

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIEURIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL
FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

**GESTION DES DÉPLACÉS INTERNES ET
ÉDUCATION DE QUALITÉ DANS LA RÉGION
DU CENTRE CAMEROUN DE 2017 – 2020**

Mémoire de Master en science de l'Éducation soutenu le 12 juillet 2023

Spécialité : management de l'éducation

Par

NDO'O CATHY SORELLE LARISSA

Matricule : 18X3910

Jury :

Président: MARTIN KWALLO,

Professeur

Rapporteur : EMMANUEL NDJEBAKAL SOUCK, Chargé de cours

Membre : VALESE MAPTO KENGNE,

Chargé de cours



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE :.....	ii
REMMERCIEMENTS.....	iii
LISTE D'ABRÉVIATIONS	iv
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
CHAPITRE 0: INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
<u>PREMIERE PARTIE</u> : DEFINITION DES CONCEPTS ET RECENSION DES ECRITS.....	9
<u>CHAPITRE I</u> : RECENSION DES ECRITS ET MOBILISATION THEORIQUE RELATIVE A LA GESTION DES DEPLACES INTERNE ET A L'EDUCATION DE QUALITE.....	11
<u>CHAPITRE 2:</u> METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	55
<u>DEUXIEME PARTIE</u> : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DEPLACES INTERNES DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE EDUCATION DE QUALITE.....	71
<u>CHAPITRE 3:</u> ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DEPLACES INTERNES DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE EDUCATION DE QUALITE.....	74
<u>CHAPITRE 4 :</u> PROPOSITION DE GESTION QUALITATIVE DES EDI.....	84
CONCLUSION GENERALE	80
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
TABLE DES MATIÈRES	96
ANNEXES	97

DEDICACE :

A ma feuè mère MEKOU'OU Elise Laurence

REMMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire ne serait pas allée à son terme sans l'implication de plusieurs personnes que nous tenons à remercier. Les mots seuls ne sauraient exprimer éloquemment l'estime que nous avons à leur égard.

Nous tenons particulièrement à remercier le Pr Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK, directeur de ce mémoire. Sa disponibilité, sa patience mais aussi la qualité de ses conseils et de son encadrement ont été d'un grand apport dans la réalisation de ce travail. Nous lui témoignons notre profonde gratitude.

Nous remercions en outre tout le corps enseignant de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé1 et ceux du Management en particulier ; ils ont contribué activement de près comme de loin à notre formation.

Un grand merci à tous les proviseurs des différents lycées dans lesquels nous avons fait notre collecte de données, merci pour leur accueil ;

Un grand merci également à tous les assistants sociaux des différents établissements pour avoir donné de leur temps pour répondre à nos questions, nous facilitant ainsi la collecte de données pour la production de ce document ;

Un merci va également à l'encontre du Doctorant Christian ATEBA EBAH, aîné académique, qui nous a prodigué de précieux conseils et nous a marqué par sa disponibilité sans attendre quelque chose en retour.

Nous remercions nos parents EBILA Mawagalli et feu MEKOU'OU Elise Laurence qui ont beaucoup œuvrés afin que nous puissions acquérir les connaissances que nous avons jusqu'à ce jour ;

Nous remercions également Patrick et Gwladys EVINA notre fratrie pour leur soutien inconditionnel ;

Un merci particulier à ma fille Anaëlle, grande source de motivation.

LISTE D'ABRÉVIATIONS

- APASA :** ARCHITECTURE AFRICAINE DE PAIX ET DE SECURITE
- APE :** ASSOCIATION DES PARENTS D'ELEVES
- CDE :** CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'HOMME
- CPS :** CONSEIL RE PAIX ET DE SECURITE
- CAEDBE :** COMITE AFRICAIN D'EXPERTS SUR LES DROITS ET LE BIEN-ETRE DE L'ENFANT
- CERF :** FOND CENTRAL POUR LES INTERVENTIONS D'URGENCE
- EDI:** ELEVES DEPLACES INTERNE
- HIV/AIDS:** HUMAN IMMUNODEFICIENCY VIRUS / ACQUIRED IMMUNODEFICIENCY SYNDROME
- IDS:** INTERNAL DISPLACED STUDENT
- EBES :** ETABLISSEMENT BILINGUE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
- EPT :** EDUCATION POUR TOUS
- FAA :** FORCE AFRICAINE EN ATTENTE
- GTP :** GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PERSONNES
- GANE :** GROUPE ARME NON ETATIQUE
- HCR :** HAUT-COMMISSAIRE DES REFUGIES
- IDMC :** INTERNATIONAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE
- IPE :** INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION
- MINESEC :** MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE
- MINAS :** MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

NOSO : NORD-OUEST SUD-OUEST

ONG : ORGANISATION NON GOUVERNEMENTALE

OCHA : UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS

PNUD : PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT

PDI : PERSONNES DEPLACEES INTERNES

PSE : PLAN SECTORIEL DE L'EDUCATION

RMSE : RAPPORT MONDIAL DE SUIVIT SUR L'EDUCATION

UA : UNION AFRICAINE

UNHCR : HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES POUR LES REFUGIES

RÉSUMÉ

Le problème que traite le présent mémoire est celui de la mise en place d'une éducation de qualité pour les EDI dans un contexte de crise sociale. Ce travail vise essentiellement à faire une évaluation des actions menées par l'État du Cameroun dans le processus de mise en place d'une éducation de qualité pour les élèves déplacés internes. Nous avons effectué une étude qualitative ayant pour population d'étude les EDI des établissements bilingues du département du Mfoundi à Yaoundé et comme échantillon les lycées bilingues d'Etoug-ebe ; Mendong ; Essos ; Ekounou et lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé¹. Comme outils de collecte, nous avons utilisé le guide d'entretien semi directif ciblé. La démarche de notre travail est exploratoire et part d'une question principale : comment l'État parvient-il à gérer les déplacés internes pour produire une école de qualité ? Répondre provisoirement à cette question revient à dire que, les stratégies déployées par l'Etat du Cameroun au profit des déplacés internes reposent sur un ensemble de dispositifs qui assurent la qualité de leur éducation. La présente recherche s'est appuyée sur différentes théories dont, la théorie sociale de l'éducation ; la théorie de l'interventionnisme humanitaire qui montre la responsabilité de l'Etat à l'endroit des déplacés internes ; mais surtout, elle s'est appuyée particulièrement sur la théorie néo-institutionnelle de DiMaggio et Powelle 1983. Cette théorie a été convoquée dans le but de mettre en exergue l'influence que peut avoir l'environnement organisationnel, mais aussi la société (dans le cadre de notre étude), sur une institution donc ici, sur l'école. Les résultats de cette étude montrent que les dispositifs mis sur pied par l'Etat dans le processus de mise en place d'une éducation de qualité sont de différents ordres (normatif, mimétique, coercitif). Les dispositifs bien qu'importants ne sont pas suffisants, ce qui entraîne divers manques.

Mots clés : « gestion » ; « déplacés internes » ; « éducation » ; « éducation de qualité »

ABSTRACT

The issue addressed by this thesis is that of the establishment of quality education for IDS in a context of social crisis. This work aims essentially to make an evaluation of the actions carried out by the State of Cameroon in the process of setting up quality education for internally displaced students. We carried out a qualitative study having as study population the IDS of the bilingual establishments of the department of Mfoundi in yaoundé and as sample the bilingual high schools of Etoug-ebe; Mendong; Essos; Ekounou and bilingual industrial and commercial technical school of yaoundé¹. As collection tools, we used the semi-directive targeted interview guide. The approach of our work is exploratory and starts from a main question: how does the state manage to manage the internally displaced to produce a quality school? A provisional answer to this question amounts to saying that, the strategies deployed by the state of Cameroon for the benefit of internally displaced persons are based on a set of mechanisms that ensure the quality of their education. The present research was based on different theories, including social theory of education; the theory of humanitarian interventionism which shows the responsibility of the state towards the internally displaced; but above all, it was based in particular on the neo-institutional theory of DiMaggio and Powelle 1983. This theory was invoked with the aim of highlighting the influence that the organizational environment, but also society (within the framework of our study), on an institution therefore here, on the school. The results of this study show that the mechanisms put in place by the State in the process of setting up quality education are of different orders (normative, mimetic, coercive). The devices, although important, are not sufficient, resulting in various shortcomings.

Keywords: *"management"; "displaced within"; " education " ; "quality education"*

CHAPITRE 0 : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ces dix dernières années dans le monde et plus particulièrement en Afrique, l'on constate une montée en puissance des conflits armés entraînant d'immenses conséquences dans tous les secteurs d'activités : socio-politique, familial, économique et éducatif. Sur le plan sociétal par exemple l'on note les déplacements massifs des populations, précisément celles du NOSO (Nord-Ouest et Sud-Ouest qui fuient les zones de conflit pour celles les plus calmes à l'intérieur du pays et même dans les pays voisins.

S'agissant des déplacements internes qui nous intéressent dans le cadre de nos travaux, nous constatons qu'ils sont de plus en plus nombreux et ceux-ci ont un très grand impact sur le système éducatif. En effet, ayant fui les zones de conflit, les PDI veulent reprendre un train de vie plus ou moins normal en s'intégrant dans la société à travers l'inscription de leurs enfants à l'école pour un avenir meilleur ; ce qui fait intervenir la problématique de la gestion des EDI dans le système éducatif en vue de la garantie d'une éducation de qualité, point central de notre travail.

Faisant partie d'un des objectifs de développement durable en 2030, l'éducation de qualité (EPT, 2015) est comprise comme une éducation inclusive visant à promouvoir pour tous les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie sur un même pied d'égalité, Objectif 2030. Selon l'Unesco (2004), la qualité de l'éducation est fondée sur trois grands principes : le besoin de pertinence, d'équité sur le plan de l'accès et des résultats ; ainsi qu'un véritable respect des droits individuels. Pour Mehdi Cherif (2018), concevoir l'éducation de qualité comme celle qui donne à chacun des chances égales de réussir n'est pas suffisant. Car, elle doit être une traduction directe d'une vision futuriste de l'État camerounais qui doit conditionner la réussite des individus. Nous pouvons ainsi marquer une différence que nous oublions trop souvent : celle qui existe entre l'égalité et l'équité et repenser la manière dont nous allons éduquer les individus » comme pour dire que chaque pays, en parlant d'éducation de qualité doit partir d'une vision globale du type de société qu'elle veut notamment en relation avec ses besoins pour mettre sur pied des plans d'action et système éducatif type.

Dans sa définition normative, largement adoptée par les praticiens, l'éducation en situation « d'urgence » « de crise » ou de « post-crise » est envisagée à la fois comme un « outil de protection des enfants contre toute sorte d'exploitation » et comme un dispositif

essentiel pour « *répondre aux besoins psycho-sociaux des enfants et véhiculer des messages de paix et de réconciliation* » (HCR, 2003 ; Sinclair, 2001 ; Nicolai et Tripelhorn ,2003).

En allant dans ce sens, l'Unicef (2018) a montré que près d'un enfant sur quatre dans le monde vit dans une zone touchée par un conflit ou une catastrophe ce qui affecte son éducation en milieu scolaire. Sur ce, un tel constat autorise une réflexion autour de l'éducation dans les situations de crise et conflits dans un pays comme le Cameroun.

Généralement lors des conflits, il y'a des déplacements massifs des populations de cette zone en vue d'un avenir meilleur. Les déplacements internes particulièrement entraînent 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 “Document commissionné pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020.

Selon l'Unicef (2018), environ 4,4 millions d'enfants sont touchés par les déplacements internes en Afrique subsaharienne ; soit le taux le plus élevé de PDI en âge scolaire dans le monde. La région compte non seulement le plus grand nombre de personnes déplacés internes en raison de conflits et de violence, mais aussi la plus forte proportion d'enfants.

Parmi les pays d'Afrique Subsaharienne, ceux enregistrant le plus grand taux d'enfants d'âge scolaire (de 05 à 14 ans) et vivant en situation de déplacement interne à cause de conflits ou de violence en 2018 sont : la République démocratique du Congo (865.761) ; la Somalie (749.384) ; le Nigéria (598.320) ; Ethiopie (540.661) ; le Soudan (524.216) ; le Soudan du Sud(485.940) “DCRMSE 2020.

Dans le Rapport mondial sur le déplacement interne (RMDP, 2019), l'on enregistre en 2018, environ 28 millions de nouveaux déplacements internes liés aux conflits et à des catastrophes dans 148 pays. A la fin de l'année 2018, environ 41,3 millions de personnes ont été identifiées comme vivant en situation de déplacement interne découlant des conflits et de la violence dans 55 pays, un chiffre record. Les crises prolongées, la violence communautaire et les problèmes de gouvernance non résolus sont les principaux facteurs à l'origine de 10,8millions de nouveaux déplacements de populations lié aux conflits et à la violence. Plus de la moitié de ces nouveaux déplacements ont lieu en Ethiopie, en République Démocratique du Congo (RDC) et en Syrie. De nouvelles crises ont contraints des milliers de personnes à prendre la fuite, à l'image du conflit anglophone au Cameroun.

En effet, le Cameroun connaît depuis plus de trois ans une situation quasi quotidienne de violence dans les régions anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Cette crise alimentée par des groupes de pression sociopolitiques, est née des revendications corporatistes

des avocats et des enseignants. Elle a progressivement gagnée en ampleur pour inclure aujourd'hui des revendications sécessionnistes qui menacent la paix et le développement.

Les violences récurrentes qu'on enregistre dans cette partie du territoire national ont conduit à l'augmentation de la probabilité de violation des droits de l'Homme, particulièrement le droit à l'éducation. Cette violation présente en grande pompe dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest du pays a mis en péril l'éducation de nombreux enfants, ce qui a suscité le déplacement de ces derniers pour la région du centre (site de notre étude).

