-0155-017> du 13.06.2017

<https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mergence> du 13.06.2017

<http://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/mondialisation.html> du 13/06.2016

<https://remi.revues.org/6571> du 02.01.2018

<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm> du 24.05.2021

<https://www.cairn.info/leguer-heriter--9782707192226-page-105.htm> du 01.03.2022

[www.ineesite.org/toolkit](http://www.ineesite.org/toolkit)

[www.sphereproject.org](http://www.sphereproject.org)

[http://www.arianesud.com/bibliotheque/articulation\\_reliance\\_deliance/bolle\\_de\\_bal\\_reliance\\_mediance\\_interstances\\_le\\_rmi\\_du\\_developpement](http://www.arianesud.com/bibliotheque/articulation_reliance_deliance/bolle_de_bal_reliance_mediance_interstances_le_rmi_du_developpement)

Dionigi Albera, « Terrains minés » [file:///C:/Documents and Settings\rabion\Bureau\SEFweb-revue-ann%C3%A9e.htm](file:///C:/Documents%20and%20Settings/rabion/Bureau/SEFweb-revue-ann%C3%A9e.htm)

- Sources orales

### Liste d'informateurs

N°	Noms et Prénoms	Sexe	Age	Profession /Occupation	Lieu	Religion	Statut matrimonial	Ethnie	Niveau instruction	Date
1.	Abadji Ibrahim	M	17	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niv 6ème	28/01/2021
2.	Abakar Adamou	M	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niv 6ème	28/01/2021
3.	Abakar Adamou	F	43	Minedub	Gadala	Islam	Marié	Mafa	Baccalaureat	08/07/2021
4.	Abba Jean	M	46	Minader	Gadala	Chrétien	Marié	Kanouri	Licence	01/02/2021
5.	Abdouraman	M	57	Parent Hôte	Zamai	Islam	Veuf	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
6.	Aboubakar	M	40	Minader	Gadala	ND	Marié	Kanouri	Baccalaureat	01/02/2021
7.	Ache Aissatou	F	16	Elève	Gadala	Islam	Célibataire	Kanouri	CM2	01/02/2021
8.	Ache Aissatou	F	39	Minedub	Zamai	Islam	Marié	Kanouri	Baccalaureat	29/01/2021
9.	Adama Laida	M	28	Minader	Zamai	Chrétien	Célibataire	Massa	Licence	02/02/2021
10.	Adamou	M	15	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	ND	28/01/2021
11.	Adamou Abakar	M	42	Parent Hôte	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	BEPC	01/02/2021
12.	Adamou Matakou	M	17	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niv CM2	28/01/2021
13.	Aissatou	F	67	Parent DPI	Zamai	Islam	Veuf	Kanouri	Niv Primaire	01/02/2021
14.	Aïssatou Alifa	F	36	Enseignant	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Baccalaureat	02/02/2021

15.	Alimatou	F	34	Parent Hôte	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niveau CEI	08/07/2021
16.	Aliou	M	17	Elève	Gadala	ND	Célibataire	Kanouri	ND	29/02/2021
17.	Amara Ismaela	M	43	Minas	Gadala	Islam	Marié	Mafa	Baccalaureat	28/01/2021
18.	Aminata Salmatou	M	34	Parent DPI	Zamai	Islam	Marié	Kanouri	BEPC	01/02/2021
19.	Aminatou Dona	M	34	ONG	Zamai	Islam	Marié	Ffulde	Niv 6ème	09/05/2021
20.	Baba Oumarou	M	19	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niv 6ème	28/01/2021
21.	Bainou Jean	M	42	ONG	Ghwar	Chrétien	Marié	Laka	CM2	08/05/2021
22.	Barka	F	29	Minedub	Gadala	Chrétien	Célibataire	Mafa	Licence	14/07/2021
23.	Baye Modou	F	20	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niv 6ème	01/02/2021
24.	Bintou Ali	F	29	Minedub	Zamai	Islam	Marié	Mafa	Baccalaureat	01/02/2021
25.	Boukar Baldina	M	40	Minader	Zamai	ND	Célibataire	Mafa	Niveau CEII	01/02/2021
26.	Boukar Mamadou	M	16	Elève	Ghwar	Islam	Célibataire	Mafa	CEP	28/01/2021
27.	Boulbi Keida	F	40	Parent PDI	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Baccalauréat	28/01/2021
28.	Didja Abdouramanou	F	17	Elève	Gadala	Islam	Célibataire	Kanouri	CEP	01/02/2021
29.	Djamina	F	28	Parent DPI	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
30.	Djara Bakari	F	38	Menagere	Zamai	Islam	Veuf	Peulh	Niveau CEII	29/01/2021
31.	Djeumeni Marthe	F	32	ONG	Zamai	Chrétien	Célibataire	Bamileke	Licence	12/05/2021
32.	Ebogo Sandrine	F	49	Minedub	Zamai	Chrétien	Marié	Mafa	Baccalaureat	08/07/2021

33.	Elias Viche	M	28	Minedub	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Probatoire	28/01/2021
34.	Fatime Hamadou	F	20	Elève	Ghawar	Islam	Célibataire	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
35.	Fatoumata Modou	F	20	Elève	Ghawar	Islam	Célibataire	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
36.	Garba Moussa	M	17	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	ND	28/01/2021
37.	Gere Marie Noel	F	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	BEPC	28/01/2021
38.	Goni Souley	M	35	Parent DPI	Zamai	ND	Marié	Massa	Licence	10/05/2021
39.	Hadama Basile	M	35	Enseignant	Zamai	Chrétien	Veuf	Mafa	Baccalauréat	02/02/2021
40.	Hadidja	F	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
41.	Hadidja Abakoura	F	40	Parent	Zamai	Islam	Veuve	Mafa	Baccalaureat	29/01/2021
42.	Hadja Oussen	F	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
43.	Haman Bouba	M	34	Eleveur	Gadala	ND	Célibataire	Peulh	Niveau CEII	01/02/2021
44.	Hamidou Bjaja	M	30	Parent DPI	Gadala	Islam	Célibataire	Mafa	Cep	28/01/2021
45.	Hamina Ilda	F	31	Minas	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Baccalaureat	02/02/2021
46.	Hawa	F	24	Parent Hôte	Zamai	Islam	Marié	Kanouri	Niv Primaire	02/02/2021
47.	Ibrahim Ngaroua	M	42	Parent Hôte	Zamai	Islam	Veuf	Mafa	Niv Primaire	01/02/2021
48.	Issa Aida	F	24	Parent Hôte	Zamai	Chrétien	Veuf	Peulh	Niv Primaire	29/01/2021
49.	Kadaya Gaode	M	27	Parent DPI	Gadala	Islam	Marié	Mafa	Niv Primaire	28/01/2021
50.	Kadived Gilbert	M	20	Parent DPI	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niv Primaire	08/07/2021

51.	Kakka Alhadji	M	37	Eleveur	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niv Primaire	01/02/2021
52.	Kaltoum Ousman	F	39	Parent Hôte	Zamai	Islam	Veuve	Kanouri	BEPC	01/02/2021
53.	Kamga Derrick	M	41	Minedub	Gadala	Chrétien	Célibataire	Mafa	Licence	14/07/2021
54.	Koussaf Bouba	M	42	Enseignant	Zamai	Chrétien	Veuf	Mafa	Baccalauréat	14/07/2021
55.	Latifa	F	31	Minader	Ghawar	Islam	Célibataire	Mafa	Baccalaureat	01/02/2021
56.	Latnoua Viche	F	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Niv Primaire	01/02/2021
57.	Lawa Ismaella	F	39	Minedub	Zamai	Chrétien	Célibataire	Mafa	Probatoire	28/01/2021
58.	Lawan Chetima	M	61	Eleveur	Gadala	ND	Veuf	Kanouri	Niveau CEII	29/02/2021
59.	Mahama Ali	M	45	Eleveur	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	BEPC	01/02/2021
60.	Mahamet Alhadji	M	17	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Probatoire	28/01/2021
61.	Mal Abba Cherif	M	26	Parent DPI	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niveau CEII	08/07/2021
62.	Mal Bouba Modou	M	50	Eleveur	Gadala	ND	Veuf	Kanouri	Niveau CEII	01/02/2021
63.	Malla Hecheked	M	17	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Probatoire	28/01/2021
64.	Malla Hecheked	F	34	Minader	Zamai	Islam	Marié	Kanouri	Baccalaureat	29/01/2021
65.	Maryam Mohamadou	F	19	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	BEPC	01/02/2021
66.	Mata Regine	F	28	ONG	Zamai	ND	Marié	Massa	Licence	10/05/2021
67.	Miryam	F	42	Minas	Zamai	Islam	Marié	Ffulde	Licence	08/05/2021
68.	Modou Angéline	F	63	Parent DPI	Gadala	Chrétien	Célibataire	Mafa	Niveau CEII	14/07/2021

69.	Mohamadou Ismael	M	15	Elève	Zamai	Chrétien	Célibataire	Mafa	Baccalauréat	14/07/2021
70.	Mohamet Abdouraman	M	30	Parent Hôte	Zamai	Islam	Veuf	Kanouri	Niveau CEII	29/01/2021
71.	Mouna HALifa	F	16	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niveau CEI	28/01/2021
72.	Moustapha Souley	M	43	ONG	Zamai	Islam	Marié	Ffulde	Licence	08/05/2021
73.	Ousman Gazawa	M	16	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Niveau CEII	28/01/2021
74.	Ousmanou Bouba	M	40	Parent	Zamai	Islam	Veuf	Peulh	Niveau CEI	29/01/2021
75.	Ousmanou Khalba	M	30	Parent Hôte	Zamai	ND	Marié	Massa	Niveau CEII	10/05/2021
76.	Ousseini	M	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Baccalaureat	29/01/2021
77.	Oussematou	F	37	Minas	Zamai	Islam	Célibataire	Mafa	Probatoire	28/01/2021
78.	Raminatou Irène	F	32	Minas	Zamai	Catholique	Célibataire	Bulu	Licence	01/02/2021
79.	Sali Viche	M	29	Parent DPI	Gadala	Islam	Marié	Mafa	Niveau cep	08/07/2021
80.	Sanda Oumarou	M	44	Minas	Zamai	Islam	Marié	Ffulde	Licence	08/05/2021
81.	Soumaïla Alhadji	M	40	Parent Hôte	Zamai	Islam	Veuf	Kanouri	Niv Primaire	29/01/2021
82.	Vedial Jules	F	18	Elève	Zamai	Islam	Célibataire	Kanouri	Probatoire	28/01/2021
83.	Viche Pierre	M	17	Elève	Ghawar	Islam	Célibataire	Mafa	CEP	01/02/2021
84.	Yano Rachel	F	30	Enseignant	Zamai	Chrétien	Célibataire	Massa	Licence	02/02/2021
85.	Zara Alhadji Abba	F	45	Parent	Zamai	Islam	Marié	Kanouri	BEPC	01/02/2021

**INDEX**

## Index des auteurs

### A

Abric, 78  
Adolf Bastian, 72  
AEEMAT, 37, 55  
Agier, 2, 282, 291  
Ahmadou, 48

### B

Banque mondiale, 3, 248  
Bastian, 73, 75  
Baudelot et Establet, 66, 271, 272  
Belinga Bessala, 85  
Bell, 107  
Berlin, 73  
Bert, 65, 291  
Biol, 80  
Blais, 68, 69  
Boas F, ix, x, 72, 83

### H

Hallaire A., 50  
Harild et Christensen, 9, 187  
Henri Lefebvre, 152  
Herskovits, 73, 82  
Herskovitz, 9, 73  
Herzlich, ix, 9, 21, 280

### I

Illich, 65, 84, 156, 294  
IMC, iv, 2, 155  
Izard Michel, 70

### J

Jodelet, ix, 9, 21, 78, 280

### K

Kampala, 4, 12, 81, 103, 117, 126, 128, 149  
Kede, 66, 272, 294

### L

Laplantine, ix, 9, 19, 21, 280

LEG, v, 7, 91, 245, 260, 267  
Lévi-Strauss, 82, 83  
Lewis, 69, 70, 297  
Linton, 67, 73, 83, 292  
Loi d'orientation, 83

### M

Marcel Bolle de Bal, 79, 80, 152, 296  
Mbonji, 12, 21, 65, 66, 71, 73, 79, 82, 86, 123, 162, 214, 271, 272, 292, 293, 294  
Mbonji Edjenguèlè, 12, 21, 66, 79, 86, 123, 214, 292, 293  
Mead, 64, 67, 68, 83  
Michelson, 208  
Minedub, 8, 127, 304, 305, 306, 307  
Monestier, 108, 163, 292, 295  
Moscovici, 77, 78  
Mounier, 80

### N

Najat Rochdi, 3  
Nkoum, 78  
Nkwi et *al.*, 17  
Nkwi P. et *al.*, 17  
Noma, 66, 67, 71, 92, 133, 137, 144, 163, 166, 167, 168, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 211, 225, 226, 228, 231, 232, 238, 245, 270, 272, 273, 299  
Ntede, 123, 215, 292, 294

### O

OCHA, vi, 3, 7, 38, 70, 91, 108, 132, 179, 183, 184, 185, 228, 284, 301  
ODS, 109  
OIM, vii, 7, 37, 38, 70, 81, 82, 118, 151, 183  
Omar Aktouf, 21  
ONU, vi, 61, 132, 171, 207, 212, 262

### P

Paillante, 66, 272  
Paul Nkwi, 17  
Pelatan, 183  
Perry W. J., 72  
Piaget, 67, 74, 76, 77, 83, 293, 295



Podlewski, 34, 41, 44, 293

## Q

Quivy et Campenhoudt, 21

## R

RAMIFOT, vi, 176

Rateau, 78

Raymond Quivy, 13, 17, 20

Raymond Quivy et Luc Campehoudt, 13,  
17, 20

René Descartes, 208

Roger C., 152

Roger Clause, 79, 80

Rousseau, 78, 83

## S

Schatzman, Astrophys, 80

Stellio, 2

Stéphane Beaud, 15

Stéphane Beaud et Florence Weber, 15

## T

Tierou, 68

Titoh Grégoire Makaya, 48

Tomasevski, 65, 68, 84

Trueba, 65, 84

Tsafack G, 84

Tsafack G., 154

Tylor, E. B., 82

## U

UNDSS, 63

UNESCO, 2, 5, 128, 251, 300, 302

UNHCR, vii, 61, 70, 91, 110, 117, 128,  
150, 164, 170, 251, 296

## V

Von Glasersfeld, 302

Von Herder S., 83

Vygotsky, ix, 76, 208, 280

## W

Warnier, 208, 293

## Index des concepts

### A

abandon, 2, 45, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 138, 139, 187, 223, 258, 290  
accessibilité, ix, 56, 115, 116, 124, 130, 219, 239, 247  
accueil, ix, 9, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 35, 37, 51, 56, 89, 105, 106, 110, 112, 114, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 132, 133, 138, 140, 141, 143, 145, 147, 163, 165, 178, 181, 184, 185, 192, 193, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 212, 214, 215, 226, 228, 230, 232, 252, 254, 267, 280, 282, 285, 289, 290, 333  
acculturation, 73, 215  
Actes de naissance, 107  
activité mentale, 78  
activités éducatives inclusives, 217  
âge scolaire, ix, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 35, 36, 44, 58, 72, 76, 77, 79, 89, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 113, 116, 123, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 145, 153, 158, 159, 160, 163, 165, 169, 171, 172, 174, 181, 183, 191, 193, 194, 200, 201, 202, 212, 213, 215, 223, 224, 225, 234, 235, 238, 239, 244, 248, 254, 255, 267, 280, 283, 284, 290, 332, 333, 336, 339  
Anthropologie, 1, iii, 5, 6, 12, 14, 20, 23, 70, 161, 192, 286, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 329, 330, 336, 337, 339, 342  
*apprenants*, 17, 89, 138, 143, 146, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 181, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 234, 236, 240, 243, 244, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 263, 266, 283, 284  
apprentissage, 7, 8, 68, 73, 75, 84, 85, 86, 91, 95, 98, 106, 137, 138, 152, 155, 156, 159, 161, 163, 165, 167, 169, 170, 176, 179, 182, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 202, 203, 204, 206, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 223, 227, 229,

234, 236, 237, 239, 240, 241, 245, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 281, 283, 284, 285, 286, 288, 295, 333, 348  
apprentissages alternatifs, 10, 11, 25, 73, 283, 284, 285  
assistance éducationnelle, ix, 10  
attitudes, ix, 16, 17, 68, 79, 198, 202, 209, 237, 247, 299  
**Attraits culturels**, 57  
Augé, 178, 192, 286, 291

### B

barrières, ix, 24, 89, 90, 95, 97, 101, 106, 108, 110, 111, 113, 115, 120, 123, 136, 142, 144, 194, 250  
Boko Haram, 3, 4, 8, 63, 89, 90, 109, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 142, 158, 164, 171, 174, 177, 187, 191, 194, 200, 230, 281, 298, 299, 335

### C

camarades, iii, 8, 120, 121, 135, 138, 142, 171, 195, 289  
*campements*, 3  
catastrophes, 2, 61, 81, 131, 132, 142, 144, 159, 160, 165, 179, 191, 193, 194, 197, 199, 203, 211, 213, 216, 219, 221, 233, 235, 236, 244, 253, 257, 261, 266, 267  
CDE, Article 5, 107  
*changements*, ix, 8, 9, 67, 69, 73, 75, 82, 203, 242, 274  
circuit scolaire ordinaire, 101, 108  
classes, 90, 106, 112, 120, 138, 139, 140, 146, 148, 154, 170, 215, 217, 229, 264, 288  
**code de conduite**, 204, 206, 214, 256  
communauté, ix, 3, 7, 8, 13, 14, 16, 18, 19, 37, 41, 43, 56, 58, 64, 70, 77, 78, 89, 90, 92, 95, 96, 99, 101, 105, 107, 122, 126, 130, 134, 135, 139, 147, 152, 159, 160, 169, 170, 173, 174, 178, 183, 189, 193, 194, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 212, 214, 217, 219, 221, 224, 234, 236, 237, 243, 253, 258, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 273, 274, 275, 276, 285, 286, 287, 289, 331, 332, 334,

337, 339, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349  
communautés, 2, 24, 40, 43, 52, 54, 73, 77, 96, 100, 103, 105, 117, 118, 126, 127, 128, 130, 131, 135, 138, 141, 142, 144, 151, 155, 159, 161, 163, 165, 171, 174, 178, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 199, 200, 201, 203, 210, 214, 218, 219, 220, 226, 227, 229, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 257, 261, 262, 263, 265, 268, 270, 273, 275, 276, 278, 282, 283, 285, 286, 288, 290, 295  
communication, 18, 20  
compétences, 20, 68, 69, 86, 102, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 207, 209, 211, 235, 239, 240, 241, 243, 248, 251, 253, 254, 257, 260, 261, 266, 267, 283, 284, 289  
conflit terroriste, 6  
conflits, 2, 3, 12, 42, 52, 60, 61, 63, 65, 81, 119, 123, 132, 135, 136, 142, 144, 148, 155, 159, 160, 178, 179, 184, 185, 187, 191, 194, 195, 197, 199, 200, 203, 206, 211, 212, 216, 219, 221, 233, 235, 236, 243, 251, 253, 257, 261, 284, 285, 299  
Conflits armés, 160, 233  
connaissances, ix, 16  
consentement, 20, 22, 330, 331, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343  
construction socioculturelle, 10  
continuité, 76, 89, 105, 115, 212, 213, 218, 234, 250, 261, 266, 284, 332, 333, 336, 339  
continuité culturelle, 284, 332, 333, 336, 339  
convention, 4, 12, 81, 103, 117, 126, 128, 149, 210, 286, 287, 300  
Convention de Kampala, 62, 126, 159, 282  
Coutume, 45  
crise éducationnelle, 7  
cursus scolaire, 95, 105, 134, 140, 158, 223, 301, 335

## D

déplacées internes, ix, 2, 5, 15, 24, 35, 38, 60, 79, 89, 92, 95, 103, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 126, 127, 130, 131, 136, 138, 139, 141, 151, 158, 161, 164, 165, 170, 173, 174, 175, 193,

200, 209, 215, 233, 245, 254, 258, 277, 281, 290, 348  
déplacement forcé, ix, 96, 99, 137, 158, 159, 184, 188, 207  
déplacements forcés, ix, 6, 8, 9, 60, 90, 95, 100, 101, 103, 116, 118, 119, 131, 134, 136, 142, 151, 158, 161, 171, 187, 191, 198, 201, 220, 224, 270, 272, 280  
Développement, iv, v, vi, vii, 5, 6, 7, 9, 12, 23, 69, 70, 91, 117, 218, 221, 257, 284, 290, 294  
développement sans sécurité, 63  
dimension éducative, 65, 123  
droit humanitaire international, 6, 209, 212, 218  
droits humains, 3, 61, 62, 151, 179, 185, 209, 250  
dynamique sociale, 41, 44, 212

## E

école, 3, 4, 7, 8, 9, 65, 66, 68, 69, 71, 73, 76, 78, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 156, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 195, 200, 208, 221, 223, 230, 235, 237, 238, 240, 241, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 278, 282, 283, 284, 285, 289, 291, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 326, 335, 345, 347, 349  
écoles privées, 106, 114, 122, 181  
Ecologies socioculturelles, 71  
Education, iii, iv, v, vi, vii, ix, x, 71, 86, 97, 99, 103, 104, 105, 127, 130, 137, 149, 150, 161, 168, 174, 192, 201, 208, 210, 215, 224, 229, 237, 251, 252, 253, 255, 259, 260, 275, 276, 277, 282, 283, 284, 285, 294, 295, 296, 299, 301, 326, 329, 334, 336, 339, 341, 348  
éducation conventionnelle, 91, 103, 163  
éducation des enfants, ix, 6, 12, 13, 24, 79, 89, 101, 110, 158, 176, 215, 224, 227, 248, 267, 275, 280, 289  
Education formelle, 71, 137

éducation formelle, ix, 6, 8, 10, 11, 12, 24, 68, 100, 114, 117, 120, 122, 123, 124, 136, 137, 154, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 191, 194, 198, 200, 201, 203, 208, 209, 215, 217, 223, 224, 226, 227, 234, 240, 248, 250, 255, 259, 265, 269, 278, 280, 282, 283, 285, 329, 332, 333, 341, 347, 349  
 éducation inclusive, 194, 197, 217, 218, 235, 236, 250, 253, 263, 284, 290, 295  
 Education informelle, 71  
 éducation informelle, 68, 102, 155  
 Éducation intellectuelle, 85  
 éducation non formelle, 85, 246, 298  
 éducation primaire, 5  
 élèves, v, ix, 13, 17, 19, 21, 70, 72, 75, 92, 93, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 123, 126, 127, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 160, 161, 165, 167, 168, 171, 181, 183, 193, 194, 195, 196, 197, 208, 209, 211, 212, 215, 217, 218, 221, 223, 229, 237, 239, 240, 241, 242, 252, 258, 274, 275, 290, 295, 333, 348, 349  
 Enfant, iv, 4, 91, 150, 158, 164, 215, 283, 285, 326, 327, 347  
 enfants, i, iii, ix, x, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 35, 40, 42, 47, 48, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 76, 77, 79, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 297, 300, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 339, 340, 341, 344, 346, 347, 349, 350  
 enfants déplacés, ix, x, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 72, 76, 77, 79, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 112, 116, 117, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 138, 139, 141, 148, 151, 158, 160, 163, 169, 170, 173, 174, 178, 181, 191, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 215, 218, 221, 223, 224, 225, 227, 233, 248, 251, 254, 274, 276, 280, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 339, 340, 341, 344, 349, 350  
 enfants déplacés internes, ix, 3, 12, 15, 20, 25, 70, 95, 139, 151, 158, 223, 224, 248, 276, 280, 284, 288, 290  
 enfants scolarisés, 7, 8, 130, 146, 183, 237  
 enseignant-élève, 196  
 enseignants, iii, v, 8, 15, 17, 70, 92, 100, 101, 108, 113, 116, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 149, 153, 154, 162, 165, 167, 168, 171, 179, 183, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 218, 219, 227, 229, 234, 236, 237, 239, 240, 242, 246, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 263, 264, 266, 270, 285, 288, 289, 339  
 enseignement, 5, 7, 66, 68, 70, 75, 83, 90, 91, 103, 106, 107, 111, 122, 130, 135, 138, 139, 149, 155, 162, 163, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 229, 234, 239, 240, 241, 244, 248, 250, 251, 253, 255, 257, 258, 260, 261, 264, 271, 284, 288, 295, 297, 298, 302  
 Enseignement indirect, 195  
 enseignements formels, 107  
 environnement, ix, 8, 15, 21, 36, 65, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 85, 86, 96, 97, 100, 107, 113, 115, 116, 122, 123, 126, 138, 152, 155, 160, 165, 171, 175, 181, 187, 194, 196, 198, 199, 203, 205, 209, 210, 211, 214, 216, 224, 234, 235, 237, 240, 241, 244, 247, 250, 252, 255, 266, 267, 277, 283, 289, 290, 300

environnement écologique, 8, 171  
environnements, ix, x, 5, 8, 73, 76, 152,  
236, 240, 241, 247, 250, 266, 267, 329,  
336, 339, 341  
établissement, 47, 56, 71, 112, 115, 138,  
151, 200, 201, 247, 254, 287  
évaluations, 128, 198, 216, 217, 239, 243,  
244, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 290  
expériences éducationnelles, 163

## F

facteurs économiques, 9, 155  
filles, 2, 3, 7, 43, 46, 66, 90, 91, 96, 98, 99,  
102, 103, 104, 105, 112, 120, 127, 132,  
134, 148, 151, 162, 163, 176, 178, 183,  
199, 209, 226, 227, 233, 234, 235, 237,  
239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 251,  
253, 255, 271, 272, 282, 284, 328, 349  
Flexibilité, 71, 253  
formalisation éducationnelle, 11, 25

## G

garçons, 2, 7, 96, 98, 99, 102, 103, 104,  
112, 120, 134, 148, 151, 162, 176, 183,  
199, 226, 227, 234, 235, 237, 239, 240,  
241, 242, 246, 247, 253, 255, 271, 284,  
328, 349  
Gouvernement camerounais, 4, 7, 9, 97,  
108, 122, 127, 149, 206, 214, 219, 284  
guides, 15, 19, 198, 254, 339

## H

humanisation, 68, 69, 291

## I

incursions, 4, 39, 63, 184  
information, 14, 21, 80, 137, 155, 219,  
243, 244, 262, 284, 301, 302  
infrastructures, 54, 56, 106, 115, 127, 130,  
132, 136, 138, 142, 143, 144, 149, 168,  
186, 188, 191, 193, 211, 212, 214, 215,  
218, 226, 228, 234, 258, 275, 348, 349  
Infrastructures d'accueil, 56  
insécurité, ix, 8, 22, 23, 60, 61, 64, 81, 97,  
100, 101, 118, 133, 151, 152, 173, 174,