Pour résoudre ce problème, l'Etat camerounais a eu à prendre un certain nombre de mesures notamment la multiplication des établissements bilingues, l'accueil sans conditions des EDI dans les établissements publics à toute période de l'année scolaire ; mais aussi, dans la loi d'orientation de 1998 en son article 13 : l'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégrations nationales. Entre autres.

Cependant, la demande étant toujours grandissante, nous nous rendons compte que malgré ses efforts, les mesures prises par l'Etat camerounais ne sont pas toujours suffisantes, d'où le choix de notre sujet : « gestion des déplacés internes et éducation de qualité dans la région du centre au Cameroun de 2017 à 2020 » ; dans le but d'apporter quelques suggestions pour une meilleure prise en charge des EDI.

I- LA CRISE ANGLOPHONE ET SES INCIDENCES SUR L'ÉDUCATION

Depuis 2016, environ 600 000 élèves sont en situation d'arrêt de scolarité pour cause de fermeture de leurs établissements. La crise sociopolitique et l'insécurité qui règnent dans les régions anglophones ont causé la fermeture de près de 4400 écoles primaires et secondaires (UNICEF 2019).

Selon l'Unesco (2018), des 450 000 personnes déplacées à l'intérieur du pays, la moitié sont des enfants d'âge scolaire. La vie quotidienne dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, est ponctuée de villes mortes hebdomadaires qui paralysent les activités socioéconomiques. Le boycott systématique de l'autorité de l'Etat camerounais et l'atteinte aux symboles nationaux, les enlèvements des enseignants et des élèves, les pertes en vies humaines et autres actes répréhensibles ont fini par causer une psychose collective de la fuite des populations vers des zones offrant plus de sécurité. C'est dans ce contexte d'urgence humanitaire que l'éducation se révèle vitale pour construire une paix et un développement durables. A ce sujet, les conventions de Genève et leurs protocoles additionnels (2009) définissent les situations d'urgence affectant l'éducation comme :

«... toutes situations dans lesquelles des désastres naturels ou provoqués par l'homme détruisent, sur une courte période, les conditions de vie habituelles, les établissements scolaires et les structures de garde pour les enfants et de ce fait perturbent, ne permettent pas, gênent les progrès ou retardent la mise en œuvre du droit à l'éducation » CoolPI.2018.

Par conséquent, éduquer en situation d'urgence c'est aider à reconstruire la vie des personnes déplacées.

Cependant, il y'a eu de nombreuses attaques terroristes contre le secteur de l'éducation dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest (NOSO). A titre illustratif nous relevons : l'incendie du Lycée Technique de Kang-Barombi du 05 février 2017 ; l'incendie du Lycée bilingue de Kumbo dans le Bui du 17mai 2017 ; la nuit du 08 au 09 mars 2017, l'incendie du Collège d'Enseignement Secondaire (CES) de Kang-Barombi; le 28 juillet 2017, l'incendie du bloc administratif du Lycée Bilingue de Kembong entre autres ; *plan d'assistance humanitaire d'urgence dans les régions du nord-ouest et sud-ouest 2018-2019*. Ces actes ont été lourdement condamnés par le gouvernement camerounais, mais aussi par les organisations internationales telles qu'Amnesty International.

Dans son rapport de juin 2018, l'ONG Amnesty International a dénoncé ces attaques perpétrées contre les élèves et les enseignants dans les Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Dans un communiqué conjoint du 1er juin 2018 à Yaoundé, le représentant du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) au Cameroun et le Directeur du Bureau régional de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO) pour l'Afrique Centrale ont condamné les actes perpétrés par les terroristes dans les Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. *Plan D'assistance Humanitaire D'urgence Dans Les Régions Du Nord-Ouest Et Sud-Ouest 2018-2019*

II- JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE SUR LA GESTION DES DÉPLACES INTERNE ET L'ÉDUCATION DE QUALITÉ DANS LA RÉGION DU CENTRE

En tant qu'étudiant chercheur, nous avons eu l'occasion d'apprécier au premier plan le phénomène des élèves déplacés interne dans les établissements scolaires et ses corollaires sur la qualité de l'éducation. L'observation empirique de ce phénomène qui prend de plus en plus de l'ampleur dans la région du centre nous a amené à constater que les EDI ayant été obligés

d'interrompre leur éducation à cause de la crise, sont confrontés à d'énormes difficultés dont le stress et les traumatismes sont leur monnaie courante. En outre s'ajoute le problème d'adaptation aux réalités de vie dans la région du Centre. Tous ces méli-mélo doivent être palliés pour qu'ils retrouvent leur stabilité tant sur le plan éducatif que social. Aussi, les enfants déplacés comme le souligne le “ *Document commissionné pour le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020, inclusion et éducation* ” ont des taux de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs non déplacés.

Toutefois, la question de l'éducation des PDI ne faisant pas toujours partir des priorités politiques telles que l'alimentation et l'abris sécurisé, ce en raison des budgets souvent très serrés, voire le problème des effectifs pléthoriques sont les raisons qui nous ont poussé à étudier ce phénomène, car en tant que manager en herbe de l'éducation, nous nous devons d'apporter notre contribution afin de bâtir un système éducatif de qualité et inclusif pour tous. D'où notre désir, sous la casquette de manager et donc de gestionnaire des ressources humaines, matérielles et financières, d'explorer véritablement le dispositif déployé sur le terrain visant à garantir une éducation de qualité inclusive pour tous.

III- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

En vertu des conventions relatives aux droits de l'homme, les Etats sont tenus d'autoriser le plein accès à l'éducation à ceux de leurs ressortissants qui sont déplacés sur leur territoire. Il s'agit donc selon Margaret Sinclair (2003), d'élaborer une planification stratégique qui sera réajustée en fonction de la situation à laquelle l'on fait face pour résoudre un problème donné.

Dans le contexte camerounais actuel, nous avons la situation de crise qui prévaut dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest du pays ; crise qui a conduit à des déplacements massifs de populations, entraînant dans le secteur de l'éducation un surplus dans les effectifs déjà pléthoriques dans la région du Centre. Les salles de classes ont vu leurs effectifs tripler. Cependant, l'on se rend compte que malgré ce surplus d'élèves, des mesures n'ont pas vraiment été prises en aval, notamment par les chefs d'établissements, car ceux-ci ont le devoir d'attendre les dispositions venant de la haute hiérarchie. Cependant, nous constatons que les actions effectuées par l'Etat ne sont toujours pas suffisantes pour résoudre ce problème de réinsertion des EDI dans le système scolaire.

En outre, sachant que les ordres viennent d'en haut avant d'être implémentés par les administrateurs des établissements scolaire, il se pose donc le problème de la mise en place

d'une éducation de qualité dans un contexte de crise sociale au Cameroun. Autrement dit, quelles sont les plans d'actions mis en place par l'Etat camerounais pour favoriser une éducation de qualité pour les EDI dans la région du centre au Cameroun ?

De ce problème découlent les questions de recherche en l'occurrence la question de recherche principale et les questions spécifiques comme suit :

➤ **QUESTION PRINCIPALE**

Comment l'État parvient-il à gérer les déplacés internes pour produire une école de qualité ?

 **QUESTIONS SPECIFIQUES**

1. L'organisation des moyens favorise-t-elle un bon accès à l'éducation pour les EDI ?
2. La coordination des actions et des fonctions peut-elle être en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ?
3. Le contrôle des actions menées favorise-t-il l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI ?

IV- FORMULATION DES HYPOTHESES

Pour Mace et Petry (2000), l'hypothèse est une réponse anticipée que le chercheur formule à la suite d'une question de recherche. Elle se veut déclarative et part du postulat qu'il existe une relation plausible entre les composantes du problème ou du phénomène observé. Ces auteurs soutiennent en effet que :

«L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précis, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie » Mace et Petry (2000, p398).

Par conséquent, suite aux différentes questions formulées dans la précédente problématique nous formulons les hypothèses suivantes

:

➤ **HYPOTHÈSES GÉNÉRALE :**

Les stratégies déployées par l'Etat au profit des déplacés internes reposent sur un ensemble de dispositifs qui assurent la qualité de l'éducation.

✚ **HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES :**

1. L'organisation des moyens pourrait favoriser un bon accès à l'éducation pour les EDI ;
2. La coordination des actions et des fonctions est en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ;
3. Le contrôle des actions menées favoriser l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI.

➤ **PRESENTATION DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE :**

➤ **OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE :**

Montrer que les stratégies déployées par l'État au profit des déplacés internes reposent sur un ensemble de dispositifs qui assurent la qualité de l'éducation

✚ **OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

Notre étude vise de manière spécifique à :

1. Montrer que l'organisation des moyens pourrait favoriser un bon accès à l'éducation pour les EDI ;
2. Montrer que la coordination des actions et des fonctions est en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ;
3. Montrer que le contrôle des actions menées favorise l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI.

➤ **INTERET SCIENTIFIQUE DE L'ETUDE:**

La présente étude revêt un intérêt scientifique dans la mesure où elle vise à enrichir le domaine des sciences de l'éducation et en particulier le management avec emphase sur la planification des ressources humaines et matérielles relativement à un souci de performance et par ricochet, d'une éducation de qualité.

➤ **DELIMITATION SPATIAL DE L'ETUDE :**

Le cadre conceptuel de cette recherche recouvre uniquement les établissements bilingues d'enseignement secondaire (EBES) de la région du centre au Cameroun et plus précisément de la ville de Yaoundé.

➤ **DÉLIMITATION TEMPORELLE :**

La présente recherche s'étend sur la période de janvier 2017 à Octobre 2020. Cet intervalle de temps nous permettra d'effectuer consécutivement une revue de littérature en lien avec la gestion des déplacés et de l'éducation de qualité dans un contexte de crise sociale.

A la suite de cette première articulation, nous mènerons des investigations sur le terrain de manière empirique.

Au demeurant, l'introduction générale de cette étude avait principalement pour objet de mettre en exergue les aspects fondamentaux et introductifs de notre travail. En effet, dans un premier temps, nous avons analysé le contexte camerounais dans lequel s'inscrit la gestion des EDI du secondaire. Par la justification qui suit ce constat, nous avons déterminé la pertinence de ce thème de recherche ; d'où la problématique de l'étude qui a permis par ses différentes composantes, problème de recherche, questions de recherche et hypothèses de recherche, d'ouvrir la voie à la première partie portant sur les aspects conceptuels théoriques et méthodologiques de cette recherche.

PRÉMIÈRE PARTIE
DÉFINITION DES CONCEPTS ET RÉCENSION DES
ÉCRITS

La première partie de la présente étude se subdivise en deux chapitres. De façon générale, cette rubrique vise à inscrire notre travail dans un cadre conceptuel précis afin de mieux envisager les fondements conceptuels et théoriques en lien avec la problématique sus-mentionnée. Pour rappel, cette dernière porte essentiellement sur la mise en place d'une éducation de qualité dans un contexte de crise sociale au Cameroun. Dans cette logique, le chapitre 1 permettra de faire l'état des lieux des concepts clés que sont l'éducation de qualité et la gestion des PDI. Cet état des lieux passe nécessairement par la recension des écrits des travaux antérieurs sur les concepts majeurs de notre étude et le cadre théorique de notre étude. Le chapitre 2 quant à lui portera sur la construction du cadre méthodologique, déterminant dans l'élaboration des outils de collecte et analyse des données empiriques à récolter sur le terrain.

CHAPITRE I :

RÉCENSION DES ÉCRITS ET MOBILISATION THÉORIQUE RELATIVE A LA GESTION DES DÉPLACÉS INTERNES ET À L'ÉDUCATION DE QUALITÉ

Introduction

De nombreux chercheurs jusqu'ici se sont intéressés à la question d'une éducation de qualité, ils ont menés leurs travaux pour la plupart dans le sens de fournir différents outils qui permettraient de produire de meilleurs résultats scolaires tout en garantissant le bien-être des apprenants et leur épanouissement à la fois avec leurs encadreurs mais aussi avec leurs camarades, cas de FREINET. L'éducation en contexte de crise demande encore plus d'attention, dans le sens où, l'on fait face à un défi plus grand, celui de donner une éducation qui malgré le contexte difficile permettra d'avoir des produits consommables sur le marché de l'emploi, mais surtout, produira des citoyens qui devront prendre la relève et garantir l'évolution de la société et la promotion de la paix.

I.1 DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts nous conduisent à faire des recherches. Ils sont l'expression de notre intérêt et le dirige (Wittgenstein, 2004). De nos questions de recherche découlent un certain nombre de concepts qu'il faut élucider. Dans le cadre de notre étude, nous allons nous attarder sur les concepts de « gestion », « déplacés internes », « éducation », « éducation de qualité ».

Gestion :

Du latin 'gestio', le concept de gestion se réfère à l'action et à l'effet de gérer ou d'administrer. Gérer, c'est prendre des mesures conduisant à la réalisation d'une affaire ou d'un souhait quelconque. D'autre part, administrer, c'est gouverner, diriger, ordonner ou organiser. Le terme gestion concerne donc l'ensemble des procédures effectuées pour résoudre un problème ou réaliser un projet. La gestion est également la direction ou l'administration d'une entreprise ou d'une affaire.

Dans le chapitre Introduction aux principes de gestion, l'on définit la gestion comme étant « un processus consistant en activités de planification, d'organisation, de direction et de contrôle visant à déterminer et à atteindre des objectifs définis grâce à l'emploi d'êtres humains et à la mise en œuvre d'autres ressources ». Un processus quant à lui est un ensemble d'activités ou d'opérations organisées dans le temps et en répétition continue.

La gestion est donc une séquence de quatre grandes activités -connues sous le nom de fonctions de gestion-, à savoir :

- La planification : il s'agira dans cette étape d'identifier les objectifs à atteindre ainsi que les plans d'actions à entreprendre pour les réaliser. Ainsi, les questions qui doivent être posées sont les suivantes : quelles sont les opérations à accomplir ? quand ? comment ?
- L'organisation : une fois les actions futures déterminées, la deuxième étape du processus de gestion consistera à répartir le travail entre les différents membres du groupe. L'organisation est donc le fait de répartir les tâches entre les différents membres, de préciser le pouvoir de chacun, et de déterminer les relations entre les individus (de coopération ou d'autorité).
- La direction : c'est au cours de cette fonction que le gestionnaire communique avec tous ceux qui appartiennent à son unité administrative. Le gestionnaire devra donc veiller à ce que tous les individus de son unité administrative donnent leur plein rendement et travaillent conjointement (dans le même sens). Il faut noter que le principal élément de la fonction de direction est la motivation. La motivation étant le moyen par lequel le gestionnaire conduit ses subordonnés à agir dans le sens qu'il désire.
- Le contrôle : la fonction de contrôle a pour but d'évaluer les réalisations par rapport aux objectifs visés. Une telle évaluation s'effectuera au fur et à mesure des réalisations, ce qui permettra d'entreprendre à temps les actions correctives nécessaires. Le gestionnaire devra également effectuer une évaluation à la fin des réalisations pour juger du degré d'atteinte des objectifs.

Il existe plusieurs types de gestions. La gestion sociale à titre d'exemple, consiste à construire divers espaces d'interaction sociale.

La gestion des projets, à son tour est la discipline qui est chargée d'organiser et d'administrer les ressources de telle sorte qu'il puisse être possible de réaliser tous les travaux requis dans le cadre d'un projet, en fonction d'un délai et d'un budget défini.

Un autre type de gestion est la gestion des connaissances (de l'anglais knowledge management). Il s'agit d'un concept appliqué dans les organisations, et qui concerne le transfert de connaissances et de l'expérience entre ses membres. Ainsi, un tel ensemble de connaissances peut être utilisé en tant que ressource mise à la disposition de tous les membres de l'organisation.

Dans le cadre de notre travail, nous nous situons dans la gestion comme l'ensemble des procédures élaborées pour résoudre un problème ou réaliser un projet. En effet, parler donc de gestion des déplacés internes et éducation de qualité dans un contexte de crise sociale, c'est présenter l'éducation de qualité en situation de crise comme un problème à résoudre par la mise en place d'un grand nombre de mesures d'accompagnement.

Personnes déplacés internes :

Lors de son sommet spécial tenu en octobre 2009 en Ouganda, l'UA a adopté une Convention, une Déclaration ainsi qu'une série de Recommandations sur les personnes déplacées internes. Ce sont des instruments importants qui devraient guider les actions des États dans le cadre de la gestion des questions relatives aux déplacements internes. La Convention de Kampala est la première convention internationale abordant de manière globale la question des déplacements internes, y compris la prévention, la réponse et les solutions durables. Elle protège explicitement les droits des personnes déplacées par les catastrophes naturelles, les conflits armés, la violence généralisée, les violations des droits de l'Homme et les projets de développement. Elle réitère les règles existantes en droit international et dans le cadre de l'UA, notamment les droits de l'Homme et les normes de droit international humanitaire.

Par ailleurs, en renforçant et en consolidant ces normes dans un seul instrument, elle offre un cadre juridique unique pour aborder les spécificités des déplacements internes sur le continent africain et fournit une base juridique plus solide et plus claire pour la protection des personnes déplacées.

La convention de Kampala définit les « Personnes déplacées » comme :

« Les personnes ou groupes de personnes ayant été forcées ou obligées de fuir ou de quitter leurs habitations ou lieux habituels de résidence, en particulier après, ou afin d'éviter 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».

Cette définition fait référence aux principes directeurs des Nations Unies et renforce la protection des PDI en prévoyant un traitement égal pour toutes les personnes déplacées, qu'elles soient déplacées à cause d'un conflit armé, de la violence généralisée, de violations des droits de l'Homme, de catastrophes ou de projets de développement.

Par ailleurs, la définition ne se limite pas aux citoyens. Elle inclut également les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays de résidence habituelle. Si toute personne déplacée, quelle que soit sa nationalité, a droit à une protection en vertu de la Convention de Kampala, certains droits, comme le droit de vote, peuvent toutefois être limités aux citoyens. Pour mieux comprendre la notion étudiée, nous l'opposerons à celle de réfugié.

Personnes déplacées et réfugiés :

Dans son article 1er, la convention de Genève de 1951 définit le réfugié comme : « toute 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 ». Il convient donc de faire une distinction entre les personnes déplacées et les réfugiés dont la protection est garantie par des mécanismes internationaux. Conformément à la définition qui figure dans les instruments pertinents, les réfugiés sont, contrairement aux personnes déplacées, des personnes qui ont franchi les frontières internationales et ne peuvent plus compter sur la protection de leur pays d'origine.

Les personnes déplacées n'ayant pas quitté leur pays d'origine, elles ont droit à la protection des autorités de ce dernier. C'est donc aux pouvoirs publics nationaux qu'il appartient d'en assurer la protection. La notion de « personne déplacée à l'intérieur de son propre pays » ne s'accompagne pas d'un statut juridique particulier comme celui des « réfugiés ». L'expression qui désigne ces personnes ne fait que décrire leur situation. Elle s'applique à toute personne forcée de quitter son foyer, quelle qu'en soit la raison, mais qui relève toujours de la compétence de l'État. Cette définition englobe donc : les ressortissants du pays déplacés sur le territoire national et les non-ressortissants, ou apatrides, ayant leur résidence habituelle dans le pays et déplacés sur le territoire (résidents habituels).

Les déplacements internes sont de nos jours au cœur des préoccupations des gouvernements africains et de l'Union africaine d'où l'adoption en 2009, de la convention de

Kampala. En son l'article 11, la Convention exige des États qu'ils recherchent des solutions durables au problème du déplacement par la promotion et la création de conditions satisfaisantes pour le retour volontaire, l'intégration locale ou la réinstallation dans la sécurité et la dignité. En son article 12, la Convention énonce le droit des personnes affectées par le déplacement interne à des recours effectifs, y compris une compensation juste et équitable et d'autres formes de réparation.

Les États doivent consulter les personnes déplacées quant aux options qui s'offrent à elles en matière de solutions durables au déplacement afin de leur permettre de choisir librement et en connaissance de cause entre le retour, l'intégration locale ou la réinstallation, et veiller à ce que ces personnes participent à la définition des solutions durables. En son article 11, paragraphe 4 et suivant, la Convention exige des États qu'ils prennent des mesures pour la résolution des litiges patrimoniaux et le recouvrement de leurs biens par les personnes déplacées, notamment en mettant en place à l'intention de celles-ci des mécanismes simplifiés de règlement des différends fonciers; et en restaurant, lors de leur retour ou leur réinsertion, les terres des communautés qui en sont spécialement dépendantes et y sont attachées. Les États sont en outre tenus, aux termes de l'article 12, paragraphe 2, de mettre en place un cadre juridique adéquat aux fins d'apporter une compensation juste et équitable et de fournir d'autres formes de réparation aux personnes déplacées pour les dommages résultant du déplacement, conformément aux normes internationales.

L'ampleur des besoins résultant des crises de déplacement est telle que l'aide humanitaire reste essentielle. Néanmoins, le nombre croissant d'Africains piégés en situation de déplacement prolongé souligne les limites d'une approche axée uniquement sur les facteurs immédiats et les interventions humanitaires. Par conséquent, des efforts concertés de la part des intervenants politiques, des acteurs du développement et des autres parties prenantes sont nécessaires pour s'attaquer aux problèmes de fond qui causent et prolongent les déplacements.

Dans le but de répondre efficacement à ce défi, de nombreux pays ont adopté des lois, des politiques ou des stratégies nationales relatives au déplacement interne. Des instruments de ce type sont à même d'orienter les autorités nationales et les autres parties impliquées dans l'intervention. Il est important également que ces outils élaborés visent à garantir les droits des PDI, tels qu'ils ont été définis en 1998 par les Nations Unies dans les Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays.

Les principes directeurs de l'Organisation des Etats Unis relatif au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays définit également les PDI comme : « des personnes

ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints de fuir ou de quitter leurs foyers ou leurs lieux 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 franchis les frontières internationalement reconnu d'un Etat.

Nous voyons donc, que les principes directeurs et la convention de Kampala ont la même perception de la définition de PDI. Cette définition reflète deux critères fondamentaux de déplacements internes : d'une part le fait que le mouvement de population est involontaire et d'autre part que ce mouvement se produit à l'intérieur des frontières nationales.

L'un des principaux problèmes des déplacés internes est la multiplicité des causes du déplacement forcé ; les conflits armés et les troubles internes, les réinstallations forcées, les violences entre communautés, les catastrophes naturelles, les catastrophes écologiques et les violations systématiques des droits de l'homme. Ainsi que trois autres causes de déplacements :

- Transfert de populations, à cause de l'installation de colons dans la zone où des populations chassées vivaient auparavant
- Évictions forcées
- Conséquences écologiques et sociales de certains grands projets de développement, tel que la construction de barrage ou oléoducs, ou encore les recherches et extractions minières qui provoquent des déplacements de populations à grande échelle.

L'un des points essentiels à considérer pour saisir le phénomène du déplacement est que la plupart des personnes déplacées vivent dans des pays en développement ayant de graves difficultés d'édification nationale : crises d'identité et d'unité nationale, impuissance des autorités, moyens limités dans le domaine de la production et de la répartition des ressources (Global Overview, 2011).

Les conflits et les situations de tensions politiques ou économiques occasionnent fréquemment des mouvements de populations fuyant les persécutions ou la violence. Mais le droit applicable aux individus varie selon qu'ils ont ou non traversé une frontière internationale. S'ils ont traversé une frontière internationale, ils sont considérés comme des réfugiés et sont couverts par le droit des réfugiés. S'ils ne franchissent pas une frontière internationale, ils sont qualifiés de déplacés à l'intérieur de leur propre pays. *Dictionnaire pratique du droit humanitaire*

Si l'existence d'une situation de conflit est reconnue dans leur pays, ils peuvent bénéficier du statut international de protection prévu par le droit humanitaire pour les civils victimes de conflit. Si l'existence d'un conflit n'a pas été reconnue, ils peuvent bénéficier d'une assistance internationale mais ils ne bénéficient pas d'un véritable statut international de protection. *Dictionnaire pratique du droit humanitaire*

Leur situation se révèle être un défi immense non seulement en terme d'assistance, mais aussi de protection parce que ces derniers restent sous la protection juridique de leur Etat, sans statut international de protection (hormis celui de victime de conflit, si une telle situation est reconnue).

Si des individus franchissent une frontière internationale pour fuir la guerre ou des persécutions politiques, il s'agit de réfugiés ou de migrants ; ils bénéficient alors d'une protection internationale en vertu du droit international des réfugiés et des lois nationales sur l'immigration. S'ils ne franchissent pas une frontière internationale, ce sont des personnes déplacées. Les déplacés internes ne constituent pas une catégorie juridique particulière et ils ne bénéficient donc pas d'une protection spécifique du droit international. En principe, ils sont toujours protégés par leur droit national, mais c'est souvent cet Etat qui est à l'origine de leur déplacement. *Dictionnaire pratique du droit humanitaire*

En période de paix, ils restent sous la protection de leur loi nationale et des conventions sur les droits de l'Homme ; en période de conflit, ils sont protégés par le droit humanitaire au titre de personnes civiles.

A l'image des PDI, l'appellation « élèves déplacés internes » (EDI) désigne dans le cadre de notre travail, tous les élèves des établissements scolaires géographiquement situés dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest qui, du fait de la crise anglophone ont quitté leurs domiciles respectifs pour une localité à l'intérieur d'une desdites régions ou pour d'autres régions du Cameroun.

Education :

Du latin « educare » est étymologiquement, « guidé hors de », c'est-à-dire, développer, faire produire. Elle signifie plus couramment, l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physique. L'éducation humaine inclus des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. Chaque pays dans le monde dispose de son propre système éducatif. L'éducation peut améliorer la santé, favoriser l'environnement et contribuer à éradiquer la pauvreté et la faim.

Pour le sociologue Emile Durheim (1917, p23) :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ».

L'éducation est considérée comme un élément important du développement des personnes, d'où le développement d'un droit à l'éducation. Un système éducatif performant est donc un avantage majeur, inversement, être privé d'éducation sera considéré comme un lourd handicap.

Education de qualité :

La qualité est au cœur de l'éducation pour tous ; elle détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et à la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux (EFA GMR, 2005).

L'éducation de qualité est un concept dynamique ; il évolue avec le temps et est sujet à des conditions sociales, économiques et environnementales. Cependant, le droit international relatif aux droits de l'Homme fournit un cadre juridique qui garantit une éducation de qualité.

L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, et les principaux traités qui garantissent le droit à l'éducation, ont défini les buts de l'éducation qui ont des répercussions sur le contenu de l'éducation, les procédés et matériels d'enseignement et d'apprentissage, l'environnement pédagogique et les résultats de l'apprentissage.

Selon l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ». Cela a été réaffirmé et développé dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 13, alinéa 1) et dans la Convention relative aux droits de l'enfant (article 29, alinéa 1), tel que cela a été interprété par le comité des droits de l'enfant dans son Observation générale N°1 : Les buts de l'éducation.

C'est sur la base de ce cadre juridique international que les élèves doivent recevoir une éducation de qualité qui permette le développement de leur personnalité, talent et capacités et de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société. Les buts de l'éducation vont au-delà de l'acquisition de compétence de base en écriture, lecture et en calcul. Les compétences de base comprennent aussi des compétences propres à la vie, soit la capacité de prendre des

décisions rationnelles, de résoudre des conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie.

Les programmes, matériels pédagogiques et méthodes d'enseignement doivent répondre aux buts de l'éducation tels qu'ils sont définis dans le droit international. En outre, l'environnement d'apprentissage doit être adapté, sécurisé et non violent. Il doit y avoir un nombre adapté de salles de classe, accessibles à tous, avec des équipements sanitaires séparés pour les garçons et les filles. Les écoles doivent assurer la protection contre les éléments du temps.