175, 177, 185, 187, 191, 201, 216, 218,  
267, 281, 285, 289  
insertion, ix, 8, 9, 15, 16, 17, 22, 71, 80,  
90, 96, 113, 114, 122, 123, 127, 139,  
155, 159, 160, 171, 280, 282, 288, 290,  
348  
instruction, 68, 69, 71, 84, 91, 154, 155,  
295, 304  
interaction, 18  
interaction élève-élève, 196  
interlocuteur, 105, 147, 202  
Intervention, 142  
interventions éducationnelles, 217, 220, 260,  
262, 263, 264  
intrinsèques, 21

## J

Jodelet, ix, 9, 21, 78, 280

## K

Kampala, 4, 12, 81, 103, 117, 126, 128,  
149

## L

logique culturelle, ix, 10, 11, 280  
logiques culturelles, ix, 15

## M

maîtres, 8, 171, 204  
maîtresses, 8, 171  
manifestations culturelles, 41, 57  
manuels de formation, 207  
marketing de réseau, 17  
matériels didactique, 198  
mécanismes, ix, 8, 10, 11, 25, 60, 100,  
110, 150, 173, 174, 180, 197, 199, 205,  
207, 214, 219, 220, 224, 225, 227, 234,  
241, 244, 248, 250, 255, 257, 260, 261,  
262, 280, 284, 332, 333, 334, 346, 347,  
348  
médecine traditionnelle, 70  
missions, 65, 123, 183, 245  
modèle éducatif, 66, 272  
moralisation, 68, 69  
multiculturalité éducationnelle, 71

## N

Noma, 66, 67, 71, 92, 133, 137, 144, 163, 166, 167, 168, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 211, 225, 226, 228, 231, 232, 238, 245, 270, 272, 273, 299  
non scolarisés, 141, 225, 230, 251, 259, 282, 289  
Ntede, 123, 215, 292, 294

## O

Objectifs de développement durable, 8, 91  
**offre**, 20  
onomatopées, 16

## P

Paillante, 66, 272  
parcours scolaire, 98, 108, 115, 160, 350  
parent, 89, 96, 101, 105, 109, 141, 162, 173, 270, 278, 343  
pauvreté, ix, 8, 50, 61, 63, 93, 97, 100, 101, 102, 113, 123, 170, 185, 187, 189, 218, 245, 248, 251, 267, 273, 284, 290, 301  
PDI, vii, 8, 37, 61, 81, 90, 91, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 155, 156, 159, 164, 165, 169, 173, 181, 182, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 227, 228, 229, 233, 234, 242, 245, 248, 256, 259, 260, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 275, 276, 278, 281, 283, 289, 301, 305  
Personnes Affectées, 71  
Personnes déplacées internes, ix, 158, 227  
phénomène, 4, 7, 15, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 72, 81, 97, 100, 102, 108, 113, 114, 117, 121, 127, 128, 133, 137, 160, 165, 171, 172, 180, 181, 192, 282, 286, 288, 298  
pluridisciplinaire, 66, 85, 123  
pratique, 12  
pratique migratoire, 62  
pratiques, 10, 11, 16, 23, 58, 67, 76, 77, 78, 79, 82, 86, 90, 128, 181, 182, 196,

199, 202, 218, 220, 240, 244, 251, 253, 257, 258, 264, 265, 267, 271, 280, 284, 291, 300, 302, 332, 333, 336, 339

pratiques éducatives, 10, 11, 280, 332, 333  
PRINCIPES EDUCATIFS, 190

*principes éducatifs*, 25, 191

processus, 18, 23, 57, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 126, 128, 136, 139, 151, 168, 185, 188, 195, 196, 199, 201, 204, 207, 209, 214, 216, 217, 218, 225, 228, 229, 235, 236, 237, 241, 243, 244, 250, 257, 259, 260, 264, 271, 272, 273, 274, 275, 288, 329, 341  
programmation, 91, 129, 186, 223  
programmes scolaires, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 210, 211, 221, 250, 253

protection, v, 4, 5, 6, 12, 49, 62, 86, 91, 126, 128, 129, 151, 155, 158, 159, 164, 178, 179, 184, 186, 188, 194, 199, 203, 209, 212, 218, 220, 221, 234, 235, 238, 241, 242, 245, 247, 257, 264, 266, 267, 282, 296, 301

punition, 65, 123, 271

## R

Rationalité, 66, 294

réfugiés, 3, 5, 6, 12, 33, 81, 130, 132, 151, 158, 159, 163, 178, 179, 180, 183, 216, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 258, 281, 282, 287, 289, 296, 299, 300, 301, 341, 346, 347

Région des Grands Lacs *Voir*

Rejet, 103

**reliance**, ix, 10, 12, 25, 60, 71, 80, 152, 153, 191, 192, 194, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 248, 250, 260, 278, 281, 283, 286, 296, 302, 303

Reliance, 79, 80, 296

reliance culturelle, ix, 10, 25, 60, 71, 191, 192, 194, 221, 223, 224, 225, 227, 248, 250, 260, 278, 281, 283

**religieuse**, 3, 41, 85, 86, 98, 203, 277, 296  
réponse humanitaire, 5, 128, 129, 177, 186  
représentations, ix, 9, 21, 280

représentations socioculturelles, 10, 11, 280, 332, 333

résilience, 91, 97, 129, 130, 136, 193, 223, 234, 237, 241, 242, 243, 248, 281, 329

réussite scolaire, 66, 87, 240, 253, 260,  
271, 272, 288

## S

sanctions, 65, 123, 248  
Savoirs négro-africains, 66  
scolarisation, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 71, 72, 84,  
92, 93, 95, 96, 97, 100, 102, 104, 105,  
106, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 119,  
121, 123, 126, 128, 130, 131, 134, 137,  
139, 140, 144, 145, 147, 148, 152, 153,  
162, 163, 168, 171, 173, 181, 183, 187,  
192, 194, 200, 211, 212, 218, 224, 225,  
227, 229, 239, 245, 248, 251, 261, 264,  
265, 272, 281, 282, 283, 286, 289, 294,  
297, 299, 329, 330, 336, 337, 340, 341,  
343, 344, 349  
sécurité, 62, 63, 64, 129, 132, 143, 144,  
177, 179, 183, 184, 186, 187, 193, 205,  
216, 218, 220, 237, 242, 244, 246, 255,  
259, 262, 263, 266, 267, 275, 284, 285,  
287, 290, 293  
situation d'urgence, 60, 72, 96, 113, 141,  
192, 204, 205, 207, 208, 211, 213, 239,  
244, 251, 262, 263, 266, 289, 349  
situation de crise, 5, 6, 37, 106, 112, 120,  
123, 126, 127, 139, 141, 142, 152, 160,  
166, 191, 195, 197, 203, 204, 206, 210,  
213, 215, 216, 255, 259, 260, 285, 333  
sociale, 17, 20, 25, 41, 42, 53, 65, 67, 69,  
71, 72, 77, 78, 80, 85, 87, 91, 92, 98,  
117, 123, 129, 130, 152, 154, 155, 160,  
171, 175, 191, 215, 218, 221, 224, 234,  
235, 236, 241, 242, 245, 272, 283, 285,  
287, 289, 290  
socialisation, 65, 67, 73, 83, 101, 114, 123,  
137, 163, 175, 242, 243  
socioculture, 10, 46, 160, 283  
socioculturels, ix, x  
socioéducative, 73, 108, 215, 329, 341  
sociolinguistique, 154  
socioprofessionnelle, 96  
Solubilité, 71  
structures cognitives, 74, 76  
supervision, 210, 214, 219, 229, 239, 258  
système éducatif, 13, 68, 70, 73, 85, 95,  
101, 106, 107, 108, 109, 114, 122, 123,  
130, 137, 139, 140, 144, 147, 152, 158,  
161, 163, 183, 195, 201, 202, 208, 223,

224, 225, 227, 243, 244, 253, 255, 259,  
284, 286, 339, 348, 349

Systèmes, 219

systèmes éducatifs, ix, 5, 75, 93, 221, 223,  
227, 235, 246

## T

Traité caract., 81

## V

variabilité, ix, x, 5, 8, 15, 44, 60, 70, 72,  
80, 153, 329, 336, 339, 341  
Variabilité, 71, 80, 165  
variabilité culturelle, ix, 15, 44, 60, 72  
victimes du conflit, 6  
violence, 2, 3, 4, 64, 65, 81, 86, 123, 171,  
179, 180, 184, 197, 214, 215, 229, 233,  
234, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 266,  
267, 271, 272, 282, 294, 299  
vulnérables, ix, 8, 24, 25, 70, 89, 91, 128,  
129, 130, 142, 149, 158, 160, 174, 186,  
191, 194, 198, 200, 201, 202, 208, 213,  
221, 223, 224, 229, 233, 234, 237, 238,  
247, 248, 250, 251, 259, 261, 263, 269,  
272, 276, 289

## Z

Zamai, ix, x, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16,  
17, 21, 22, 24, 27, 32, 33, 37, 43, 44, 46,  
48, 52, 53, 54, 71, 73, 77, 81, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,  
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119,  
120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 131,  
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,  
158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167,  
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,  
176, 177, 178, 181, 182, 191, 194, 195,  
196, 199, 201, 202, 208, 209, 211, 214,  
219, 223, 224, 226, 227, 245, 248, 251,  
254, 256, 259, 260, 261, 268, 269, 270,  
271, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 281,  
283, 284, 290, 304, 305, 306, 307, 308,  
329, 332, 333, 336, 339, 341, 343, 345,  
348, 349

## **ANNEXES**



**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en Thèse- Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche Thèse de doctorat

A  
Chef de Sous Bureau OIM Maroua

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous informer de la recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons et pour laquelle nous aurons un séjour d'une certaine durée dans la région de l'Extrême-Nord.

En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Cette étude devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que les pouvoirs publics font chaque jour en matière de scolarisation des victimes de guerre. Notre recherche nous amène à travailler dans l'arrondissement de Mokolo (sites des déplacés) pour :

- ✓ Observer le vécu quotidien des déplacés internes.
- ✓ Vivre et côtoyer les familles de déplacés internes pour les représentations de l'éducation au sein de cette communauté.
- ✓ Administrer des entretiens approfondis et organiser des discussions de groupe avec quelques leaders de communauté et des acteurs du système éducatifs

Monsieur, en vous remerciant de l'attention que vous accordez à cette correspondance, nous vous remercions déjà et vous rassurons de notre plus grande collaboration.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



NOMA ELOUNDOU DAMIEN

**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en thèse- Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche Thèse de doctorat

A

Madame le chef du sous-bureau du HCR Maroua

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous informer de la recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons et pour lequel nous aurons un séjour d'une certaine durée dans la région de l'Extrême-Nord.

En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Cette étude devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que les pouvoirs publics font chaque jour en matière de scolarisation des victimes de guerre. Notre recherche nous amène à travailler dans l'arrondissement de Mokolo (sites des déplacés) pour:

- ✓ Observer le vécu quotidien des déplacés internes.
- ✓ Vivre et côtoyer les familles de déplacés internes pour les représentations de l'éducation au sein de cette communauté.
- ✓ Administrer des entretiens approfondis et organiser des discussions de groupe avec quelques leaders de communauté et des acteurs du système éducatifs

Monsieur, en vous remerciant de l'attention que vous accordez à cette correspondance, nous vous remercions déjà et vous rassurons de notre plus grande collaboration.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en Thèse Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche Thèse doctorat

A

Monsieur le Délégué MINEDUB MAYO-TSANAGA

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre bienveillance solliciter l'accès aux données disponibles au niveau du HCR et un séjour d'une certaine durée au sein du sous bureau de l'Extrême Nord CAMEROUN dans le cadre d'une recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons à l'université de Yaoundé I.

En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Une étude qui en plus d'avoir été très bien accueillie par l'université, devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que le HCR fait chaque jour en matière de scolarisation. Ainsi souhaiterions-nous avoir accès aux données disponibles au HCR :

- ✓ Les données statistiques les plus récentes possibles de la population globale
- ✓ Les données statistiques de la population et des enfants de la région de l'Extrême Nord.
- ✓ Avoir accès et administrer, si possible, un entretien approfondi au responsable de l'éducation.

Monsieur, tout en vous rassurant de devoir mettre une copie du travail final à votre disposition au terme du processus, nous voulons déjà vous remercier pour la sollicitude dont vous avez toujours fait preuve, et vous prions surtout de croire l'expression de votre parfaite considération.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en Thèse Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche Thèse doctorat

A  
Monsieur l'Inspecteur MINEDUB MOKOLO

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre bienveillance solliciter l'accès aux données disponibles au niveau du HCR et un séjour d'une certaine durée au sein du sous bureau de l'Extrême Nord CAMEROUN dans le cadre d'une recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons à l'université de Yaoundé I.

En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Une étude qui en plus d'avoir été très bien accueillie par l'université, devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que le HCR fait chaque jour en matière de scolarisation. Ainsi souhaiterions-nous avoir accès aux données disponibles au HCR :

- ✓ Les données statistiques les plus récentes possibles de la population globale
- ✓ Les données statistiques de la population et des enfants de la région de l'Extrême Nord.
- ✓ Avoir accès et administrer, si possible, un entretien approfondi au responsable de l'éducation.

Monsieur, tout en vous rassurant de devoir mettre une copie du travail final à votre disposition au terme du processus, nous voulons déjà vous remercier pour la sollicitude dont vous avez toujours fait preuve, et vous prions surtout de croire l'expression de votre parfaite considération.