La discipline scolaire doit être appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant (article 28, alinéa 2, CRC) et non-violence à l'école (Observation générale N°1 : les buts de l'éducation, Comité des droits de l'enfant).

Selon le droit international, tout le monde a le droit de recevoir une éducation de qualité. Les Etats doivent « Assurer à tous les établissements publics de même degré un enseignement de même niveau et des conditions équivalentes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé » (article 4(b), Convention de l'Unesco concernant la discrimination dans le domaine de l'enseignement). Pour finir, la qualité de l'enseignement doit être la même pour les garçons et les filles (article 10, CEDEF ; article 2, Convention de l'Unesco concernant la discrimination dans le domaine de l'enseignement).

Suivant un autre point de vue, particulièrement pour ceux qui se réfèrent aux études PISA (PISA, 2022), qui classent les pays en fonction des résultats de leurs élèves à des tests standardisés, une éducation de qualité (donc un bon score aux tests) est une capacité à répondre à des questions plus ou moins complexes de science, de mathématique ou de lecture (Mehdi Sherif, 2018).

Pour ceux qui se réfèrent au modèle des écoles Sudbury, une éducation de qualité se base sur l'autonomie et la liberté. Les deux points de vue sont critiquables :

- Chez les premiers, on oublie largement ce qui se rapporte à la culture et la créativité
- Chez les deuxièmes, on laisse une liberté absolue aux enfants, ce qui peut leur être nocif

Pour Mehdi Sherif (2018), parler d'éducation de qualité c'est partir de l'individu et de son échelle pour réfléchir à quel adulte il faut qu'il soit demain. On ne cherche pas à changer un contexte ou un système, mais plutôt à adapter autant que possible l'élève qui y sera confronté.

Une des formes les plus communes de cette approche est celle qui est usitée par les organismes internationaux, à l'image de l'Unesco, du PNUD ou encore de *l'Education Commission*. Il s'agit d'observer les tendances économiques et sociales globales, de formuler une vision de ce que sera le futur, et de déterminer la manière dont on peut y préparer les générations montantes. Ainsi, on se préoccupe de leur employabilité, de leurs compétences ; de cette manière, on veut faire d'eux des adultes adaptés à leur époque capable d'évoluer dans les conditions (digitalisation, autonomisation...) qui caractériseront le futur. C'est donc par rapport à : un impératif de préparation ; une vision très spécifique du futur, que se définit l'éducation de qualité. Mehdi Cherif, *qu'est-ce qu'une éducation de qualité ? Partie 1 : de l'individu à la communauté*.

De ces concepts découlent d'autres expressions en rapport avec le contexte que nous étudions, notamment le contexte de crise, donc de l'éducation en situation d'urgence dont nous apportons quelques éclaircissements ci-dessous :

Urgence :

Save the children (2009) a défini l'urgence comme « une situation où la vie, le bien-être physique et mental, où les opportunités de développement des enfants sont menacées en raison du conflit armé, des catastrophes ou de la perturbation de l'ordre social ou légal, et où les capacités de résistance locales sont faibles ou inadéquates »

Education de qualité en situation d'urgence :

Dans sa définition normative, largement adoptée par les praticiens, l'éducation en situation d'urgence est envisagée à la fois comme un outil de protection des enfants contre toutes formes d'exploitations ; et comme un dispositif essentiel pour répondre aux besoins psychosociaux des enfants et véhiculer des messages de paix et de réconciliation (HCR, 2003). C'est donc une éducation qui tend à reconstruire les sociétés pour un mieux-être pendant et après la crise.

L'éducation en situation d'urgence, de crise chronique et aux premières heures de la reconstruction peut à la fois sauver des vies et aider à vivre. Elle peut sauver des vies en protégeant ses bénéficiaires de l'exploitation ou de la maltraitance et en diffusant des messages de survie à propos de graves questions d'actualité, comme les mines terrestres ou la prévention du VIH/sida. Elle aide à vivre en apportant, en pleine période de crise, structure, stabilité et espoir en l'avenir, tout particulièrement aux enfants et aux adolescents. Elle aide aussi à se remettre d'expériences douloureuses et à acquérir des compétences et elle contribue

à la résolution des conflits, ainsi qu'à la construction de la paix. *Normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction* (INEE, 2004).

I.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans la 'Sociologie des déplacements forcés' nous voyons que ceux-ci entraînent souvent d'immenses conséquences tant sur le plan économique qu'humain ; ils sont souvent la cause de grands appauvrissement affectant généralement les couches les plus pauvre de la société, ayant pour effet des pertes d'emplois, pertes de domiciles, pertes de terres, insécurité alimentaire, désagrégation de la communauté, augmentation de la morbidité et de la mortalité, perte d'accès aux ressources de la communauté. Mais encore, pendant le conflit et le déplacement initial, les représentations d'avant le conflit qui façonnent la vie quotidienne des gens sont transformées et parfois même dissoutes. Alors que certaines familles peuvent fuir ensemble, d'autres sont déplacées à des moments différents, ce qui entraîne une dispersion de la famille dans plusieurs endroits et aussi une dissolution du sentiment d'appartenance à une cellule familiale. Tout ceci entraînant une réaction en chaîne de difficultés à la fois pour les PDI, mais aussi pour les communautés hautes.

Pour les communautés hautes, elles doivent partager leurs biens, leurs services et leurs ressources économiques et naturelles avec une population bien plus nombreuse qu'en temps habituel. Cela entraîne souvent des pressions sur des services essentiels comme l'éducation et la santé et tend à restreindre les possibilités de subsistance ainsi que les disponibilités en terre, en nourriture et en eau. Des pressions de cet ordre peuvent être particulièrement graves pour des communautés urbaines pauvres qui n'ont qu'une capacité très limité pour absorber des PDI. *“Education des réfugiés et des PDI dans leur propre pays”*

Les travaux de Blaikier et al (1994, p11) ont montré que lors des situations de crise entraînant des déplacements internes, généralement, ayant des moyens limités, les Etats priorisent souvent les personnes les plus vulnérables. Sur ce, ils définissent la vulnérabilité : “par vulnérabilité nous entendons les caractéristiques d'une personne ou d'un groupe en terme de capacité à anticiper, faire face, résister et se remettre de l'impact d'un aléa naturel. Cela implique une combinaison de facteurs qui déterminant le degré auquel la vie et les moyens de subsistance d'une personne ont été mis en danger par un événement discret et identifiable dans la nature ou la société” ; ce qui impacte négativement sur le reste des PDI.

S'agissant de l'éducation, elle « fait partie des éléments fondamentaux pour une société civile émergente, en même temps que l'Etat de droit, la protection sociale, le logement et l'alimentation de base, et un minimum de sécurité. Elle est toujours le résultat de processus et ne peut être fournie comme n'importe quelle marchandise. Il est donc difficile de planifier correctement ou de proposer des services éducatifs adaptés à des personnes qui se retrouvent dans des circonstances violentes et des situations individuelles et collectives traumatisantes comme c'est le cas des réfugiés et des déplacés » *‘‘Education des réfugiés et des PDI dans leur propre pays’’*.

Ainsi, définir l'éducation dans les situations d'urgence n'est pas une chose aisée. Save the Children (2009, p5) a ajouté que l'état d'urgence était :

« Une situation où la vie, le bien-être physique et mental, où les opportunités de développement des enfants sont menacées en raison du conflit armé, des catastrophes ou de la perturbation de l'ordre social ou légal, et où les capacités de résistance locales sont faibles ou inadéquates ».

L'éducation dans les situations d'urgence consiste donc à proposer aux apprenants-es de s'instruire de manière structurée et organisée, même dans des situations d'urgence, de crise, d'insécurité ou d'instabilité permanente.

Pour l'UNESCO, lors de sa création en novembre 1945, l'objectif était de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples. » *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4.*

A cet effet, les conflits étant de plus en plus présents dans le monde, avec l'arrivée de l'EPT (Éducation Pour Tous) celle-ci se fixe de nombreux objectifs parmi lesquels poser l'éducation comme l'un des piliers de résolution des conflits. Dans le rapport mondial sur l'éducation pour tous de 2011 intitulé *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*, il est dit : « il nous faut libérer pleinement la capacité que possède l'éducation d'agir comme une force de paix » ; La première ligne de l'Acte constitutif de l'UNESCO déclare éloquentement que, « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ».

Ainsi, pour l'UNESCO (2017), parler d'une éducation de qualité c'est parler d'une éducation inclusive ; « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (UNESCO, 2017). Nous voyons donc que la question de l'éducation en situation d'urgence est un sujet préoccupant, car il y va du devenir des nations. C'est dans cette logique que de nombreux pays dans le monde s'y intéressent, parmi lesquels le Cameroun.

Le Cameroun s'intéresse pleinement à la question de l'éducation en situation de conflit, particulièrement du cas des personnes victimes de cette situation. Il définit d'ailleurs les enfants à besoins éducatifs spéciaux (lois 2010/003 et 2005/006) comme ceux qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage dues à une forme de handicap. Les enfants des zones enclavées et éloignées des institutions scolaires, les populations déplacées, défavorisées et pauvres, les enfants des couches marginalisées, les nomades et les élèves des classes surchargées font partie de cette catégorie.

En outre, le Président de la république du Cameroun au décret N°2014/610 du 31 décembre 2014 a officiellement adhéré à l'acte de la convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, signé à Kampala le 22 octobre 2009.

Faisant partie de l'État, le gouvernement camerounais lors de La Convention de partenariat pour la formation des enseignants signée entre le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) et l'ONG Sightsavers en mai 2018 se réfère aux enfants handicapés, aux enfants appartenant à une minorité ethnique, aux enfants de la rue, aux enfants issus des familles déplacées ou réfugiées et aux enfants vivant avec le VIH/Sida. Il est dès lors question de s'intéresser à comment mettre en place une éducation de qualité en situation de crise sociale.

Une éducation de qualité pour tous est l'un des piliers les plus solides et éprouvés du développement durable. Cet objectif fait en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit d'ici 2030. Il vise également à donner accès, dans des conditions d'égalité, à un enseignement professionnel,

ainsi qu'à éliminer les inégalités entre les sexes et les revenus, dans le but de permettre à tous d'accéder à des études supérieures (PNUD, 2021).

Nous nous intéressons ici non seulement à l'éducation de qualité, mais plus, à l'éducation de qualité en situation de crise. Dans sa définition normative, largement adoptée par les praticiens, l'éducation en situation « d'urgence », « de crise » ou de « post-crise » est envisagée à la fois comme un « outil de protection des enfants contre toutes formes d'exploitations » et comme un dispositif essentiel pour « répondre aux besoins psycho-sociaux des enfants et véhiculer des messages de paix et de réconciliation » (HCR, 2003 ; Sinclair, 2001 ; Nicolai et Tripelhom, 2003). Selon le Centre de surveillance des déplacements internes (IDMC), environ 45,7 millions de personnes étaient déplacées dans leur propre pays à la fin 2019 en raison de conflits armés, de violences généralisées ou de violations des droits de l'Homme.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (RMSE, 2019), dans maints pays en proie à un conflit, les déplacements internes mettent à mal des systèmes éducatifs déjà fortement ébranlés. La toute dernière évaluation des besoins éducatifs menée dans le Nord-Est du Nigéria révèle que, sur 260 sites scolaires, 28 % ont été endommagés par des balles, des obus ou des éclats, 20 % ont été volontairement incendiés, 32 % ont été victimes d'actes de pillage et 29 % sont situés à proximité de groupes armés ou de forces militaires.

Le HCR a recensé 1,8 million de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays en Ukraine en janvier 2018. À Dnipro, Kharkiv, Kiev et Zaporijia, où vivent la majorité des personnes déplacées internes, les établissements d'enseignement manquent de salles de classe et de ressources. Les pouvoirs publics ont tenté d'y remédier en créant des places supplémentaires à l'école, en déplaçant les universités d'État pour les éloigner des zones de conflit, en simplifiant les procédures d'admission, en couvrant les frais de scolarité et en offrant des mesures d'incitation, telles que l'octroi de prêts ou la fourniture de manuels scolaires, pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les PDI sont dans une situation de détresse éducative comparable à celle des réfugiés.

En vertu des Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays, toute personne a droit à l'éducation. Dans la réalité, cependant, le manque de capacités et de soutien politique empêche de prendre la mesure du problème et de coordonner la mise en œuvre des solutions. Les mesures juridiques, éducatives et administratives prises pour lutter contre le dénuement éducatif des personnes déplacées à

l'intérieur de leur propre pays sont très comparables à celles que l'on a évoquées pour les réfugiés (RMSE, 2019).

En Colombie, où vivent 6,5 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays depuis 2017, le gouvernement a concentré ses efforts sur le cadre de protection juridique. En 2002, la Cour constitutionnelle a enjoint les autorités éducatives municipales d'assurer aux enfants déplacés un accès privilégié à l'éducation. En 2004, elle a déclaré que les droits fondamentaux des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, dont leur droit à l'éducation, étaient bafoués. *RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION 2019*

Pour de nombreux enfants et adolescents, déplacement rime avec interruption de la scolarité. Ils ont donc besoin d'aide pour réintégrer le système éducatif. En Afghanistan, l'ONG Children in Crisis agit à l'échelon local auprès d'enfants déplacés internes non scolarisés qui vivent dans des lotissements sauvages à l'intérieur et autour de Kaboul, en leur proposant un programme accéléré pour les aider à poursuivre leur scolarité jusqu'à la sixième année et à rejoindre le système d'enseignement formel.