P.J  
Autorisation de recherche de notre institution universitaire



NOMA ELOUNDOU DAMIEN

**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en Thèse Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche Thèse doctorat

A

Madame le Chef de Sous Bureau UNICEF Maroua

Madame,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre bienveillance solliciter l'accès aux données disponibles au niveau de l'UNICEF si possible avec un séjour d'une certaine durée au sein de vos services dans le cadre de la recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons.

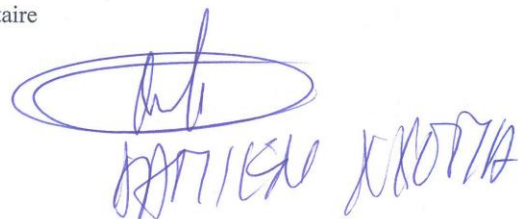
En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Ainsi souhaiterions-nous avoir accès aux données disponibles à l'UNICEF :

- ✓ Les données statistiques globales et ciblées, les mémoires et thèses, les rapports de stage.
- ✓ Les données statistiques globales et de la région de l'Extrême Nord de la population étudiée
- ✓ Par ailleurs, administrer, si possible, des entretiens semi-structurés à des responsables chargés de l'éducation de votre institution si possible.

Madame, tout en vous rassurant de devoir mettre une copie du travail final à votre disposition au terme du processus, nous voulons déjà vous remercier pour la sollicitude dont vous avez toujours fait preuve, et vous prions surtout de croire l'expression de votre parfaite considération.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



DAMIEN XROTIA

**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en thèse Université de Yaoundé I  
Contact 77665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet :** Recherche pour une thèse de doctorat

A

**Monsieur le sous-préfet de Mokolo**

Monsieur le sous-préfet,

J'ai l'honneur de vous informer de la recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons et pour laquelle nous aurons un séjour d'une certaine durée au sein de votre unité administrative.

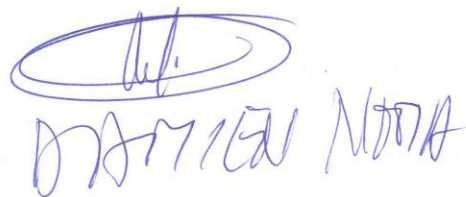
En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Cette étude devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que les pouvoirs publics font chaque jour en matière de scolarisation des victimes de guerre. Notre recherche nous amène à travailler dans l'arrondissement de Mokolo (sites des déplacés) pour :

- ✓ Observer le vécu quotidien des déplacés internes.
- ✓ Vivre et côtoyer les familles de déplacés internes pour les représentations de l'éducation au sein de cette communauté.
- ✓ Administrer des entretiens approfondis et organiser des discussions de groupe avec quelques leaders de communauté et des acteurs du système éducatifs

Monsieur, en vous remerciant de l'attention que vous accordez à cette correspondance, nous vous remercions déjà et vous rassurons de notre plus grande collaboration.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



DAMIEN NOMA

**NOMA ELOUNDOU DAMIEN**  
Etudiant en thèse Université de Yaoundé I  
Contact 677665027

Yaoundé, le 16 Décembre 2020.

**Objet** : Recherche pour une thèse de doctorat

A

**Monsieur le préfet du Mayo Tsanaga  
MOKOLO**

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous informer de la recherche universitaire pour une thèse de doctorat que nous menons et pour laquelle nous aurons un séjour d'une certaine durée au sein de votre unité administrative.

En effet, nous avons suggéré et obtenu de réaliser un travail universitaire en Anthropologie du développement sur le thème : « *Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun* ». Cette étude devrait apporter une contribution dans le travail intéressant que les pouvoirs publics font chaque jour en matière de scolarisation des victimes de guerre. Notre recherche nous amène à travailler dans l'arrondissement de Mokolo (sites des déplacés) pour:

- ✓ Observer le vécu quotidien des déplacés internes.
- ✓ Vivre et côtoyer les familles de déplacés internes pour les représentations de l'éducation au sein de cette communauté.
- ✓ Administrer des entretiens approfondis et organiser des discussions de groupe avec quelques leaders de communauté et des acteurs du système éducatifs

Monsieur, en vous remerciant de l'attention que vous accordez à cette correspondance, nous vous remercions déjà et vous rassurons de notre plus grande collaboration.

P.J

Autorisation de recherche de notre institution universitaire



DAMIEN ELOUNDOU

## Lexique

N°	Français	Ffuldè	Mafa
1.	Salutations matin	/a fini djam/ (comment ca va ? Tu as bien dormi ?) ; /sanu/ (Salut)	mbali ngaya
2.	Salutations soir	/a hirti djam/ (la soirée est-elle belle ?) ; /sanu/ (Salut)	Ka vok kè
3.	Ecole	/sudu djangirde/ /sudu/ (maison) /djangirde/ (école)	Gui djin ndow
4.	Education	/djangirde/ ; /elto/	n'viy maya
5.	Enfant	/bingel/ /bikon/ (les enfants)	Kirra
6.	Salle de classe	/sudu djangirde/	Gui djan ngui
7.	Cour de récréation	/babal figirdi /	Dalbar gui djan ngui
8.	Enseignant	/djanginowo/ ; /malum/	ndo djengè Ndo
9.	L'enfant a arrêté l'école	/darni djangirde/	Kra n'djekeda n'de a gi n'djenge
10.	L'enfant va à l'école		Kirra a djè a gui djin ndo
11.	L'enfant a fui l'école	/odugui djangirde/	Kra a mhuna auda te ndjèngè ndo
12.	Vas à l'école	/yohu djangirde/	ndo an djengue skwi /Do a gi ndjèngè ndo/
13.	Je vais à l'école		/I dè a gi ndjèngè ndo/
14.	Rentre à l'école	/oti ngarti/	Mouna douba an djengue skwi
15.	Refugié	/Feroibè/ = /dagoibè/ (ceux qui ont fui leur pays pour se cacher ici)	ndo mayam
16.	Etranger	/okodo/	Brok
17.	Régime minéral	Français	Mafa
18.		Caillou, pierre	/Koua/
19.		Terre, sol	/Hakda/
20.		Colline, montagne	/dza/
21.	Régime vegetal		/Souki vak/
22.		La brousse	/Varra/
23.		L'arbre	/Houf/
24.	Régime animal		/Souki Varra/
25.		Le lion	/djengoya/
26.		La poule	/Washak/
27.		Le bœuf	/Zlè/
28.		Le mouton	/Tabak/
29.		L'oiseau	/ndiyak/
30.		La souris	/Coma/
31.	Le corps humain		/Vou ndo/



32.		Homme	/Koura/
33.		Femme	/Gozaha/
34.		Enfant	/Kirra/
35.		La langue	/Ndaye/
36.		La peau	/Va'a/
37.		L'œil	/Ndi/
38.		Le nez	/Kestane/
39.		La tête	/Ngued/
40.		La pied	/Saak/
41.		Le bras	/Rii/
42.	Catégories		
43.		Le jeune, adolescent	/Ngola/
44.		Vieux, ancêtre	/Babgui/
45.	Hommes et caractères		
46.		Homme de caractère/courageux	/Mar day/
47.		Amie, chérie	/Madal ngui/
48.		Je t'aime	/Iwaika/
49.		Avare	/Gazawa/
50.		Menteur	/Ndou gilma/
51.		Paresseux	/Ndou houdar/
52.		Bavard	/Ndou ma'a/
53.		Rancunier	/n'guich skwi andouv/
54.		(Une personne) matinale	/ndo n'wouré t'gui aa prek/
55.		(Il est) humain	/ndo/
56.	Homme et but commun		
57.		Fiancé, mari	/Bangui nga/
58.		Epoux, épouse	/Mangui nga/
59.		Bonheur	/Houffè/
60.		Richesse	/Ouwélè/
61.		Vérité	/Ava-ava/
62.		Confidences	/M'mèdè Maya ngeheda' ando/
63.		Corruption	/Nrubè ndo/
64.		Aurevoir	/Ikola haka/

## Noms chez les kapsiki

Rang	Noms garçons	Signification	Noms filles	Signification
1.	Tize	premier fils	Kouvou	première fille
2.	Zra	deuxième fils	Massi	deuxième fille
3.	Deli	troisième fils	Kori, Kormba	troisième fille
4.	Vandi	quatrième fils	Kogne	quatrième fille
5.	Kodji	cinquième fils	Kodji	cinquième fille
6.	Teri	sixième fils	Koteri	sixième fille
7.	Sini	septième fils	Kossini	septième fille
8.	Koda	huitième fils	Koda	huitième fille
9.	Yengni	neuvième fils	Koyengni	neuvième fille
10.	Tize Mha	dixième fils	Kouvou Mha	dixième fille
11.	Zra Mha	onzième fils	Massi Mha	onzième fille
12.	Deli Mha	douzième fils	Kori Ou Kormba Mha	douzième fille
13.	Vandi Mha	treizième fils	Kogne Mha	treizième fille
14.	Kodji Mha	quatorzième fils	Kodji Mha	quatorzième fille
15.	Teri Mha	quinzième fils	Koteri Mha	quinzième fille
16.	Sini Mha	seizième fils	Kossini Mha	seizième fille
17.	Koda Mha	dix-septième fils	Koda Mha	dix-septième fille
18.	Koyengni Mah	dix-huitième fils	Yengni Mah	dix-huitième fille



NOTICE D'INFORMATION

**Chercheur**

NOMA ELOUNDOU DAMIEN, Etudiant en thèse, département d'Anthropologie, Université de Yaoundé I contact : 77665027 Email [ned1\\_2005@yahoo.fr](mailto:ned1_2005@yahoo.fr)

**But de la recherche**

Montrer la réalité des apprentissages et de l'éducation formelle dans le contexte d'une guerre asymétrique où des populations, allant de villages en villages, ne nourrissent pas moins des ambitions pour leurs enfants instables soutenus par tout le processus de résilience socioéducative mis en place.

• **Description de la recherche**

Je m'appelle **DAMIEN NOMA ELOUNDOU**, je suis étudiant(e) au département d'anthropologie de l'université de Yaoundé I. Je fais une recherche sur « Education et variabilité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai – Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun ».

Pour cela nous avons besoin de votre accord pour participer à cette recherche. Vous devrez être d'accord avant que je ne commence. Vous n'êtes pas obligés de participer à cette recherche. Avant de décider, vous pouvez demander avis à vos parents ou à toute autre personne avec qui vous vous sentez proche. S'il y'a des expressions que vous ne comprenez pas, je vous prie de bien vouloir m'interrompre pour poser vos questions ; je prendrais du temps pour d'avantage expliquer afin que vous puissiez comprendre clairement. Et s'il arrive que plus tard vous ayez des questions sentez-vous libre de me les poser.

• **Description des procédures**

➤ **Objectif de la recherche**

Montrer la réalité des apprentissages et de l'éducation formelle dans le contexte d'une guerre asymétrique où des populations, allant de villages en villages, ne nourrissent pas moins des ambitions pour leurs enfants instables soutenus par tout le processus de résilience socioéducative mis en place.

➤ **Raison et nature de la participation**

Votre participation à ce projet durera environ 30 minutes. Cette entrevue aura lieu à l'endroit qui vous convient, selon votre disponibilité. Vous aurez à répondre à un questionnaire se rapportant à la scolarisation des enfants déplacés internes. Personne d'autre ne sera présent pendant l'activité à moins que vous n'en fassiez la demande.

Si vous ne voulez pas répondre à une question durant l'entrevue, nous passerons à la question suivante. Les informations collectées seront confidentielles et personne d'autre exception faite de l'équipe de recherche n'aura accès aux entrevues, les questionnaires seront détruits après l'analyse.

- **Avantages pouvant découler de la participation**

Votre participation à cette recherche ne vous apportera pas de bénéfices directs mais elle permettra de mieux comprendre la scolarisation des enfants déplacés et les mesures nécessaires pour une éducation de qualité dans le contexte d'une guerre asymétrique.

Ainsi le seul bénéfice sera la satisfaction morale d'avoir contribué à l'avancée des connaissances sur la scolarisation des déplacés internes de la région de l'Extrême Nord.

- **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Votre participation à la recherche ne comporte pas d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourriez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendrait.

Il se pourrait, lors de l'entrevue, que vous ne vouliez pas répondre à certaines questions, nous n'allons pas vous demander les justificatifs et nous ne vous forcerons non plus de parler. Car comme nous vous l'avons dit, vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions si vous n'en avez pas envie.

- **Autres procédures**

- **Remboursement**

- Vous ne serez pas payé pour votre participation à la recherche, mais nous mettrons à votre disposition des frais de déplacement si l'entrevue nécessite que vous vous déplaçiez.

- **Participation volontaire et Droit de retrait sans préjudice**

Vous avez toute la liberté de participer ou pas à la recherche, c'est votre droit. Posez toutes les questions possibles je suis disposée à répondre. Par ailleurs vous n'êtes pas obligé de prendre votre décision tout de suite, prenez du temps pour réfléchir et recontactez-moi après pour communiquer votre décision.

Il est entendu que votre participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à expliquer votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

- **Qui Contacter?**

Si vous avez des questions vous pouvez les poser maintenant, plus tard ou après le début de l'enquête. Pour cela, veuillez contacter l'une des personnes de la liste suivante :

Professeur Paschal KUM AWAH, Chef du Département d'Anthropologie, Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, Téléphone : +237690595948, fax....., email..... , BP : 755 UYI

Cette recherche a été étudiée et validée par le Département d'Anthropologie de l'Université de Yaoundé I. Ceci a été fait pour se rassurer que les participants à la recherche soient protégés et qu'ils ne soient sujets à aucun dommage.