En plus des organismes internationaux qui cherchent des solutions au problème des PDI, plusieurs conférences internationales ont abordé la question de l'éducation en situation de crises et conflits : la conférence mondiale de Jomtien en 1990 sur l'Éducation Pour Tous (EPT) ; la réunion mondiale d'Amman sur l'EPT à mi- décennie ; le Forum Mondial sur l'Education tenu en 2000 à Dakar, et au cours de la conférence ministérielle sur l'éducation dans les pays en situation de crise ou post-conflit, organisée par l'Association pour le développement et l'éducation en Afrique (ADEA) à Mombasa (Kenya) en juin 2004.

L'on s'est aperçu que les conflits sont, de fait, un obstacle majeur au développement de l'éducation en Afrique et méritent d'être mieux cernés. Entre autres, la déclaration de Mombasa avait résolution des conflits et de construction de l'unité nationale.

En décembre 2004, le réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) a lancé le premier outil mondial permettant de définir un niveau minimum de qualité de l'éducation et d'apporter l'assurance que le droit à l'éducation sera respecté pour les personnes affectées par des crises. Les normes minimales pour l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début des opérations de reconstruction ont été développées par le biais d'un processus consultatif ayant impliqué plus de 2.250 personnes venues de plus de 50 pays différents, et comprenant des étudiants, des enseignants et des

employés des ONG, des agences de l'ONU, des donateurs, des gouvernements et des universités. Les normes minimales complètent la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, les objectifs de l'Education pour tous (EPT) établis à Dakar en l'an 2000 et la Charte humanitaire et les Normes minimales pour les interventions lors des catastrophes du Projet Sphère. Les normes minimales rendent la communauté responsable d'offrir une éducation de qualité sans discrimination. Allison et Mary (2006).

Nous constatons que, les conflits armés internes qui impliquent des GANE (Groupe Armée Non Etatique) ont un impact important sur l'éducation parce qu'ils causent des déplacements forcés massifs (un facteur qui paralyse l'éducation par l'interruption de la scolarité, l'appauvrissement des familles et une augmentation de l'insécurité des installations et des personnels enseignants) ; détruisent les infrastructures éducatives (humaines et physiques) ; et entravent l'assistance humanitaire (notamment l'approvisionnement en matériel éducatif d'urgence).

Selon Alice Farmer (2011), l'éducation en période de conflit, les attaques des GANE sur l'éducation peuvent inclure non seulement des attaques physiques sur les écoles mais aussi des enlèvements dans les classes pour obliger des élèves à rejoindre les groupes armés, et des menaces sur les élèves, les enseignants et le personnel administratif. Dans le district de Swat au Pakistan, par exemple, les attaques des GANE sur les écoles ont prévalu pendant les années qui ont mené à la récente crise de déplacement, et fin 2008 elles avaient causé la destruction de plus de 200 écoles dans ce seul district, dont 95% étaient des écoles de filles. On estime qu'en conséquence environ 50000 élèves ont été privées d'éducation. Par ailleurs, une évaluation des écoles à Kandahar en Afghanistan, menée par Save the Children UK, a montré que « seulement la moitié des filles se rendent à l'école tous les jours à cause des menaces constantes dont elles font l'objet. » Les attaques sur les écoles et les autres installations habituellement utilisées à des fins éducatives sont interdites par le droit international et cependant, elles continuent d'avoir lieu.

Suivant cette lancée, Leonora M (2018) dans un souci de réduire l'impact des crises sur le système éducatif opte dans ses travaux pour le renforcement entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Pour elle, la collaboration portant sur le « renforcement des capacités de planification du secteur de l'éducation pour la prévention des conflits et la préparation aux situations de crises » permettra aux différents acteurs de repenser le lien entre aide humanitaire et développement. Elle vise à réduire les risques de conflits et de

catastrophes et à favoriser un accès équitable à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes dans les contextes de crise. Il s'agira donc que l'IPE travaille avec les ministères de l'éducation ainsi que les partenaires de l'aide humanitaire et du développement pour renforcer les capacités en matière de planification de l'éducation adaptée aux situations de crise. Le programme vise également à enrichir l'état des connaissances sur la prévention des crises, l'atténuation et les efforts d'intervention dans le secteur de l'éducation et, plus particulièrement, à offrir un enseignement de qualité aux réfugiés et aux PDI.

En outre, dans la mise en place, le renforcement des capacités au niveau mondial réunira des partenaires tels que le Global Education Cluster et l'UNHCR qui aideront les acteurs de l'éducation à mieux comprendre les trois niveaux de planification de l'éducation susceptibles de se dérouler en parallèle – planification humanitaire, planification du secteur et planification pour les réfugiés et les PDI. Le personnel des ministères de l'Education et les partenaires de l'aide humanitaire et au développement devront approfondir leurs connaissances des processus de planification afin de déterminer des points d'ancrage pour une coopération et des approches coopératives en faveur d'une planification conjointe garantissant un enseignement de qualité constante et sur le long terme. Le volet national du programme sera adapté aux pays participants. Il pourra inclure des initiatives telles que la prise en compte des risques et vulnérabilités dans l'analyse du secteur de l'éducation, comme cela a été le cas dans plusieurs pays africains, notamment au Tchad, en RDC, en Guinée Bissau, en Côte d'Ivoire et en Guinée, avec l'aide de l'IPE-Pôle de Dakar. Dès lors, quelles sont les réalités du contexte camerounais ?

I.2.1. Le contexte camerounais

La situation de déplacements internes que l'on note dans les régions du Nord-ouest et du sud-ouest du Cameroun n'est pas une situation nouvelle pour l'État. En effet, le Cameroun a déjà eu à faire face au problème de déplacement dans la région de l'extrême-nord avec les attaques de la secte islamique Boko Haram qui a déplacé des milliers de personnes en 2013. En décembre 2017, les personnes déplacées à l'Extrême-Nord du Cameroun étaient évaluées à 396.000 dont 241.569 de déplacés internes. Face à cette situation le pays avait pris de nombreuses mesures.

Ainsi à l'Extrême-Nord du Cameroun, plusieurs organisations internationales et nationales se sont mobilisées auprès du Gouvernement et du peuple Camerounais pour apporter une assistance et un soutien à la protection des personnes affectées par la crise dont

les déplacés, les retournés, les réfugiés et populations hôtes. Plusieurs programmes d'assistance avaient été développés par différents acteurs dans les principaux domaines de l'action humanitaire afin de faire face à la situation et apporter une réponse adéquate à la crise. A ce jour, 80 acteurs humanitaires, dont 12 agences des Nations Unies, 30 ONGI, 26 ONG nationales, 8 Gouvernements, ainsi que 4 Mouvements Croix/Croissant Rouge sont présentes au Cameroun.

Afin de réduire la vulnérabilité des populations déplacées internes, particulièrement les femmes, des groupes avaient été mis en place par le HCR pour la mise en œuvre des activités génératrices de revenus et d'autres activités d'intérêt communautaire. Les activités menées sont les suivantes : formation des femmes sur l'extraction de l'huile à base des arachides ; formation des femmes sur la fabrication de l'amidon à base de manioc ; identification et sélection des organisations à base communautaire pour faciliter le reportage et le soutien psychosocial aux survivantes des attaques de Boko Haram.

Pour sa part et pour répondre de manière intégrée et ciblée aux vulnérabilités majeures qui affectent les populations : insécurité alimentaire, malnutrition, épidémies, conflits et déplacements de populations, ainsi que des catastrophes naturelles OCHA, conjointement avec les agences des Nations Unies, les ONG et le Gouvernement, mène des évaluations multisectorielles rapides afin d'identifier les besoins prioritaires des personnes affectées au Cameroun et mobiliser les ressources nécessaires. OCHA coordonne, au niveau national, les groupes sectoriels et a permis de renforcer la structure de coordination ainsi que l'inclusion des ONG nationales et internationales dans les mécanismes de coordination permettant d'éviter la duplication de la réponse.

Dans ce contexte où l'accès humanitaire demeure un défi majeur, OCHA est en train de mettre en œuvre un mécanisme systématique de collecte de données pour analyser les obstacles à l'accès et développer une stratégie afin d'améliorer l'accès humanitaire. Elle est également en charge de la coordination civilo-militaire, qui a pour objectifs de promouvoir et garantir le respect des principes humanitaires ainsi que de faciliter les interactions entre les humanitaires et les forces armées. Elle joue aussi le rôle de mobilisateur de financements d'urgence en faveur des agences des Nations Unies à travers le Fonds central pour les interventions d'urgence (CERF). Le CERF constitue l'une des voies les plus rapides et efficaces pour assurer une intervention humanitaire rapide en faveur des victimes de catastrophes naturelles et de conflits armés. Au Cameroun, plus particulièrement à l'Extrême Nord, ces allocations ont permis d'assister près de 200.000 personnes nécessitant une assistance humanitaire d'urgence.

Toutes ces agences agissent conformément à leur mandat et déploient, à des degrés variés, des activités relatives à l'assistance et à la protection des populations déplacées. L'expérience et l'expertise qu'elles ont acquises signifient qu'elles ont un rôle précieux à jouer et qu'elles sont à même de soutenir l'élaboration et la mise en œuvre d'un instrument national de protection des personnes déplacées internes.

I.2.2. La protection

A l'Extrême Nord du Cameroun, les mesures de sécurité mises en œuvre par les autorités camerounaises et la Force Multinationale Mixte ont eu un impact sur la liberté de circulation des populations, affectant ainsi leurs perspectives d'autonomisation. Ainsi, pour répondre à la situation, en 2017 la communauté humanitaire a travaillé avec le Gouvernement camerounais autour des axes suivants :

- la force Multinationale Mixte pour la lutte contre Boko Haram est composée du Bénin le renforcement des systèmes de monitoring de protection dans les départements de l'Extrême Nord afin de disposer d'une analyse évolutive de la situation de protection ;
- la consolidation des mécanismes de référencement et de prise en charge afin de permettre aux personnes affectées d'avoir accès aux services adaptés, avec un accent particulier sur les enfants et les survivant(e)s de violences;
- le renforcement des capacités des autorités administratives, militaires et traditionnelles pour leur permettre d'assurer la protection des personnes dans le besoin ; améliorer l'accès à l'assistance juridique en développant la capacité des autorités et autres acteurs judiciaires et en renforçant le suivi de la situation de détention ;
- l'assurance d'un plaidoyer régulier et actif auprès des autorités sur les questions de protection prioritaires (liberté de mouvement, accès à la documentation, VBG, protection de l'enfance, etc.) ;
- la contribution au renforcement des mécanismes de protection communautaire et de la résilience des communautés en s'appuyant sur les capacités d'autoprotection existantes ;
- le développement des capacités des structures étatiques en charge de la documentation et assurer la sensibilisation des populations afin de faciliter l'accès aux documents d'identité et d'état civil. Faire un plaidoyer auprès des autorités pour la mise en place d'un programme spécial pour la documentation avec un coût réduit en vue de la résolution progressive des questions liées aux risques d'apatridie dans l'Extrême-Nord.

La loi n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du Cameroun du 02 juin 1972, modifiée et complétée par la loi n°2008/001 du 14 avril 2008, en son préambule assure la protection des civils dont font parties les personnes déplacées internes en ces termes : « le Peuple camerounais Proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés et affirme son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la déclaration universelle des Droits de l'Homme, la charte des Nations-Unies, la charte africaine des droits de l'homme et des peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées, notamment aux principes suivants : tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs. L'Etat assure à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement ; l'Etat assure la protection des minorités et préserve les droits des populations autochtones conformément à la loi ; la liberté et la sécurité sont garanties à chaque individu dans le respect des droits d'autrui et de l'intérêt supérieur de l'Etat ; tout homme a le droit de se fixer en tout lieu et de se déplacer librement, sous réserve des prescriptions légales relatives à l'ordre, à la sécurité et à la tranquillité publics ; le domicile est inviolable. Nulle perquisition ne peut avoir lieu qu'en vertu de la loi ; toute personne a droit à la vie et à l'intégrité physique et morale. Elle doit être traitée en toute circonstance avec humanité. En aucun cas, elle ne peut être soumise à la torture, à des peines ou traitement cruels, inhumains ou dégradants ».

Afin de renforcer son armature juridique en terme de protection des personnes déplacées internes et d'apporter des solutions à leurs souffrances, le Cameroun a procédé à son adhésion par décret n°2014/610 du 31 décembre 2014 à la Convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées internes en Afrique, signée à Kampala le 22 octobre 2009.

Le Cameroun a également mis en place en 2014 un groupe de travail sur la protection (GTP) afin de coordonner la réponse du secteur protection qui vient en appui à la responsabilité de l'Etat en matière de protection des déplacés et des populations affectées par la crise humanitaire. En Janvier 2016, le Cameroun a décidé d'actualiser la stratégie de réponse existante et de mettre en place une stratégie nationale du groupe de travail sur la protection qui vise à donner une vision cohérente et globale à l'action du secteur protection pour la période 2016 - 2017, en contribuant à améliorer la protection physique, légale et matérielle des populations civiles dans les régions concernées et particulièrement l'Extrême Nord. Sur le plan local, les autorités ont décidé en mi-juillet 2017, de construire une tranchée pour « sanctuariser » la ville de Kolofata cible des attaques de Boko Haram et protéger sa population des intrusions de membres de Boko Haram.

Soumaïla K (2018) dans ses travaux a fait allusion au management des crises et actions humanitaires. Ainsi, il a proposé dans le cadre de la gestion des déplacés internes dans l'extrême-nord du Cameroun que, pour plus de protection et dans l'intérêt des personnes déplacées internes, le Gouvernement camerounais pourrait faire un effort en vue d'adopter un cadre normatif complet sur le déplacement interne dans le respect des normes internationales et en réponse aux réalités nationales et locales. Pour lui, l'Etat camerounais et les acteurs humanitaires devraient garantir une participation effective et constructive de toutes les parties prenantes, y compris les personnes déplacées et les communautés touchées par le déplacement, à l'élaboration, la validation et la mise en œuvre d'instruments nouveaux.

Aussi, une meilleure connaissance de la nature complexe des déplacements et de leurs répercussions à court et à long termes sur la vie des individus et de leurs communautés passe par un engagement plus fort sur le plan politique, humanitaire et du développement en vue de prévenir ce phénomène, d'y faire face et d'y remédier de façon durable. Comme recommandations à la communauté internationale et aux acteurs humanitaires, il propose sur le plan international, l'adoption d'une norme contraignante au niveau du système des Nations Unies qui pourrait faciliter la protection et la prise en compte des besoins humanitaires des personnes déplacées internes ainsi que la désignation d'un organisme mandataire de la question des déplacements internes.

Le déplacement interne pose des challenges opérationnels et institutionnels complexes auxquels la communauté humanitaire et le gouvernement camerounais devront répondre en mobilisant, en synergie, les moyens dont ils disposent. Une réponse humanitaire inter-agence, associant pleinement les autorités nationales et locales, sera nécessaire pour aboutir à des résultats conséquents et durables. En outre, il propose qu'une capacité de réponse d'urgence inter-agence pourrait être mise en place afin de faire face à des situations d'urgence humanitaire qui pourraient continuer à se produire dans l'Extrême Nord du pays.

Soucieux du devenir des personnes, Nelson Mandela disait « *l'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde* » (Mandela, 2013).

Marion et Tim Morris (2006) ont montré dans leurs travaux que les situations de crise marquent les systèmes éducatifs non seulement en profondeur, mais aussi à plusieurs niveaux. Sur le continent Africain, la violence et le conflit sont devenus le pain quotidien de nombreuses sociétés, et pèsent comme une menace constante sur leur éducation et leur développement.

Kathryn T. (2006) a pensé dans ses travaux que pour faire face à la montée de la violence et des conflits dans les écoles et dans les communautés, il faut engager des actions fondées sur le résultat d'études scientifiques, et leur assurer le soutien des communautés concernées. Elle pense qu'il faut que les chercheurs africains ne perdent pas de vue la problématique de la tradition : en quoi les usages traditionnels sont-ils porteurs de conflits ? En quoi peuvent-ils servir au contraire un but pacifique et contribuer à prévenir ou à résoudre des conflits ? Pour Kathryn (2006), en tant qu'instrument de paix, les règlements et les médiations institutionnelles ne suffiront pas ; il faut donc se tourner vers les approches ethnographiques ou d'autre nature pour étudier les expériences déjà vécues. Et surtout, il faut valoriser le travail des enseignants, car c'est la ressource la plus cruciale de tout système éducatif ; enfin, il faut se mettre à l'écoute des jeunes, car ils sont souvent ignorés ou éclipsés par leurs aînés.

Vu sous un autre angle, selon INEE (2009), l'éducation inclusive est essentielle pour arriver à une éducation de qualité pour tous ; pour ce faire pense qu'on doit changer un certain nombre de choses dans l'éducation d'urgence, notamment, l'hypothèse qu'il est trop difficile d'inclure tout le monde dans l'éducation dans une situation d'urgence ; l'hypothèse qu'il faut beaucoup d'expertise ou des bâtiments séparés pour rendre un programme d'éducation plus inclusif.

Pour l'INEE (2009), en situation d'urgence, on a plus besoin de savoir si tout le monde a été atteint par les services d'éducation ou non ; on a besoin des gens fournissant des services d'éducation qui reconnaissent la situation et les droits de ceux qui sont, ou ont été, exclus de l'apprentissage ou de la participation ; des gens qui veulent changer la situation de ceux qui sont complètement exclu de l'éducation ; des gens qui pensent à ceux qui sont dans l'éducation mais qui ont des problèmes pour fréquenter l'école, profiter ou bénéficier de l'apprentissage et de la participation ou pour se sentir en sécurité à l'école ; de plus de consultation, de coordination et de partenariat avec une grande gamme de parties prenantes ; d'identifier les ressources (matérielles et humaines) qui peuvent apporter un soutien. Tout ceci aura pour effet immédiat que les apprenants désavantagés ou ceux qui étaient auparavant exclus et qui ont été affectés par les urgences soient visibles dans l'éducation et profitent d'une éducation participative de qualité.

Ainsi, après l'impact, l'on doit penser aux principes qui seront utiles tout au long de l'intervention d'urgence, notamment ; rendre l'éducation accueillante pour tous – adapter le

système à l'apprenant, plutôt que d'attendre que l'apprenant s'adapte au système ; l'on doit savoir que toute personne a sa propre capacité d'apprendre, et tout le monde a droit à une éducation utile et de bonne qualité ; mais encore, toute personne impliquée dans un cadre d'éducation peut faire quelque chose, même s'il ne s'agit que d'une petite chose, pour que l'éducation devienne plus accueillante et aide tous les autres. L'on doit également savoir que l'inclusion dans l'éducation concerne la participation et l'apprentissage autant que l'accès au lieu d'éducation. Les *Normes minimales de l'INEE* sont donc un outil utile pour voir dans quelle mesure un programme d'éducation d'urgence est inclusif. En outre, le facteur qui peut être le plus important pour aider des enfants qui étaient auparavant exclus à se sentir inclus est de leur permettre de se sentir bienvenus et de les encourager à faire des progrès.

Pigozzi (2009) et Davies (2004, 2005) quant à eux envisageaient les situations de conflits et de reconstruction comme des opportunités uniques pour procéder à une refonte en profondeur des systèmes éducatifs et en faire des véhicules de cohésion sociale et de réconciliation.

Pour Eric Lanoue et al (2010), que ce soit pour protéger les enfants de violence généralisées, ou promouvoir des dispositifs d'enseignements tournés vers la paix, « l'éducation en situation de crise » légitime aujourd'hui de nouvelles modalités d'intervention dans le champ éducatif. Au cœur des zones de conflits et dans la phase qualifiée d'« urgence » par les institutions humanitaires, celles-ci prennent la forme d'espaces récréatifs, conçu comme des lieux de protection, de soutien psycho-social et de sensibilisation des enfants sur divers sujets (HIV/AIDS, mines anti- personnelles, hygiène et santé). D'un autre côté, la notion d'éducation en situation de crise s'est forgée sur un ensemble de postulats implicites qui restent encore très ancrés dans les milieux humanitaires, malgré les questionnements dont ils ont dû faire l'objet au sein de la sphère académique mais aussi au sein même de l'INEE. Le premier est que l'éducation peut participer à sauver des vies, en créant des lieux sûrs où les enfants peuvent être protégés contre toute forme d'exploitations et recevoir un soutien psychologique.

Bien que ce postulat soit régulièrement remis en cause tant par les faits que par diverses études (Bush et Sartarelli, 2000 ; Sommers, 2005), les écoles pouvant être selon les contextes, des cibles d'attaques armées, des lieux d'enrôlement militaire mais aussi des lieux de reproduction de violence physique, sociale et symbolique -, la conviction que des programmes éducatifs bien conçus peuvent jouer un rôle positif en temps de crise reste largement

majoritaire. Les experts internationaux parlent de plus en plus de « safe school environment » pour mettre en évidence que l'école à elle seule ne protège pas forcément les enfants et le HCR a même développé des principes directeurs à ce sujet – cette conviction véhicule une vision de l'école idéalisée, dépolitisée et autonome au champ social plus large. Elle s'ancre également dans une vision juridique du monde qui envisage l'accès à l'éducation pour tous comme un droit inaliénable. Emprunte d'une morale égalitaire et progressiste cette posture est difficilement contestable et devient par là même facilement hégémonique. Pourtant sous couvert d'un discours politiquement correct, présenter l'éducation comme un droit fondamental « pour tous » élude la question de savoir quelle éducation, pour qui, avec qui et pour quel projet de société (Lange 2003, p.149).

En outre, à l'instar de nombreuses interventions de développement, les modalités de l'offre « éducation en situation de crise », telle qu'elles ont été standardisées par le réseau INEE, oscillent entre une approche misérabiliste des populations « bénéficiaires » envisagées uniquement en termes de manques, et une approche participative qui envisage au contraire de mobiliser les « initiatives » de ces mêmes populations envisagées comme des communautés homogènes et solidaires. M.Chelpi-den Hamer et al.

La vulnérabilité des enfants exige une protection spéciale de la part des États pour empêcher qu'ils soient exposés aux conflits et pour atténuer l'impact de ces conflits sur les survivants. Des cadres internationaux, régionaux et nationaux ont été solidement établis (dans la plupart des pays) pour protéger les enfants de ces actes et expériences. Il s'agit notamment des cadres développés par les Nations Unies et l'Union africaine, que la plupart des gouvernements africains ont ratifiés et domestiqués. En effet, la plupart des lois et politiques nationales en matière de protection de l'enfance sont tirées de ces instruments internationaux. Cependant, ces lois et institutions sont en réalité souvent inefficaces et sous-financées, sans engagement de la part des gouvernements. En effet, les initiatives de protection des enfants dans des contextes de conflit ou d'urgence armés sont parmi les programmes les moins financés. Par exemple, la protection des enfants a reçu seulement 1,10 pour cent des budgets publics en 2008 dans les pays confrontés aux conflits en Afrique. En 2009, ce pourcentage a encore diminué au taux dérisoire de 0,7 pour cent, et l'éducation a reçu moins de fonds pour la protection des enfants. Cela prouve que les gouvernements nationaux sont souvent réticents à faire avancer la protection. Parfois, ils sont auteurs ou complices eux-mêmes des conflits, en dépit de leurs engagements internationaux visant à protéger les droits et le bien-être des enfants.

Ainsi, malgré les crises naissantes en Afrique, le véritable engagement politique fait encore défaut pour protéger les enfants. Cette négligence se ressent dans un cadre de paix et de sécurité élaboré et développé pour gérer et minimiser l'impact des crises au sein de l'Union africaine (UA). L'Architecture africaine de paix et de sécurité (APSA) a été créée par l'UA dans le but de prévenir, gérer et résoudre les conflits sur le continent. Article 4(h) de l'Acte constitutif de l'UA donne à l'Union africaine le droit d'intervenir dans un État membre dans des circonstances graves, comme le génocide, les crimes de guerre et les crimes contre l'humanité.

L'APSA a cinq piliers :

- Le Conseil de paix et de sécurité (PSC) est l'organe central chargé d'assurer la sécurité collective et l'alerte rapide des conflits. Son mandat est de garantir la protection et la préservation de la vie et des biens et du bien-être des populations africaines, ainsi que la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et le respect du caractère sacré de la vie humaine et du droit international humanitaire, dans le cadre des efforts visant à prévenir les conflits.¹⁴
- Le Groupe des Sages est un groupe de cinq Africains très respectés issus de divers segments de la société, dont le mandat est d'appuyer les efforts du CPS, en particulier dans la prévention des conflits.
- Le Fonds de l'UA pour la paix est créé en 1993 pour financer les activités de paix et de sécurité.
- La Force africaine en attente (FAA) est la section militaire et de police de l'APSA. Il s'agit d'une force de maintien de la paix composée de contingents militaires, policiers et civils, placée sous la responsabilité de l'Union africaine et déployée en temps de crise pour participer aux missions de soutien de la paix envoyées par le CPS ou dans des interventions autorisées par la Conférence de l'UA. Chacune des cinq sous-régions africaines a sa propre force en attente. Cependant, l'APSA est incomplètement institutionnalisée et sa réponse aux crises graves est déficiente et fragile. La FAA n'est pas encore pleinement opérationnelle et le Fonds pour la paix reste sous-utilisé. Le CPS n'avait jamais abordé l'impact des conflits sur les enfants dans l'une de ses sessions ouvertes jusqu'en février 2014, lorsque le sujet a été inscrit dans son ordre du jour sous la pression du Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant (CAEDBE). Depuis lors, le CPS a tenu cinq sessions ouvertes axées sur les femmes, les enfants et d'autres groupes vulnérables dans les conflits armés. Bien que

ces séances ne soient pas spécifiquement dédiées aux enfants, leur tenue seule est la preuve du nouvel engagement de l'UA dans la protection des enfants dans les conflits armés et la protection globale des groupes vulnérables touchés par les conflits et autres situations de crise. Ces sessions représentent également un forum unique pour l'engagement avec les acteurs de haut niveau engagés dans la protection des enfants, y compris les représentants des Nations Unies, l'UA, les gouvernements, la société civile et le secteur privé. L'obligation des États à protéger les enfants dans les conflits armés est tirée d'une série d'instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits de l'homme et au droit humanitaire. Cependant, les engagements des États à protéger les droits ne sont garantis que lors de la ratification de ces instruments et de l'établissement des normes juridiques normatifs et des institutions efficaces au niveau national, suivis par la mise en œuvre effective. Les textes des Nations Unies et de l'Union africaine sur les droits de l'homme fournissent un cadre normatif pour la protection des enfants dans les situations de conflit armé. En outre, il existe des normes non contraignantes faisant toutefois autorité comme les « lois non contraignantes ».

La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) est considérée comme le fondement du droit international contemporain relatif aux droits de l'homme. Bien qu'il ne contienne aucune disposition protégeant directement les enfants dans les conflits armés, il garantit implicitement « ... le droit de chacun à jouir d'un niveau de vie suffisamment adéquat pour assurer la santé et le bien-être, y compris l'alimentation, le logement et les soins médicaux et les services sociaux nécessaires, entre autres ».

Deux instruments juridiquement contraignants donnent force à la Déclaration universelle des droits de l'homme : le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, qui est entré en vigueur le 23 mars 1976 et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui est entré en vigueur le 3 janvier 1976. Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques stipule que « tout enfant, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'origine nationale ou sociale, de fortune ou de naissance, a droit, de la part de sa famille, de la société et de l'État, aux mesures de protection qu'exige sa condition de mineur ». Le Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels engage également les droits pertinents pour la protection des enfants dans les conflits armés, comme le droit à un niveau de vie suffisant, y compris la nourriture et un

logement convenable. Ces normes obligent les États à adopter des mesures spéciales pour protéger les enfants dans les situations de conflit armé.