- **Confidentialité des données et respect de l'intimité de l'enfant.**

- **ConfidentialitéS**

Nous ne partagerons pas vos informations avec des individus autres que le cherche et éventuellement les membres d'un comité éthique en auront accès. Le cas échéant, ils devront passer par l'équipe de recherche pour y avoir accès. Aucune action autre ne sera entreprise avec ces données sans votre consentement.

➤ **Confidentialité, partage, surveillance et publications des résultats**

A la fin de la recherche nous allons partager nos résultats avec la communauté scientifique. Notre étude a pour but unique de faire avancer la science. Votre identité ne sera pas dévoilée, ni votre nom cité dans le texte en référence. Soyez rassurés, nous garderons confidentiels vos données.

• **Remerciements**

Nous vous remercions d'avoir sacrifié de votre temps pour nous écouter et nous accueillir. Nous vous rassurons que vous ne regretterez pas d'accepter de participer à cette recherche.

**Consentement**

En signant ce formulaire, j'atteste que l'on m'a expliqué l'étude, que l'on a répondu à toutes mes questions, que les préjudices que je pourrais subir ainsi que les bienfaits possibles de cette étude m'ont été expliqués, que je comprends que j'ai le choix de ne pas participer à cette étude et de mettre fin à ma participation à n'importe quel moment, que je peux refuser de participer à cette étude sans problème, que j'ai le choix de ne pas répondre à toute question particulière, que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, que j'ai été informé que mes informations personnelles resteront confidentielles, que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre de m'identifier ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable, que je recevrais une copie signée du présent formulaire de consentement.

Je consens par la présente à participer à l'étude :

Signature : \_\_\_\_\_

Date :

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Nom de la personne qui a obtenu le consentement : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date :

## Grille d'observation

- **Objectif Général :**

Démontrer la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

- **Objectifs Spécifiques :**

- ✓ Décrire les représentations socioculturelles de l'éducation formelle en situation des déplacés internes de Mokolo dans l'Extrême-Nord.
- ✓ Déterminer les phénomènes qui constituent des freins pour une éducation formelle de qualité chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.
- ✓ Etablir les fondements socioculturels de l'offre éducationnelle chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.
- ✓ Elaborer les mécanismes et explorer les pratiques éducatives chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.

### Techniques d'observation :

- ✓ Observation des sites.
- ✓ Déclenchement de conversations individuelles informelles avec des membres de la communauté.
- ✓ Observation des actions et comportements des enfants et familles.

- **Identification des sites**

- **Nom et caractéristiques physiques des Ecoles/sites /Familles visités**

*(Noms et repères de localisation et description)*

- **Fonction des Ecoles/sites /Familles**

*(déroulement des activités pédagogiques dans les écoles)*

## **GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL APPROFONDI**

Quelle est la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai ?

Quelles sont les représentations socioculturelles de l'éducation formelle des élèves déplacés interne en situation de crise dans la région de l'Extrême-Nord.

Determiner les phénomènes qui constituent des freins pour une education formelle de qualité chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.

Etablir les fondements socioculturels de l'offre éducationnelle chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.

Elaborer les mécanismes et explorer les pratiques éducatives chez les enfants déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême-Nord.

Quels sont les actions et comportements des enfants déplacés internes en âge scolaires et les familles d'accueil ?.

### **REPRESENTATIONS DE L'ÉDUCATION**

Désignation de l'éducation dans la langue locale

A quoi l'éducation renvoie

Opinion de l'entourage sur l'éducation

Pourquoi cette conception

A votre avis, l'éducation est-elle une valeur ? pourquoi ?

Appréciation de l'opinion générale sur l'éducation ?

### **APPRENTISSAGES**

Apprentissages au sein des écoles

Apprentissages avec les enfants

Connaissances spéciales (Sagesse, coutumes, savoir-vivre, valeurs morales)

Langues et apprentissage

Enseignements occasionnels/particuliers (secret, nudité, les noms, la nourriture, la boisson, le sexe)

Récits populaires

Univers de la parole (chants, dévinettes, proverbes)

## **LA PRIMAUTÉ DE L'ÉDUCATION**

Education et priorité dans votre vie ou l'inverse ? Justifiez.

Importance de l'éducation

Ecole comme activité dans votre entourage. Justifiez

Priorisation de l'éducation dans la communauté?

Habitudes de la communauté pour donner une place de choix à l'éducation

Votre opinion sur l'efficacité de l'éducation?

Quels sont les mécanismes par lesquels votre communauté accède à l'éducation?

Quelle est votre opinion sur la déperdition scolaire ?

- **Education et développement**

Par quel mot ou expression désigne-t-on le développement dans votre culture ? Quelle en est la traduction littérale ?

Selon vous qu'est ce que le développement?

Comment se matérialise le développement dans cette communauté ?

A votre avis, qui devrait est le principal acteur du développement et pourquoi ?

Quelle pourrait être selon vous la relation entre l'éducation et le développement ?

Les enfants déplacés internement ont-ils selon des chances de participer au développement de leur société ?

- **Causes du déplacement**

Pour quelles raisons avez-vous (ont-ils) été déplacés?

Comment avez-vous (ont-ils) marché / cheminé pour arriver à cet endroit ?

Avec qui êtes vous (ont-ils) cheminé ? Un de vous a-t-il eu un problème en route ?

Avez-vous voulu (ont-ils) rentrer ? Si oui racontez. Sinon pour quoi ?

Des personnes vous ont-ils (les ont-ils) assister matériellement, financièrement, abris, nourriture ?

Avez-vous (ont-ils) choisi de venir à cet endroit ? Voulez-vous (veulent-ils) continuer d'y rester ? Expliquez

Que pensent vos (leurs) enfants ? Ont-ils apprécié ? Veulent-ils rester ou rentrer ? Sont-ils en bonne santé ? Comment trouvez vous leur prestation scolaire ? Que pensez-vous de leur avenir ?

## **VI. Education et Terrorisme**

Comment désigne-t-on le terrorisme dans votre langue ? De manière littérale ?



Que signifie Boko Haram pour vous ? Expliquez.

Connaissez vous les membres du groupe de BH ? Expliquez

Les enfants font-ils partie de cette organisation ? Expliquez.

Un enfant ayant fait partie de cette organisation peut-il aller à l'école ordinaire ?

Les autres enfants qui connaissent les désastres de la guerre fréquent-ils ? Que sais-tu de leur cursus scolaire ? Que pensent-ils de leur avenir ?

**Merci de votre aimable collaboration.**

**Formulaire d'assentiment de l'enfant**

**TRAVAIL UNIVERSITAIRE SUR LA SCOLARISATION DES DEPLACES  
INTERNES DE MOKOLO DANS L'EXTREME-NORD**

**Chercheur**

DAMIEN NOMA ELOUNDOU, Etudiant en thèse, Département d'Anthropologie, Université de Yaoundé I contact : 77665027 Email [ned1\\_2005@yahoo.fr](mailto:ned1_2005@yahoo.fr)

**But de la recherche**

Démontrer la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

- **Description de la recherche**

Je m'appelle **Damien NOMA ELOUNDOU**, je suis étudiant au Département d'Anthropologie de l'Université de Yaoundé I. Je fais une recherche sur «*Education et variabilité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun*».

Nous avons besoin de votre accord pour participer à cette recherche. Vous devrez être d'accord avant que je ne commence. Vous n'êtes pas obligés de participer à cette recherche. Avant de décider, vous pouvez demander avis à vos parents ou à toute autre personne avec qui vous vous sentez proche. S'il y'a des expressions que vous ne comprenez pas, je vous prie de bien vouloir m'interrompre pour poser vos questions ; je prendrais du temps pour d'avantage expliquer afin que vous puissiez comprendre clairement. Et s'il arrive que plus tard vous ayez des questions sentez-vous libre de me les poser.

- **Description des procédures**

- **Objectif de la recherche**

Démontrer la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

- **Raison et nature de la participation**

Votre participation à ce projet durera environ 30 minutes. Cette entrevue aura lieu à l'endroit qui vous convient, selon votre disponibilité. Vous aurez à répondre à un questionnaire se rapportant à la scolarisation des enfants déplacés internes. Personne d'autre ne sera présent pendant l'activité à moins que vous n'en fassiez la demande.

Si vous ne voulez pas répondre à une question durant l'entrevue, nous passerons à la question suivante. Les informations collectées seront confidentielles et personne d'autre exception faite de l'équipe de recherche n'aura accès aux entrevues, les questionnaires seront détruits après l'analyse.

- **Avantages pouvant découler de la participation**

Votre participation à cette recherche ne vous apportera pas de bénéfices directs mais elle permettra de mieux comprendre la scolarisation des enfants déplacés et les mesures nécessaires pour une éducation de qualité dans le contexte d'une guerre asymétrique.

Ainsi le seul bénéfice sera la satisfaction morale d'avoir contribué à l'avancée des connaissances sur la scolarisation des déplacés internes de la région de l'Extrême Nord.

- **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Votre participation à la recherche ne comporte pas d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourriez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendrait.

Il se pourrait, lors de l'entrevue, que vous ne vouliez pas répondre à certaines questions, nous n'allons pas vous demander les justificatifs et nous ne vous forcerons non plus de parler. Car comme nous vous l'avons dit, vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions si vous n'en avez pas envie.

- **Autres procédures**

- **Remboursement**

- Vous ne serez pas payé pour votre participation à la recherche, mais nous mettrons à votre disposition des frais de déplacement si l'entrevue nécessite que vous vous déplaçiez.

- **Participation volontaire et Droit de retrait sans préjudice**

Vous avez toute la liberté de participer ou pas à la recherche, c'est votre droit. Posez toutes les questions possibles je suis disposée à répondre. Par ailleurs vous n'êtes pas obligé de prendre votre décision tout de suite, prenez du temps pour réfléchir et recontactez-moi après pour communiquer votre décision.

Il est entendu que votre participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à expliquer votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

- **Qui Contacter?**

Si vous avez des questions vous pouvez les poser maintenant, plus tard ou après le début de l'enquête. Pour cela, veuillez contacter l'une des personnes de la liste suivante :

- Professeur Paschal KUM AWAH, Chef du Département d'Anthropologie, Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, Téléphone : +237690595948, fax....., email..... , BP : 755 UYI
- Cette recherche a été étudiée et validée par le Département d'Anthropologie de l'Université de Yaoundé I. Ceci a été fait pour se rassurer que les participants à la recherche soient protégés et qu'ils ne soient sujets à aucun dommage.

- **Confidentialité des données et respect de l'intimité de l'enfant.**

- **Confidentialité**

Nous ne partagerons pas vos informations avec des individus autres que le cherche et éventuellement les membres d'un comité éthique en auront accès. Le cas échéant, ils devront passer par l'équipe de recherche pour y avoir accès. Aucune action autre ne sera entreprise avec ces données sans votre consentement.

- **Confidentialité, partage, surveillance et publications des résultats**

A la fin de la recherche nous allons partager nos résultats avec la communauté scientifique. Notre étude a pour but unique de faire avancer la science. Votre identité ne sera pas dévoilée, ni votre nom cité dans le texte en référence. Soyez rassurés, nous garderons confidentiels vos données.

- **Remerciements**

Nous vous remercions d'avoir sacrifié de votre temps pour nous écouter et nous accueillir. Nous vous rassurons que vous ne regretterez pas d'accepter de participer à cette recherche.

### **Consentement**

En signant ce formulaire, j'atteste que l'on m'a expliqué l'étude, que l'on a répondu à toutes mes questions, que les préjudices que je pourrais subir ainsi que les bienfaits possibles de cette étude m'ont été expliqués, que je comprends que j'ai le choix de ne pas participer à cette étude et de mettre fin à ma participation à n'importe quel moment, que je peux refuser de participer à cette étude sans problème, que j'ai le choix de ne pas répondre à toute question particulière, que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, que j'ai été informé que mes informations personnelles resteront confidentielles, que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre de m'identifier ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable, que je recevrais une copie signée du présent formulaire de consentement.

Je consens par la présente à participer à l'étude :

Signature : \_\_\_\_\_

Date :

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Nom de la personne qui a obtenu le consentement : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date :

**UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I**  
**THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I**

**FICHE DE CONSENTEMENT ECLAIRE**

**Titre du projet de recherche :** «Education et variabilité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun»

**Introduction**

Bonjour, mon nom est NOMA ELOUNDOU Damien. Je suis étudiant en thèse à l'Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Science Humaines, Département d'Anthropologie, Spécialisation Anthropologie médicale. Dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat en Anthropologie, nous allons travailler sur: « Education et plasticité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun».

**Description de la procédure**

La présente fiche de consentement contient des informations au sujet de la recherche mentionnée ci-dessus. Pour nous assurer que vous êtes bien informé sur la participation à cette recherche, nous vous demandons de lire (ou de faire lire) cette fiche de consentement. Nous allons vous donner un exemplaire de cette fiche. Veuillez nous demander d'expliquer ce que vous n'aurez pas compris.

**Objectifs de la recherche**

Démontrer la nécessité d'une continuité culturelle dans les pratiques éducationnelles chez les enfants déplacés internes en âge scolaire de Zamai à Mokolo dans la région de l'Extrême-Nord.

**Groupes cibles**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous adressons principalement aux acteurs de la communauté éducative à savoir les parents (hommes et femmes), les autorités en charge de l'éducation, les enseignants et autres personnels du système éducatif, les autorités traditionnelles et religieuses ; et aux membres de la communauté.