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) entrée en vigueur le 02 septembre 1990) et ses protocoles facultatifs sont le principal instrument des droits universels relatifs à l'enfant. L'article 19(1) oblige les États parties à prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes les formes de violence physique ou mentale, de blessure ou d'abus, de négligence ou de défaut de traitement, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris les sévices sexuels. Elle engage les États parties à prendre toutes les mesures possibles pour assurer la protection et les soins des enfants qui sont touchés par un conflit armé. Partenaire mondial 2016, dans le cadre de l'éducation en situation de crise préconise la mise en place d'un PTE (Plan de Transition de l'Education) ; entendu comme un instrument de politique nationale, élaboré sous la direction et la responsabilité des autorités publiques (nationales ou régionales).

Dans les situations où des incertitudes contextuelles compromettent la planification à plus long terme ou bien la mise en œuvre d'un PSE existant, un PTE permet aux autorités publiques et à leurs partenaires (agences de développement, organisations humanitaires et de la société civile) d'élaborer un plan structuré afin de poursuivre les avancées en vue de préserver le droit à l'éducation et les objectifs éducatifs à plus long terme.

Les principales différences entre le PTE et le PSE (Plan Sectoriel de l'Education) sont les suivantes :

- Généralement, le PTE est un plan sur trois ans ;
- le PTE cherche à répondre aux besoins immédiats et à réduire les risques associés aux crises futures ;
- le PTE prête une attention primordiale au renforcement des capacités du système, dans le but de développer celles qui permettront la préparation d'un PSE d'ici la fin de la période de mise en œuvre du PTE ;
- le PTE ne couvre pas nécessairement l'ensemble du secteur de l'éducation ;
- le PTE cible un nombre plus restreint de priorités.
- le PTE comprend généralement une série de priorités définies soutenant la transition des interventions d'urgence vers un développement à plus long terme ;
- la préparation d'un PTE nécessite moins de temps (généralement moins de 12mois)

Bien que la période de préparation d'un PTE soit plus courte que celle d'un PSE, il importe d'avoir une réflexion et une planification stratégiques à plus long terme pour le renforcement et la réforme du système. Dans les situations de crise, il peut s'agir par exemple d'anticiper les futurs besoins associés au retour des réfugiés dans leurs pays d'origine ou dans leur région pour les personnes déplacées internes ou bien de considérer les effets relatifs sur le système d'un déplacement prolongé. Ce type de réflexion prospective est essentiel pour une progression constante vers les objectifs à long terme, tels que l'Éducation pour tous, énoncé dans l'Objectif de développement durable (ODD) numéro 4.

Dans les situations de crise en cours, le PTE peut être utile à la définition de priorités qui permettent de préserver les progrès réalisés avant la crise. Les plans de transition doivent donc être inspirés par une vision à long terme du développement du système éducatif et s'y intégrer, tout en tenant compte des problèmes qui représentent une menace immédiate pour la réalisation de cette vision à long terme.

La préparation d'un PTE offre différents bénéfices notamment :

- ❖ un cadre commun pour aligner les activités des partenaires en faveur de l'éducation sur celles des autorités publiques. Cet aspect est particulièrement important dans les situations où les partenaires au développement et les organisations humanitaires sont contextes
- ❖ un mécanisme pour harmoniser les activités éducatives entreprises en cas d'urgence ou de redressement rapide qui peuvent être mentionnées dans un plan de réponse humanitaire (PRH) ou dans un plan de réponse pour les réfugiés (PRR) et les priorités pour le développement à long terme du secteur de l'éducation. Cela devrait aider les pays à gérer efficacement l'évolution rapide des contextes;
- ❖ un plan pour faciliter l'accès aux financements externes pour l'éducation, y compris ceux du Partenariat mondial pour l'éducation, afin d'assurer un enseignement continu
- ❖ l'appropriation du TEP par les personnes impliquées dans le processus de planification, ce qui facilitera en retour la mise en œuvre du plan;
- ❖ une « feuille de route » pour les programmes éducatifs prioritaires clés sur trois ans pouvant faciliter la coordination avec d'autres secteurs (comme celui de la santé) et enrichir l'ensemble du PSE lors de son élaboration ;
- ❖ un cadre de responsabilité mutuelle qui favorisera la transparence et l'articulation des rôles et responsabilités entre les parties prenantes, optimisant ainsi l'utilisation

efficace des ressources disponibles dans les contextes où le nombre et le type de parties prenantes sont généralement plus importants.

Le processus de préparation d'un PTE doit inclure une analyse sérieuse de la situation actuelle et des spécificités contextuelles, en utilisant les meilleures données disponibles. En fonction de l'analyse, le PTE doit alors présenter un ensemble cohérent de stratégies ciblées pour répondre aux priorités immédiates et pour surmonter les difficultés de mise en œuvre ou de planification qui découlent de la crise. Le PTE prend également en compte le renforcement des capacités du système, notamment en matière de gestion financière et des ressources humaines, de planification et du SIGE (Système d'information pour la gestion de l'éducation). Il comprend en outre des activités liées à la planification à long terme – plus précisément, l'élaboration d'un PSE. Des cadres de mise en œuvre et de suivi et évaluation doivent également être inclus dans le PTE pour estimer si les résultats escomptés sont en passe d'être atteints.

Les caractéristiques essentielles d'un PTE sont les suivantes :

- Un PTE est partagé. Le plan est conduit par les autorités publiques et développé au moyen d'un processus participatif assurant l'engagement des ministères clés et des principaux acteurs du secteur éducatif, y compris les partenaires de l'éducation et la société civile, pour soutenir sa mise en œuvre. Il fournit un cadre de responsabilité mutuelle au ministère de l'Éducation et aux partenaires au développement, ainsi qu'aux organisations humanitaires et de la société civile.
- Un PTE repose sur des données empiriques. Il traite les principaux problèmes identifiés dans une analyse du système éducatif fondée sur des données empiriques. Dans les situations où une analyse exhaustive sectorielle de l'éducation est impossible en raison de limitations en termes de données, de temps ou des capacités nécessaires pour une analyse approfondie, les meilleures données et renseignements disponibles seront utilisées pour déterminer les besoins immédiats et à plus long terme et pour examiner les causes des problèmes identifiés. Par la suite, des stratégies correctives adaptées et viables à plus court terme ou à moyen terme seront élaborées.
- Un PTE est adapté au contexte et tient compte des disparités. Le plan comprend une analyse des vulnérabilités propres au pays. Celles-ci peuvent inclure la prise en compte des effets négatifs immédiats et à long terme des conflits, catastrophes ou crises politiques ou économiques sur l'éducation. Elles peuvent également considérer

la possibilité que le système éducatif exacerbe les tensions et les conflits par exemple par le biais des politiques, des programmes et du contenu des manuels scolaires existants ou par l'exclusion de groupes marginalisés. Pour réduire le risque que l'éducation puisse contribuer aux griefs sociétaux, un PTE identifie et répond aux disparités existantes fondées sur le sexe, l'âge, la race, la couleur de peau, l'ethnicité, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale, la propriété ou la naissance, ainsi que celles qui sont relatives aux personnes en situation de handicap, aux migrants, aux peuples autochtones, aux enfants et aux jeunes, etc.

- Un PTE traite des questions de prévention, de préparation et de réduction des risques de crise ou de catastrophe, ainsi que des mesures d'atténuation afin :
 - d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants, des enseignants et des administrateurs
 - de renforcer la résilience du système éducatif ;
 - de contribuer aux efforts de renforcement de la cohésion sociale et de construction de la paix, conformément aux principes d'innocuité (ne pas nuire) et d'inclusivité (ne laisser personne de côté).
- Un PTE est stratégique. Il identifie des stratégies qui non seulement aident à répondre aux besoins immédiats du système éducatif, mais jettent également les bases de la réalisation de sa vision à long terme. Le PTE présente les arguments du choix de ces stratégies ; l'orientation qu'il propose guide les autorités nationales et leurs partenaires. Le PTE contribue donc à éviter les actions ad hoc ou non coordonnées susceptibles de prévaloir dans les situations où une grande partie de l'aide apportée dans le cadre de projets est déconnectée du plan de l'éducation des autorités publiques.
- Un PTE est ciblé. Le plan met l'accent sur les besoins éducatifs essentiels à court et moyen termes et sur le renforcement des capacités du système, notamment la préparation du prochain PSE. Il se concentre sur un nombre limité de priorités politiques davantage susceptibles de générer des résultats efficaces sur la période prévue, en tenant compte de la rareté des ressources disponibles et des capacités ou contraintes contextuelles. En tant que tel, le PTE ne couvre pas nécessairement l'ensemble du secteur de l'éducation. Il s'agit d'un document et d'un outil intermédiaire dans le cadre d'une approche progressive du développement du secteur éducatif.

- Un PTE est opérationnel. Le PTE est un plan réalisable et pluriannuel qui comprend des hypothèses bien argumentées d'une mise en œuvre et financières visant non seulement à satisfaire aux priorités fixées, mais aussi à ce que le développement et les stratégies du système surmontent les contraintes financières, techniques, politiques. Il fournit un cadre détaillé pour la mise en œuvre des programmes, en vérifiant régulièrement les progrès réalisés et les dépenses correspondantes, et en évaluant l'efficacité des stratégies utilisées. C'est un instrument de politique vivant qui est contrôlé régulièrement et qui s'adapte à l'évolution de l'environnement au cours de sa mise en œuvre. Au minimum, un PTE doit être soigneusement chiffré, clairement identifier les rôles et les responsabilités de mise en œuvre et comprendre un cadre de résultats réalisable.

La préparation d'un PTE est similaire à un processus régulier de planification de l'éducation, même si le champ de la plupart des composantes peut varier. Le PTE étant ciblé, il comportera par exemple moins de programmes. La phase de conception des programmes d'un PTE comprend également la répartition des stratégies en activités opérationnelles. Il se peut que le cadre de suivi soit limité uniquement aux indicateurs clés compatibles avec les capacités de suivi du système. Cela permet un certain suivi des résultats au moment où le SIGE et des capacités de suivi du système sont en cours de développement.

En conclusion, nous voyons que l'éducation en situation de crise est un sujet qui préoccupe tant les Etats que les organismes internationaux et les organisations humanitaires, tous cherchant les moyens les mieux adaptés pour garantir une éducation de qualité malgré le contexte peu favorable afin de construire un avenir prometteur pour ces personnes traumatisées.

Le cas de la situation de crise qui prévaut dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest du Cameroun (NOSO) est assez préoccupante d'autant plus qu'elle affecte le système éducatif dans ces régions. En effet, d'après *acaps, rapport thématique, 26 février 2021* ; 700 000 enfants sont touchés par la fermeture des écoles ; moins de 30% des écoles sont opérationnelles dans les régions du NOSO ; près de 3 millions de personnes sont touchés par la crise anglophone ; plus de 700 000 personnes sont déplacés à l'intérieur du pays en raison de la crise anglophone (la plupart d'entre elles se trouvent dans les régions du NOSO et du littoral, mais aussi dans les régions de l'Adamaoua et du centre).

De plus, *acaps 2021* présentant des données montrant qu'à long terme le manque d'éducation est susceptible d'avoir un impact négatif sur le développement économique des régions du NOSO et de l'ensemble du Cameroun. Le manque d'éducation peut également perpétuer les inégalités et la pauvreté en raison de l'accès limité aux possibilités d'emploi et entraîner une baisse des revenus (Theiworld 20/02/2017 ; Nations Unies 08/2020 ; Banque mondiale 2018). L'exposition à la violence et aux abus dans et en dehors de l'école peut entraîner des effets à long terme sur le bien être mental, y compris des symptômes traumatiques (Protection Cluster 04/2019). Il faudra des générations entières pour atténuer les conséquences de faibles niveaux d'éducation dans les régions NOSO (OCHA 06/2020).

En raison du large nombre d'écoles fermées et d'attaques à l'encontre des établissements scolaires, du personnel enseignant et des élèves, les écoles des régions du NOSO manquent de matériel d'apprentissage et d'enseignement de base, notamment des cahiers, des bureaux et du matériel d'écriture. S'ajoute à cela une disparité des ressources entre différents programmes et entre l'enseignement privé et public (Cameroon education Cluster 04/09/2020 ; entretien avec un informateur clé 03/02/2021).

La plupart des écoles manquent d'électricité et d'ordinateurs (bureau et portables) ; ce qui signifie que les enfants ne peuvent pas acquérir les compétences essentielles dans le monde du numérique d'aujourd'hui. Ces compétences numériques, y compris les technologies de l'information et de la communication, pourraient améliorer l'accès des enfants à un choix plus vaste de possibilités professionnelles à l'avenir.

En outre, l'effectif du personnel enseignant a diminué dans les régions du NOSO en raison de la peur des représailles de la part des séparatistes s'opposant à l'éducation et à l'apprentissage. Un grand nombre du personnel enseignant a fui vers d'autres régions du pays ou a été contraint de ne pas enseigner. Dans la région du nord-ouest (NO), 33% du personnel enseignant dans le primaire et 78% dans le secondaire n'ont pas travaillé entre octobre 2020 et janvier 2021 (OCHA 31/10/2020 ; entretien avec un informateur clé 05/02/2021).

Ayant très peu d'écoles opérationnelles, les enfants ont des difficultés à avoir accès à des environnements sûrs qui leur apporteraient non seulement un espace pour apprendre, mais aussi une protection et un accès aux services de santé de base et aux programmes d'alimentation scolaire.

De ce qui précède, nous comprenons les déplacements massifs à l'intérieur du pays. Nous nous intéressons spécialement dans le cadre de notre travail aux déplacés qui se trouvent dans les établissements de la région du centre, plus précisément ceux de la ville de Yaoundé.