**Confidentialité des données**

Vous n'êtes pas obligé de répondre à une question si vous ne le voulez pas. Nous ferons tous les efforts pour protéger votre confidentialité. Votre nom ne figurera nulle part. Les données collectées grâce aux guides d'entretien seront saisies sur un ordinateur sans votre nom et personne ne s'aura que les réponses sur ce guide est de vous. Le guide d'entretien et la cassette en cas d'enregistrement seront bien conservés. Mon superviseur et moi protégeront les intérêts des participants.

**Bénéfices des participants**

Il n'y a pas d'avantage direct pour vous, du fait de votre participation dans cette étude. A long terme, l'implication des femmes contribuera à la pérennisation du Programme National de Lutte contre l'Onchocercose dans votre arrondissement.

**Risques/compensation**

Aucune compensation n'est prévue, à part la satisfaction morale d'avoir apporté votre contribution à la pérennisation du système de scolarisation dans les situations d'urgence au Cameroun.

### **Volontariat/droit de retrait**

Retenez que votre participation à cette étude est volontaire et que vous pouvez par conséquent refuser d'y participer ou interrompre l'entretien à tout moment. Je vous remercie d'avance pour votre participation à cette étude car, si chaque personne sélectionnée comme vous y participe, nos informations seront plus utiles pour la lutte contre l'onchocercose.

### **Qui contacter ?**

- Le chercheur
- Mon superviseur

Si vous avez un problème lié à votre participation dans cette étude ou toute autre question concernant la recherche, veuillez appeler :

Pr Luc MEBENGA TAMBA

Pierre François EDONGO NTEDE

Téléphone : 699973342

677781300

Email :

### **Durée des entretiens**

Les entretiens auront une durée de 45 min par informateur durant lesquels ils répondront aux questions contenues dans le guide d'entretien.

### **Vérification du consentement**

Le document ci-dessus décrit les facteurs culturels expliquant le faible taux de scolarisation des enfants déplacés de guerre.

L'on m'a donné la possibilité de poser toute question au sujet de la recherche et de recevoir des réponses jusqu'à ma satisfaction.

Je consens à y participer comme volontaire.

.....

### **Nom de la /du volontaire**

.....

**Signature ou Marque de la ou du volontaire**

**Date**

Je certifie que la nature et le but, les avantages potentiels, et les risques possibles liés à la participation à cette recherche ont été expliqués à la participante.

.....

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement**

**Date**

**UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I**  
**THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I**

**FORMULAIRE D'AUTORISATION PARENTALE**

**Titre** «Education et variabilité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun»

**Partie I: Informations**

**1. Introduction, but et procédures**

Je m'appelle DAMIEN NOMA ELOUNDOU. Je suis étudiant(e) au département d'anthropologie de l'université de Yaoundé I. Je fais une recherche sur «Education et variabilité des environnements culturels : le cas des déplacés internes de Zamai - Mokolo dans l'Extrême Nord au Cameroun». Pour cela nous avons besoin de votre consentement pour nous permettre de pouvoir disposer de la liberté de poser nos questions à votre enfant. Car chaque recherche concernant les enfants requiert le consentement des parents ou tuteurs. Après que je vous aurais donné d'amples explications, à la fin si vous êtes d'accord, je vais aussi demander à votre enfant son consentement. Vous devrez tous être d'accord avant que je commence.

Vous n'êtes pas obligés de donner votre accord par rapport à la participation de votre enfant à cette recherche. Avant de décider, vous pouvez demander avis à toute autre personne avec qui vous vous sentez proche.

S'il y'a des expressions que vous ne comprenez pas. Je vous prie de bien vouloir m'interrompre pour poser vos questions, je prendrais du temps pour d'avantage expliquer afin que vous puissiez comprendre clairement. Et s'il arrive que plus tard vous ayez des questions sentez-vous libres de me les poser ou de les poser aux contacts mentionnés plus bas.

**2. Description des procédures**

➤ **Objectif de la recherche**

Montrer la réalité des apprentissages et de l'éducation formelle dans le contexte d'une guerre asymétrique où des populations, allant de villages en villages, ne nourrissent pas moins des ambitions pour leurs enfants instables soutenus par tout le processus de résilience socioéducative mis en place.

➤ **Raison et nature de la participation**

La participation de votre enfant à cette recherche sera requise pour une entrevue d'environ 45 minutes. Cet entrevue aura lieu à l'endroit qui lui convient, selon ses disponibilités. Votre enfant aura à répondre à un questionnaire se rapportant à la vie des réfugiés. Personne d'autre ne sera présent pendant l'entrevue à moins que l'enfant n'en fasse la demande.

Si votre enfant refuse de répondre à une question durant l'entrevue, nous passerons à la question suivante. Les informations collectées seront confidentielles et personne d'autre exception faite de l'équipe de recherche et éventuellement les membres d'un comité éthique en auront accès. Le cas échéant, ils devront passer par l'équipe de recherche pour y avoir accès.

**3. Avantages pouvant découler de la participation**

La participation de votre enfant à cette recherche ne lui apportera pas de bénéfices directs mais elle permettra de mieux comprendre la scolarisation des enfants déplacés internes. Ainsi le seul bénéfice sera la satisfaction morale d'avoir contribué à l'avancée des connaissances sur la vie des réfugiés.

#### **4. Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

La participation de votre enfant à la recherche ne comporte pas d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de son temps. Il pourrait demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui lui conviendra.

Il se pourrait, lors de l'entrevue, qu'il ne veuille pas répondre à certaines questions, nous n'allons pas lui demander les justificatifs et nous ne le forcerons non plus de parler. Car comme nous vous l'avons dit l'enfant n'est pas obligé de répondre aux questions s'il n'en a pas envie.

#### **5. Autres procédures**

##### **➤ Remboursement**

Votre enfant ne sera pas payé pour sa participation à la recherche, mais nous mettrons à sa disposition des frais de déplacement si c'est nécessaire.

#### **6. Participation volontaire et Droit de retrait sans préjudice**

Vous avez toute la liberté de laisser votre enfant participer ou non à la recherche, c'est votre droit. Nous le disons d'autant plus que nous savons qu'il vous est assez difficile de décider quand il s'agit de votre enfant. Posez toutes les questions possibles je suis disposée à répondre. Par ailleurs vous n'êtes pas obligé de prendre votre décision tout de suite, prenez du temps pour réfléchir et recontactez-moi après pour communiquer votre décision.

Il est entendu que la participation de votre enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et qu'il reste libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à expliquer sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

#### **7. Qui Contacter ?**

Si vous avez des questions vous pouvez les poser maintenant, plus tard ou après le début de l'enquête. Pour cela, veuillez contacter l'une des personnes de la liste suivante :

- Professeur Paschal KUM AWAH, Chef du Département d'Anthropologie, Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, Téléphone : +237690595948, fax....., email..... , BP : 755 UYI
- Cette recherche a été étudiée et validée par le Département d'Anthropologie de l'Université de Yaoundé I. Ceci a été fait pour se rassurer que les participants à la recherche soient protégés et qu'ils ne soient sujets à aucun dommage.

#### **8. Confidentialité des données et respect de l'intimité de l'enfant.**

##### **➤ Confidentialité**

Nous ne partagerons pas les informations avec des individus hors de l'équipe de recherche, seule la communauté scientifique et éventuellement les membres d'un comité éthique en auront accès. Aucune autre ne sera entreprise avec ces données sans votre consentement.

##### **➤ Confidentialité, partage, surveillance et publications des résultats**

A la fin de la recherche nous allons partager nos résultats avec la communauté scientifique. Notre recherche a pour but unique de faire avancer la science. L'identité de votre enfant ne sera pas dévoilée, ni son nom ne sera cité dans le texte en référence. Soyez rassuré nous garderons confidentiels les données de votre enfant.



## 9. Remerciements

Nous vous remercions d'avoir sacrifié de votre temps pour nous écouter et nous accueillir. Nous vous rassurons que vous ne regretterez pas d'accepter la participation de votre enfant à cette recherche.

### **PARTIE II: Le certificat de consentement**

Il m'a été demandé de donner mon consentement pour la participation de mon enfant à la recherche académique sur la scolarisation des déplacés internes de Zamai à Mokolo dans l'Extrême Nord.

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon enfant au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement que mon enfant participe au projet.

Nom du parent ou du gardien \_\_\_\_\_

Signature du parent ou du gardien \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Jour/mois/année \_\_\_\_\_

Au cas où le parent/gardien est illettré

*Un témoin lettré doit signer (si possible, cette personne doit être choisie par le parent/gardien et ne doit avoir aucune connexion avec l'équipe de recherche). Le parent/gardien illettré doit laisser ses empreintes digitales.*

J'ai été témoin de la lecture et de l'explication de la fiche de consentement des parents pour la participation d'un (des) enfant(s). L'individu a eu l'opportunité de poser des questions auxquelles des réponses satisfaisantes ont été données. Je confirme que l'individu a donné son consentement volontairement et sans contraintes.

Nom du témoin \_\_\_\_\_ ET Empreintes digitales Le parent/gardien

Signature du témoin \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Jour/mois/année \_\_\_\_\_

### **Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude**

Je, NOMA ELOUNDOU Damien, chercheur, déclare ainsi que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Une copie de ce formulaire de consentement a été mise à la disposition du parent/gardien du participant.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_

Signature chercheur \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Jour/mois/année \_\_\_\_\_

### **Déclaration du responsable de l'obtention du consentement**

Je, NOMA ELOUNDOU DAMIEN, chercheur, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Nom du chercheur \_\_\_\_\_

Signature chercheur \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- **Environnement et dynamique des rôles et place en faveur des enfants déplacés internes**
- **Représentations des membres de la communauté l'éducation coutumière et moderne de l'enfant** (*activités agricoles et pastorales ; scolarisation ; horaires d'études*)
- **Acteurs impliqués dans l'éducation coutumière et ordinaire de l'enfant**

(Femmes, Hommes, Femmes seules, Hommes seuls, Parrains, tuteurs, maîtres et maîtresses, répétiteurs)

# GUIDE DE GROUPE DE DISCUSSION DIRIGEE AVEC LES LEADERS COMMUNAUTAIRES

## I. DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES

Q1 Age : [10-20]      [20-30]      [30-40]      [40 et plus]

Q2 Sexe : M      F

Q3 Situation matrimoniale : Marié(e)      Célibataire      Fiancé      Veuf/ Veuve

Q4 Statut social : sans emploi      étudiant      travailleur

Q5 Religion : musulman      chrétien

## II. CONNAISSANCES SUR LE DEPLACEMENT ET LA CULTURE D'ORIGINE

Comment appelle-t-on le déplacement dans votre univers culturel ?

Quels sont les facteurs explicatifs du déplacement ?

### • REPRESENTATIONS DE L'ÉDUCATION FORMELLE

#### ➤ Perceptions, croyances et connaissances sur l'éducation des élèves déplacés internes de Zamai

Perceptions personnelles, Perceptions des membres de la communauté, de la famille

L'enfant dans votre vie ?

A votre avis, à quoi renvoient : éducation/scolarité ; déperdition?

Désignation et traduction littérale des mots et expressions : éducation, scolarité/ déperdition

Quelle est l'opinion de votre entourage sur l'école et éducation/ scolarité ; déperdition?

A votre avis, pourquoi conçoivent-ils ces notions de cette façon ou de ces façons ?

A votre avis, l'éducation est-elle une valeur ? Pourquoi ?

Que pense votre entourage de cette opinion sur l'éducation/ Ecole ?

L'éducation/ Ecole constitue-t-elle une priorité dans votre vie ou l'inverse? Justifiez votre réponse.

Quelle est l'importance de l'éducation/ Ecole dans votre vie ? Pourquoi ?

L'éducation/ Ecole est-il une activité importante dans les activités de votre entourage?  
Pourquoi ?

Trouvez-vous important de placer l'éducation dans les priorités de la communauté ?  
Pourquoi ?

Que pensez-vous de la priorisation de l'éducation/ Ecole ?

Que faites vous d'habitude pour donner une place de choix à l'éducation/ Ecole?

Quelle est votre opinion sur l'efficacité de l'éducation/ Ecole?

Quels sont les mécanismes par lesquels votre communauté accède à l'éducation/ Ecole?

### **III. APPUIS EDUCATIONNELS ET DEVELOPPEMENT**

La prise en compte des réfugiés dans le système camerounais ? Que fait-on de spécifique pour l'intégration des réfugiés ? Existe-t-il un guide de prise en charge des réfugiés ? Education des réfugiés ? Parcours scolaire des enfants ? Tendances ? Interactions ? Echechs ? Succès ? Déperdition ? En langue ? Quelle est votre opinion sur la déperdition scolaire ? Quels sont les structures qui soutiennent ? Connaissez-vous ce qui est consacré pour l'éducation ? Pour d'autres appuis ?

Par quel mot ou expression désigne-t-on le développement dans votre culture ? Quelle en est la traduction littérale ?

Selon vous qu'est ce que le développement?

Comment se matérialise le développement dans votre société ?

A votre avis, qui devrait est le principal acteur du développement et pourquoi ?

Quelle pourrait être selon vous la relation entre l'éducation/Ecole et le développement ?

**Merci de votre aimable collaboration.**

## GUIDE DE DISCUSSION D'ENTRETIEN

### • Données sociodémographiques

#### SECTION 0 : IDENTIFICATION

Nom et prénom (facultatif) : .....

Sexe : M      F      F

Age : [10-20]      [20-30]      [30-40]      [40 et plus]

Situation matrimoniale : Marié(e)      Célibataire      Fiancé      Veuf/ Veuve

Profession : sans emploi      étudiant      travailleur

Religion : musulman      chrétien

Niveau d'étude : Primaire      Secondaire      Supérieur      coranique      sans école

### • Déplacement interne et culture d'origine

#### - Représentations de l'éducation formelle

Que représente l'Enfant dans votre vie ?

A votre avis, à quoi renvoient : éducation/scolarité ; déperdition?

Par quel mot ou expression désigne-t-on éducation, scolarité/ déperdition dans votre langue ?

Comment peut-on traduire littéralement école, éducation/scolarité ; déperdition?

Quelle est l'opinion de votre entourage sur l'école et éducation/ scolarité ; déperdition?

A votre avis, pourquoi conçoivent-ils ces notions de cette façon ou de ces façons ?

A votre avis, l'éducation est-elle une valeur ? Pourquoi ?

Que pense votre entourage de cette opinion sur l'éducation/ Ecole ?

L'éducation/ Ecole constitue-t-elle une priorité dans votre vie ou l'inverse? Justifiez votre réponse.

Quelle est l'importance de l'éducation/ Ecole dans votre vie ? Pourquoi ?

L'éducation/ Ecole est-il une activité importante dans les activités de votre entourage? Pourquoi ?

Trouvez-vous important de placer l'éducation dans les priorités de la communauté ? Pourquoi ?

Que pensez-vous de la priorisation de l'éducation/ Ecole ?

Que faites vous d'habitude pour donner une place de choix à l'éducation/ Ecole?

Quelle est votre opinion sur l'efficacité de l'éducation/ Ecole?

Quels sont les mécanismes par lesquels votre communauté accède à l'éducation/ Ecole?

### • Appuis éducationnels et développement

La prise en compte des réfugiés dans le système camerounais ? Que fait-on de spécifique pour l'intégration des réfugiés ? Existe-t-il un guide de prise en charge des réfugiés ? d'éducation des réfugiés ? Parcours scolaire des enfants ? Tendances ? Interactions ? échecs ? Succès ? Déperdition ? En langue ? Quelle est votre opinion sur la déperdition scolaire ? Quels sont les structures qui soutiennent ? Connaissez-vous ce qui est consacré pour l'éducation ? pour d'autres appuis ?

Par quel mot ou expression désigne-t-on le développement dans votre culture ? Quelle en est la traduction littérale ?

Selon vous qu'est ce que le développement?

Comment se matérialise le développement dans votre société ?

A votre avis, qui devrait est le principal acteur du développement et pourquoi ?

Quelle pourrait être selon vous la relation entre l'éducation/Ecole et le développement ?

**Merci de votre aimable collaboration.**

## GUIDE D'ENTRETIEN

### • **Caracteristiques sociodémographiques**

Age : [10-20]      [20-30]      [30-40]      [40 et plus]

Sexe :      M       F

Situation matrimoniale : Marié(e)       Célibataire       Fiancé       Veuf/ Veuve

Statut social :      Sans emploi       Etudiant       Travailleur

Religion :      Musulman       Chrétien

### **Mécanismes d'insertion des élèves déplacés internes et de résilience**

A quelle période de l'année se passe l'intégration des élèves déplacés internes au sein de la communauté hôte?

Que pensez vous de l'éducation formelle des élèves déplacés internes ?

Quels sont les Programmes adaptés à l'Education formelle des élèves déplacés internes à Zamai ?

Quels sont les acteurs en charge de la réinsertion des élèves déplacés internes dans les infrastructures scolaires de Zamai ?

Quels sont les mécanismes d'insertion des élèves déplacés internes dans les écoles de Zamai ?

Quel est le niveau de la performance scolaire des élèves déplacés internes intégrés dans le système éducatif à Zamai ?

Quelle est l'attitude des populations hôtes ou de l'entourage à l'endroit des élèves déplacés internes à Zamai ?

### • **Autres formes d'apprentissage des personnes déplacées internes**

Quels sont les facteurs explicatifs du déplacement massif des personnes internes?

Pourquoi la ville de Zamai est-elle choisie pour abriter les camps de concentration des personnes déplacées internes du fait de la crise Boko-Haram ?

Comment jugez-vous les maisons d'habitations qui accueillent les déplacés internes ?

Quel mode d'habitation ont les déplacés ?

Quelles sont les langues parlées par les élèves déplacés internes en dehors du français et l'anglais ?

Quelles sont les langues usuelles dans le système éducatif pour assurer la performance scolaires des élèves déplacés internes à Zamai ?

Comment les personnes déplacées Les déplacés ont-ils d'autres activités dans la communauté ?

Quelles sont les activités génératrices de revenus des personnes déplacés internes dans la localité de Zamai ?

En quoi ces activités impactent-elles sur le développement dans la localité de Zamai ?

Quels sont les critères d'admission ou de recrutement des élèves déplacés internes dans infrastructures scolaires à Zamai?

Quels sont les facteurs socioculturels, environnementaux et économiques qui influencent l'éducation des élèves déplacés internes à Zamai ?

Combien de temps a duré le trajet du déplacement ?

Combien de temps dure le séjour d'un déplacé ?

Quels sont les moyens de transport utilisés pendant le déplacement ?

Quels sont les matériels emportés au départ de son domicile ?

Les déplacés internes veulent-ils rentrer ?

- **Représentations socioculturelles de l'éducation formelle en situation d'urgence**

Qu'est un déplacé interne ?

Selon vous, à quoi renvoi l'éducation?

Que pensent les déplacés internes de l'école ?

Quelle relation les déplacés internes établissent-t-ils entre l'éducation et le développement?

Les enfants déplacés aiment-ils l'éducation formelle ?

Les enfants déplacés et ceux des populations hôtes ont-ils les chances égales pour se scolariser?

Les filles et les garçons ont-ils des chances égales de se scolariser ?

Que souhaitez-vous pour une meilleure scolarisation des déplacés terres dans cette localité ?

Prise en compte de leurs besoins existentiels?

Prise en compte de leurs cultures?

- **Facteurs explicatifs du déplacement force des personnes des zones en crises**

Quelles sont les raisons ayant poussé ces personnes à quitter leurs villages ?

Pensez-vous que les enfants déplacés sont bien scolarisés?

Leur parcours scolaire est-il couronné par le succès?

Leur parcours scolaire est-il couronné par les échecs?

Pouvez-vous mesurer les échecs des enfants déplacés?

La guerre et les déplacements ont-ils eu des effets sur les enfants déplacés?

Les déplacés acceptent-ils qu'on les identifie comme tels ?

Pensez vous que les déplacés veulent rentrer dans leur village ?

## TABLE DE MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
SOMMAIRE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES .....	iv
LISTE DES CARTES, FIGURES, PHOTOS, TABLEAUX .....	viii
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. Contexte de l'étude .....	2
0.1.1. Situation dans le monde.....	2
0.1.2. Situation en Afrique.....	3
0.1.3. Situation au Cameroun.....	4
0.2. Justification du choix du sujet .....	5
0.2.1. Raisons scientifiques.....	6
0.2.2. Raisons personnelles .....	6
0.3. Justification du choix du site de l'étude.....	6
0.4. Problème de recherche .....	7
0.5. Problématique .....	8
0.6. Questions de recherche .....	9
0.7. Hypothèses de recherche .....	10
0.8. Objectifs de recherche .....	11
0.9. Intérêt de la recherche .....	11
0.10. Méthodologie de la recherche .....	12
0.11. Délimitation spatio-temporelle.....	13
0.12. Population d'étude.....	13
0.12.2. Taille de l'échantillon.....	13
0.13. Recherche documentaire .....	14
0.14. Recherche de terrain.....	15
0.14.1. Outils de collecte des données .....	15
0.15. Techniques de collecte des données .....	16
0.16. Procédures de collecte des données sur le terrain.....	19
0.17. Analyse et interprétation des données .....	20



0.18. Considérations éthiques .....	21
0.19. Limites de l'étude .....	22
0.20. Difficultés rencontrées .....	23
0.21. Plan du travail .....	23
CHAPITRE 1 : ETHNOGRAPHIE DE ZAMAI, RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD .....	26
1.1. Département du Mayo-Tsanaga ou « <i>Zone des Montagnards</i> » .....	30
1.1.1. Organisation administrative du Mayo-Tsanaga .....	30
1.1.2. Organisation politique de Zamai .....	33
1.2. Milieu physique .....	33
1.2.1. Relief .....	33
1.2.2. Climat .....	34
1.2.3. Sols .....	35
1.2.4. Hydrographie .....	35
1.2.5. Végétation .....	36
1.3. Cadre humain .....	37
1.3.2. Clans .....	40
1.3.3. Forgerons .....	41
1.3.4. Hide .....	42
1.3.5. Personnes âgées .....	42
1.4. Pratiques sociales ou organisation socioculturelle et rituels traditionnels .....	43
1.4.1. Religion .....	43
1.4.2. Mariage .....	43
1.4.3. Fêtes traditionnelles .....	44
1.4.4. Initiation traditionnelle .....	45
1.4.5. Coutume .....	45
1.4.6. Rituels divers .....	46
1.5. Cadre économique ou activités génératrices de revenus .....	47
1.5. Faune .....	51
1.7. Organisation économique .....	52
1.7.1. Lieux du marché .....	53
1.7.2. Échanges commerciaux dans la localité de Zamai .....	53
1.7.3. Organisation d'activités génératrices de revenus .....	54
1.8. Tourisme et Artisanat .....	55
1.8.1. Atouts naturels .....	55

1.8.2. Infrastructures d'accueil .....	56
Conclusion.....	58
CHAPITRE 2 : ÉTAT DU DÉBAT, CADRE THÉORIQUE ET ÉLABORATION CONCEPTUELLE .....	59
2.0. Introduction .....	59
2.1. Revue de la littérature.....	60
2.1.1. Situation des déplacements forcés en Afrique .....	60
2.1.2. Convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique .....	62
2.1.3. Sécurité transnationale .....	62
2.1.4. Sécurité et développement.....	63
2.1.5. Sécurité/Intégrisme et développement .....	64
2.1.6. Éducation dans la multi-culturalité .....	64
2.1.7. Rationalité et Savoirs négro-africains .....	65
2.1.8. Dimension culturelle de l'éducation.....	68
2.1.9. Éducation et Développement en Afrique .....	69
2.1.10. Triple Nexus: un engagement global fort.....	69
2.1.11. Critique de la revue de la littérature .....	70
2.2. Cadre théorique .....	71
2.2.1. Diffusionnisme .....	71
2.2.3. Théorie du constructivisme .....	74
2.2.3. Théorie de la représentation sociale de Moscovici .....	76
2.3. Élaboration conceptuelle .....	79
2.3.1. Reliance .....	79
2.3.2. Reliance culturelle.....	79
2.3.3. Variabilité.....	80
2.3.4. Personne déplacée interne (PDI) .....	80
2.3.5. Personne retournée .....	81
2.3.6. Culture .....	81
2.3.7. Éducation.....	83
2.3.8. Scolarisation .....	84
2.3.9. Apprentissage- Instruction- Formation .....	84
2.3.10. Éducation formelle, non formelle, et informelle .....	84
2.3.11. Éducation intellectuelle, sociale, religieuse .....	85

2.3.12. Education en situations d'urgence.....	85
Conclusion.....	86
CHAPITRE 3 : ÉDUCATION FORMELLE DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN ÂGE SCOLAIRE À ZAMAI .....	87
3.0. Introduction .....	87
3.1. Perceptions du conflit contre Boko Haram par les Personnes Déplacés Internes Mafa....	88
3.2. Perceptions de l'abandon scolaire dans l'univers culturel Zamai .....	88
3.3. Facteurs explicatifs de la déscolarisation chez les enfants déplacés internes à Zamai .....	89
3.3.1. Déscolarisation et abandons scolaires chez les personnes déplacées internes .....	91
3.3.2. Facteurs économiques : Précarité du niveau de vie des parents des enfants déplacés internes en âge scolaire .....	92
3.3.2.1. Chômage.....	92
3.3.2.2. Manque de moyens matériels et financiers .....	94
3.3.2.3. Précocité d'engagement des enfants dès le bas âge dans les activités génératrices de revenus comme un phénomène culturel .....	96
3.3.3. Facteurs socioculturels comme obstacles à l'éducation des enfants déplacés internes en âge scolaire.....	96
3.3.3.1. Manque d'assiduité et désertions saisonnières des garçons .....	97
3.3.3.2. Discrimination entre les genres et les sexes .....	97
3.3.3.3. Education et Mariage précoce de petites filles.....	98
3.3.3.4. Faible implication des parents dans l'éducation des enfants déplacés internes à Zamai .....	99
3.3.3.5. Perte des proches parents dans les zones en crise .....	99
3.3.3.6. Hyperconsidération de la religion .....	100
3.3.3.7. Implication précoce des enfants dans la division traditionnelle du travail.....	101
3.3.3.8. Rejet de l'éducation conventionnelle ou « <i>occidentale</i> » au détriment de l'école coranique .....	102
3.3.3.9. Manque d'intérêt pour l'Education conventionnelle.....	102
3.3.3.12. Manque d'intérêt pour l'Education conventionnelle des enfants chez les Mafa.....	104
3.3.4. Facteurs systémiques.....	105
3.3.4.1. Langues d'apprentissage .....	105
3.3.4.2. Absence d'Actes de naissance.....	106
3.3.4.3. Recrudescence des enfants en âge scolaire sans actes de naissance comme fait social et culturel.....	107

3.3.4.4. Normalisation d'âges éligibles pour l'inscription ou l'admission d'enfants en âge scolaire dans les Etablissements étatiques .....	108
3.3.4.5. Accessibilité et rétention des élèves déplacés internes au niveau secondaire.....	108
3.3.4.6. Inadéquation de l'offre d'enseignement général .....	110
3.3.4.7. Tendance à la décroissance .....	110
3.3.4.8. Capacité d'accueil d'établissements secondaires .....	111
3.3.4.9. Association des parents d'élèves et enseignants en rapport avec la scolarisation des Personnes Déplacées Internes .....	112
3.3.4.10. Faible taux d'admission ou d'accès des élèves déplacés internes au cycle du secondaire.....	112
3.3.4.11. Particularité de l'insertion des enfants des personnes déplacées internes dans les institutions scolaires d'accueil .....	113
3.3.4.12. Concours d'admission obligatoire au cycle secondaire comme obstacle à la scolarisation des PDI.....	113
3.4. Facteurs environnementaux.....	114
3.4.1. Accessibilité géographique des Personnes Déplacées Internes dans les établissements secondaires .....	115
3.4.1. Intention de retour vers la résidence habituelle : phénomène de « <i>Retournés</i> ».....	116
3.4.2. Facteurs psychologiques .....	119
3.4.3. Redoublement ou reprise d'une même classe plusieurs fois.....	119
3.5. Obsession des personnes déplacées internes pour l'enseignement privé .....	121
3.6. Violences en milieu scolaire .....	122
Conclusion.....	122
CHAPITRE 4 : SYSTÈME DE GESTION DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE LA LOCALITÉ DE ZAMAI .....	124
4.0. Introduction .....	125
4.1. Encadrement des personnes déplacées internes .....	125
4.1.1. Ambiance dans l'environnement scolaire d'accueil de Zamai.....	125
4.1.2. Scolarisation des enfants déplacés internes assimilés au projet de développement.....	126
4.1.2.1. Implication des communautés, les ONG et associations, les systèmes des Nations Unies, partie civile.....	126
4.1.2.2. Réponse humanitaire dans l'Extrême-Nord .....	127
4.1.2.3. Approche New Way of Working .....	128

4.1.2.4. Sensibilisation des communautés sur la relation entre l'éducation et le développement .....	129
4.2. Représentation du conflit Boko Haram par les communautés .....	130
4.2.1. Perceptions des déplacements forcés des populations à Zamai .....	130
4.2.1.1. Réinsertion des enfants déplacés internes en âge scolaire enrôlés dans les exactions de Boko Haram .....	133
4.2.1.2. Intégration ou réinsertion optimale des élèves déplacés internes d'un niveau d'éducation .....	135
4.3. Institutions étatiques en charge de l'Education pour une scolarisation accessible à tous les enfants en âge scolaire.....	136
4.3.1. Système d'enseignement en période de crise .....	137
4.3.1.1. Dynamique de la prise en charge des enfants déplacés internes scolarisés .....	137
4.3.1.2. Procédures d'insertion des élèves déplacés internes dans les écoles de Zamai .....	138
4.3.1.3. Collaboration entre enseignants et responsables administratifs en période de crise. ....	138
4.3.1.4. Curricula accélérés de préparation pour l'entrée au primaire et la réinsertion des enfants déscolarisés .....	139
4.3.1.5. Apport des personnes déplacées internes de Zamai dans l'éducation de leurs enfants .....	140
4.4. Intervention du gouvernement camerounais et ses partenaires au développement dans l'aménagement des infrastructures scolaires.....	141
4.4.1. Discours institutionnel sur la gratuité de l'école .....	146
4.4.2. Quotidien d'un élève déplacé interne à Zamai .....	146
4.4.2.1. Actions des autorités de la délégation régionale de l'éducation de base .....	147
4.5. Rôle des acteurs institutionnels .....	147
4.6. Contribution des partenaires sur le plan infrastructurel en matière d'éducation .....	149
4.7. Sécurité alimentaire : couple conceptuel déliance/reliance.....	151
4.8. Apprentissage dans un cadre formel entre les enseignants et les apprenants.....	152
4.8. Apport des acteurs non-institutionnels .....	154
Conclusion.....	155
CHAPITRE 5 : REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES DANS L'UNIVERS CULTUREL ZAMAI.....	156
Introduction .....	156
5.1. Perceptions socioculturelles de l'éducation des personnes déplacées internes.....	157
5.1.1. Personnes déplacées internes dans l'univers culturel Zamai .....	157

5.1.2. Désignation de l'éducation en Mafa.....	159
5.1.3. Education et culture d'origine à Zamai .....	160
5.1.4. Éducation en rapport avec les us et coutumes des personnes déplacés internes à Zamai.....	162
5.1.4.1. Normalisation de la scolarisation des enfants déplacés internes en âge scolaire .....	162
5.1.4.2. Personnes Déplacées Internes dans les camps .....	163
5.2. Variabilité culturelle en matière de l'éducation des élèves déplacés internes à Zamai ..	164
5.2.1. Cadre d'apprentissage des personnes déplacées internes à Zamai.....	164
5.2.2. Disposition des élèves dans une salle de classe coranique à Zamai.....	165
5.3. Education formelle .....	167
5.3.1. Enfants déplacés internes et éducation formelle .....	168
5.3.1.1. Priorisation de l'éducation formelle .....	168
5.4. Avenir des personnes déplacées internes sur le plan éducatif.....	169
5.4.1. Éducation des enfants en âge scolaire dans les camps de concentration des personnes déplacées de Zamai .....	170
5.4.2. « Retournés internes » de Zamai .....	172
5.4.2.1. « Retournés internes » et Education des enfants déplacés internes.....	173
5.5. Intégration des personnes déplacées internes à Zamai .....	174
5.5.1. Activités génératrices de revenus en rapport avec les enfants déplacés internes .....	177
5.5.2. Organisations axées sur le développement.....	178
5.5.3. Eau et Assainissement.....	179
5.6. Facteurs favorisant la performance scolaire des élèves déplacés internes dans les institutions scolaires d'accueil .....	180
5.6.1. Performance des élèves déplacés internes dans les écoles .....	180
5.6.2. Impact d'aires de jeu en milieu scolaire .....	181
5.6.3. Sur le plan social .....	181
5.6.4. Violences basées sur le genre (VBG).....	182
5.6.4.1. Dynamique de la crise prolongée dans la région de l'Extrême-Nord .....	183
5.6.4.2. Déplacements forcés comme source de la pauvreté.....	183
5.7. Droits des déplacés internes à chaque phase du déplacement.....	184
5.7.1. Espaces et accès humanitaires.....	184
5.7.2. Centralité de la protection dans la planification et programmation .....	185
5.7.3. Égalité et non-discrimination dans le contexte d'une action humanitaire neutre .....	185
5.7.3. Défis de la prise en compte des personnes déplacées internes.....	186

5.7.4. Système de documentation civile .....	187
Conclusion.....	187
<b>CHAPITRE 6 : PRINCIPES ÉDUCATIFS EN RAPPORT AVEC LA RELIANCE CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS DEPLACES INTERNES EN AGE SCOLAIRE DANS LA LOCALITE DE ZAMAI.....</b>	
6.0. Introduction .....	189
6.1. Planification des politiques éducatives .....	190
6.2. Education des PDI en rapport avec la reliance culturelle.....	191
6.2.1. Etablissement d’espaces sûrs et adaptés aux élèves déplacés internes .....	193
6.2.1.1. Importance de l’éducation inclusive .....	193
6.2.2. Typologie des méthodes d’enseignement dans la localité de Zamai.....	194
6.2.2.1. Enseignement direct .....	194
6.2.2.2. Enseignement indirect .....	194
6.2.2.3. Enseignement interactif.....	195
6.2.2.4. Apprentissage expérimental .....	195
6.2.2.5. Apprentissage indépendant .....	196
6.3. Programmes scolaires.....	196
6.3.1. Objectifs d’apprentissage .....	197
6.3.2. Compétences en communication en matière d’apprentissage.....	197
6.3.4. Elaboration de programmes scolaires en contexte d’urgence .....	200
6.4. Perspectives épistémologiques de l’éducation chez les enfants déplacés internes en âge scolaire.....	201
6.4.1. Enseignement et apprentissage à travers les compétences fondamentales.....	201
6.4.2. Qualification des enseignants en situation de crise .....	202
6.4.3. Recrutement d’enseignants en situation de crise.....	203
6.4.3.1. Recrutement d’enseignants et autres personnels de l’éducation à l’intérieur de la population affectée .....	204
6.4.5. Accréditation et appui à la formation .....	206
6.4.4. Education des enfants déplacés internes et diversité socioculturelle .....	207
6.4.5. Education et langue d’enseignement en situation de crise .....	209
6.5. Education et développement professionnel.....	209
6.6. Matériels d’apprentissage et infrastructures scolaires.....	210
6.6.1. Matériels d’apprentissage.....	210
6.5.2. Infrastructures scolaires.....	210

6.6. Politique éducative .....	211
6.6.2. Conditions de travail en milieu scolaire dans les zones de crise et d'accueil .....	212
6.6.3. Enseignement et code de conduite .....	213
6.6.4. Effectif d'élèves par classe dans les infrastructures scolaires d'accueil des personnes déplacées internes.....	214
6.6.5. Évaluation des résultats .....	215
6.6.5. Protection du droit à l'éducation .....	216
6.6.6. Ressources et Sécurité des écoles en période de crise .....	217
6.7. Systèmes d'information dans la localité de Zamai.....	218
6.7.1. Prévention des facteurs favorisant les déplacements forcés des populations.....	218
6.7.2. Non-discrimination, transparence et responsabilité .....	219
Conclusion.....	219
<b>CHAPITRE 7 : MÉCANISMES ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA RELIANCE CULTURELLE CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES EN ÂGE SCOLAIRE DE ZAMAI.....</b>	
7.0. Introduction .....	221
7.1. Mécanismes de reliance culturelle .....	222
7.1.1. Education et offres alternatives .....	223
7.2. Apprentissage alternatif des enfants déplacés internes en âge scolaire .....	224
6.5. Personnes déplacées internes en lien avec l'approche de la reliance culturelle .....	226
7.3.3. Plan d'urgence.....	228
7.3.4. Rôle des pouvoirs publics .....	228
7.3.4.1. Ministère de l'Education de Base.....	228
7.3.5. Besoins de terres en vue de construire des abris supplémentaires .....	229
7.3.6. Position géostratégique ou localités de départ et d'arrivée des personnes déplacées internes.....	232
7.3.7. Filles et adolescentes affectées par les crises .....	232
7.3.8. Enfants nécessitant la reprise d'un apprentissage sain.....	233
7.3.9. Enfants déplacés internes en âge scolaire en situation de handicap.....	233
7.4. Renforcement de la demande et de l'offre éducative .....	234
7.4.1. Acteurs de l'éducation.....	235
7.4.2. Système d'apprentissage inclusif .....	235
7.4.3. Education et soutien à l'économie locale.....	236
7.4.4. Appui financier et matériel aux plus vulnérables.....	237



7.4.5. Amélioration des capacités infrastructurelles inclusives .....	238
7.4.6. Amélioration du système de suivi et d'encadrement pédagogique.....	238
7.4.7. Rétention des filles adolescentes à l'école .....	239
7.5. Renforcement de mécanismes de protection dans les communautés .....	240
7.5.1. Appui psychosocial .....	240
7.5.2. Renforcement du rôle politique.....	242
7.6. Planification, pilotage et gestion des écoles et du système éducatif .....	243
7.7. Suivi des interventions des programmes alternatifs .....	244
7.8. Sexe et approche inclusive .....	245
Conclusion.....	247
<b>CHAPITRE 8 : TECHNIQUES APPROPRIÉES EN FAVEUR DE LA « RELIANCE CULTURELLE » DANS L'ÉDUCATION CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS INTERNES DANS LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD .....</b>	<b>248</b>
8.0. Introduction .....	248
8.1. Paradigme éducatif .....	249
8.1.1. Education accélérée.....	250
8.1.1.1. Programme d'Education.....	250
8.1.1.2. Principes du Programme d'Education Accélérée.....	251
8.1.1.3. Apprenants .....	252
8.1.2. Inclusivité .....	254
8.1.3. Enseignants.....	254
8.1.3.1. Recrutement d'enseignants en fonction de leur contribution dans l'éducation en situation de crise.....	254
8.1.3.2. Développement professionnel continu .....	256
8.1.3.3. Gestion du programme .....	256
8.2. Engagement et responsabilité de la communauté .....	257
8.2.1. Administration et politique publique.....	258
8.2.2. Insertion ou réintégration des PDI dans le système éducatif en situation de crise.....	258
8.3. Rôle de Programme d'Education Accélérée dans le système éducatif national.....	258
8.4. Implication de la communauté dans l'appropriation des techniques d'apprentissages...	259
8.4.1. Participation de la communauté au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives.....	259
8.4.2. Ressources .....	260
8.4.3. Coordination communautaire .....	260

8.4.3.1. Evaluation préliminaire rapide terrain.....	261
8.4.3.2. Stratégies d'intervention d'éducation inclusive .....	262
8.4.3.3. Suivi .....	262
8.4.3.4. Évaluation.....	263
8.4.4. Environnement d'apprentissage dans l'approche communautariste.....	263
8.4.4.1. Non-discrimination et égalité devant la loi .....	263
8.4.2.2. Protection et bien-être .....	265
8.4.4.3. Établissements et services .....	265
8.4.4.4. Introduction de l'alimentation scolaire dans les écoles d'accueil .....	266
8.5. Appuis aux personnes déplacées Internes de Zamai .....	267
8.5.2. Désengorgement comme solution communautaire .....	268
8.6. Techniques d'évaluation «promotion collective» .....	270
INDEX .....	307
ANNEXES .....	316
TABLE DE MATIERES.....	348