En effet, à cause de la crise sécuritaire du NOSO, de nombreux élèves venant de ces zones ont été inscrit dans les établissements de la ville de Yaoundé. Nous traiterons essentiellement ici des lycées d'enseignement général bilingues.

I.3 THÉORIES EXPLICATIVES : THÉORIE NÉO-INSTITUTIONNELLE ; THÉORIE DE L'INTERVENTIONNISME HUMANITAIRE ; THÉORIE SOCIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION

I.3.1. Théorie néo-institutionnelle

La théorie néo-institutionnelle s'efforce d'expliquer le phénomène de l'homogénéité dans les organisations et aussi l'influence de l'environnement institutionnel sur les organisations. Le préfixe « néo » indique qu'il s'agit du renouvellement de la théorie institutionnelle dans les années 1940 en sciences sociales.

Dans le cadre de cette étude, nous avons convoqué cette théorie car elle nous permet d'expliquer l'influence qu'a la crise du NOSO sur le système éducatif camerounais en mettant en exergue les différents pans d'implication de l'Etat.

A l'origine le courant théorique de l'institutionnalisme considérait que les organisations au départ « mécanistes » (créées pour atteindre des objectifs d'ordre technique) ont une tendance à se transformer progressivement en « institutions » (dont l'objectif devient alors de se perpétuer à travers l'infusion de valeurs et de normes sociales). Mais pour le néo-institutionnalisme, ce sont bien certains acteurs qui, dans la pratique, jouent avec les règles institutionnelles et peuvent alors réussir à légitimer des changements dans un champ institutionnel : des « entrepreneurs institutionnels » (un individu, un collectif ou une organisation) peuvent avoir les capacités suffisantes pour remettre en cause des pratiques institutionnalisées dans un champ particulier, en fonction de leurs intérêts : ils créent des pratiques ou des standards de fait, qu'ils cherchent ensuite à légitimer en tant que normes explicites, on parle alors de stratégies de légitimation et de travail institutionnel (Ben Slimane et Leca 2010).

Les sociologues de la fin XIXe et début XXe siècle commençaient à systématiser les études sur les institutions. L'économiste et sociologue Max Weber s'intéresse aux processus au travers desquels bureaucratie et institutions sont devenues dominantes dans la société. Il a qualifié ces processus de « cage de fer » (iron cage) qui est créée par l'institutionnalisation.

En Grande-Bretagne et aux États-Unis, les études portant sur les institutions politiques dominaient jusqu'à la période après-guerre. Cette approche dite « old » institutionnalisme, se focalise sur les institutions formelles du gouvernement et de l'État avec une perspective comparative.

À la fin des années 1970 et au début des années 1980, la théorie institutionnelle fait à nouveau surface et, contrairement au vieil institutionnalisme qui met l'accent sur le caractère institutionnel de l'organisation, les néo-institutionnalistes s'intéressent plutôt au caractère répétitif de l'action dans les organisations. Ils défendent l'idée qu'au fil du temps les organisations tendent à devenir de plus en plus homogènes sans nécessairement être plus performantes au niveau économique.

La théorie néo-institutionnelle (TNI désormais) est devenue durant les trois dernières décennies une théorie prédominante dans le champ des théories des organisations et du management stratégique (Greenwood et al. 2008). Son fondement tient dans une explication des actions des organisations dans leur environnement par la culture et la cognition collective (DiMaggio, 1997).

Les racines historiques de la TNI remontent à deux sources. En premier lieu il s'agit des travaux de Selznick (1949, 1957), classés sous l'étiquette de l'ancien institutionnalisme. En deuxième lieu les travaux qui ont émergé dans l'école de Stanford vers la fin des années 1970 par John Meyer et Richard Scott et aussi par Lyne Zucker, classés sous l'étiquette du nouvel institutionnalisme. Mais c'est avec le travail de DiMaggio et Powell (1983) que la théorie néo-institutionnelle est montée en puissance parmi les théories des organisations (Greenwood et Meyer, 2008) en se présentant comme une alternative aux approches émergentes à la même époque à l'instar de la théorie des ressources (Pfeffer et Salancik, 1978) ou l'écologie des populations (Hannan et Freeman, 1977).

La théorie néo-institutionnelle est une théorie de l'environnement des organisations. À sa genèse, son originalité tenait dans la distinction entre deux visions de l'environnement des organisations et des pressions qu'il véhicule et pèsent sur les organisations. Il s'agit de l'environnement technique et de l'environnement institutionnel (Meyer et Rowan, 1977).

Mais encore, en plus de l'environnement institutionnel, plus qu'un courant de recherche homogène, la décision stratégique est un objet d'étude incontournable et incontestable en management stratégique, qui a été étudié en mobilisant différentes approches théoriques.

La décision stratégique est un objet de recherche incontournable car c'est une décision importante pour l'organisation du fait des actions engagées et des ressources requises (Mintzberg, Raisinghani et Theoret, 1976 ; Shrivastava et Grant, 1985 ; Eisenhardt et Zbaracki, 1992 ; Shepherd et Rudd, 2014), et parce qu'elle entraîne l'organisation dans une direction ou orientation générale (Dean et Sharfman, 1996a). La décision stratégique constitue, de plus, le processus stratégique qui focalise les efforts de l'équipe de management (Astley et Van de Ven, 1983 ; Hendry, 2000) et qui est, par conséquent, le plus visible ; elle influence, en outre, la création de sens et les comportements dans l'organisation (Laroche, 1995), puisque la décision stratégique est aussi une représentation sociale. Elle pourrait, enfin, permettre d'expliquer la performance des organisations (Shepherd et Rudd, 2014). En raison d'une telle importance, les décisions stratégiques, nécessairement peu nombreuses, doivent être distinguées des autres décisions (organisationnelles ou opérationnelles), sans limiter pour autant la décision stratégique au plus haut niveau, c'est-à-dire au seul choix des domaines d'activité de l'organisation (Nutt et Wilson, 2010)

I.3.1.1 Les différentes approches néo-institutionnelles

- **L'approche sociologique**

L'approche sociologique de la théorie néo-institutionnelle (TNI) est née à la fin des années 1970 avec les travaux de Meyer et Rowan (1977) et ceux de Scott et de Meyer en 1983. L'ouvrage collectif coordonné par DiMaggio et Powell « The New Institutional in Organizational Analysis » introduit cette approche dans le cercle des courants majeurs en management des organisations.

Le néo-institutionnalisme reconnaît que les institutions opèrent dans un environnement contenant d'autres institutions, ce qui est l'environnement institutionnel. Toute institution est influencée par un environnement plus large et l'objectif principal pour les organisations est la survie. Pour ce faire, les organisations doivent faire plus que réussir économiquement parlant, elles doivent aussi établir la légitimité au sein du monde des institutions.

Les théories existantes considèrent que les institutions peuvent influencer le comportement d'individus de deux manières : elles peuvent inciter les individus au sein

d'institutions à maximiser les bénéfices, comme expliqué dans la théorie de choix rationnel ; sous l'angle d'une approche normative, les institutions influencent les individus en imposant les obligations ou la conscience de ce qu'un individu est censé faire. Une contribution importante du néo-institutionnalisme est d'ajouter un type d'influence cognitive. Cette perspective complète que, au lieu d'agir uniquement selon des règles ou des obligations, les individus agissent aussi selon leurs convictions. L'élément cognitif de néo-institutionnalisme propose que les individus fassent certains choix, car ils ne peuvent pas imaginer d'alternative.

- **L'approche économique**

L'approche économique considère que l'institution peut influencer la performance économique. North (1990) explique dans son livre que l'existence des institutions peut réduire l'incertitude en structurant la vie quotidienne, et peut baisser aussi les « coûts de transactions » pendant les processus des échanges et de la production, donc joue un rôle important sur la performance économique.

Les élèves ne pouvant plus aller à l'école dans les régions en crise, cela a un impact immédiat sur l'économie de l'Etat , car il doit prendre en charge ces derniers en leur offrant de meilleures conditions de vie et en leur assurant leur droit à l'éducation.

- **L'évolution récente du courant**

Depuis les années 1990, les travaux s'intéressent de plus en plus au changement institutionnel et à l'évolution institutionnelle ou coévolution des institutions et des acteurs. Oliver (1991) a retenu une typologie des réponses stratégiques vis-à-vis des processus institutionnels, ce sont les stratégies de consentement (acquiescence), de compromis, d'évitement (avoid), de défi (defiance) et manipulation. Ces stratégies représentent un niveau d'activité croissant pour gérer les demandes et attentes institutionnelles données.

Les pressions fonctionnelles désignent les problèmes perçus en termes de performance et utilité. Le deuxième facteur est politique, qui est le résultat du changement d'intérêts et la distribution du pouvoir. La dernière pression de désinstitutionnalisation est sociale. Les organisations sont sous l'influence de la divergence entre les différents groupes sociaux au niveau de conviction et pratique, et les changements de réglementation ou attentes sociales.

- **Travail institutionnel**

Pour Lawrence et Suddaby (2006), le processus de changement institutionnel n'est pas porté par un seul acteur, mais par un ensemble d'acteurs aux intérêts divergents. La notion d'entrepreneur institutionnel est donc remise en cause pour s'orienter vers une conceptualisation collective du changement institutionnel. En effet, les acteurs de transformation institutionnelle ne sont pas tous des entrepreneurs institutionnels puisque le succès de leurs actions n'est pas garanti. Lawrence, Suddaby et Leca (2010) proposent de s'intéresser à l'intentionnalité et à l'importance des efforts déployés par l'ensemble des acteurs.

- **Micro-fondations des institutions**

En réaction aux perspectives structurelles des institutions, et dans le prolongement des idées développées dans le travail institutionnel, une perspective par les micro-fondations s'est développée, en particulier en faisant l'hypothèse que les institutions sont "habitées" par les individus.

Dererk Harmon, Patrick Haack et Thomas Roulet développent en 2019 une discussion de ce que sont les micro-fondations - un questionnement non seulement sur les niveaux d'analyse mais sur l'agrégation des comportements depuis le niveau individuel au niveau structurel et inversement.

- **Pertinence et choix de ladite théorie**

De ce qui précède, nous voyons donc en résumé que la théorie néo-institutionnelle soutient le fait que chaque institution est influencée par un environnement et doit s'adapter à cet environnement. Dans le cadre de notre travail, la société camerounaise faisant face à de nombreux conflits et crises, notamment celle du NOSO qui nous intéresse, est profondément touchée par cette dernière. En effet, elle a mis à mal toutes les institutions de cette zone, ce qui a eu des effets immédiats dans les autres villes du pays.

En effet, à cause de cette dernière, l'on a noté de nombreux déplacements internes, des familles ont été séparées, des particuliers ont perdu leurs emplois, ce qui a augmenté le taux de chômage, des écoles ont été détruites laissant les élèves à la merci de tous types de fléaux (drogue, prostitution, délinquance juvénile, etc). L'institution scolaire vu que c'est d'elle dont il s'agit ici, a été profondément troublé. En effet, faisant déjà face au problème d'effectifs pléthoriques, les établissements scolaires dans lesquels se sont réfugiés les élèves déplacés

internes en quête d'éducation, ce sont retrouvés en manque de places assises pour les élèves et des professeurs surmenés car n'étant pas habitués à une telle situation, et n'ayant jamais subi une formation dans la gestion de l'école en situation de crise, donc d'effectifs plus que pléthoriques. Face à tout ceci, l'on s'interroge sur l'influence directe des actions sociales dans le domaine de l'éducation, et celle du plan humanitaire, point que nous étudierons dans la suite de notre travail avec la théorie interventionniste humanitaire et la théorie sociologique de l'éducation.

I.3.2. Théorie interventionniste humanitaire

Selon la convention de Kampala, l'État est le premier responsable de sa population ; alors en cas de crise ou de guerre, il se doit de porter assistance à ses populations.

Tout d'abord, certains emploient encore la notion d'« intervention d'humanité », et non « humanitaire ». Cette question est apparue au XIX^e siècle : on ne parlait pas alors d'intervention humanitaire, qui est une expression plutôt anglophone, mais d'intervention d'humanité, c'est-à-dire une intervention militaire justifiée par des raisons humanitaires, « au nom de l'humanité ». Le principe est toujours le même aujourd'hui, mais l'utilisation du terme est problématique car il renvoie à un contexte historique bien particulier et à la question d'Orient : des interventions de puissances européennes dans l'Empire ottoman, essentiellement pour protéger des minorités chrétiennes. Ce type d'intervention s'inscrivait dans le cadre plus général d'une mission civilisatrice des puissances occidentales, c'est-à-dire de la colonisation. Il y a donc une connotation néocolonialiste : c'est pourquoi on évite de parler d'intervention d'humanité aujourd'hui.

La responsabilité de protéger, est une norme émergente des relations internationales selon laquelle chaque État a la responsabilité de protéger sa population des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, nettoyage ethnique et crimes de guerre, et s'il échoue, la communauté internationale a la responsabilité d'intervenir. Contrairement au droit d'ingérence, qui consiste à utiliser la force armée en violant la souveraineté de l'État-cible ; la responsabilité de protéger est beaucoup plus large : elle englobe également la responsabilité de prévenir et de reconstruire, et a toute une déclinaison d'outils à disposition, la force armée n'étant que le dernier recours. La notion d'ingérence humanitaire a ainsi fait beaucoup de tort aux possibilités de recours disponibles dans des contextes de crises humanitaires, parce qu'elle est perçue comme très belliciste et impliquant forcément la violation de la

souveraineté. La R2P s'est construite pour corriger le droit d'ingérence, qui n'est pas pour autant son ancêtre, comme le pense une certaine mythologie française.

En politique internationale, l'idée d'ingérence humanitaire est apparue durant la guerre du Biafra (1967-1970). Le conflit a entraîné une épouvantable famine, largement couverte par les médias occidentaux mais totalement ignorée par les chefs d'État et de gouvernement au nom de la neutralité et de la non-ingérence. Cette situation a entraîné la création d'ONG comme Médecins sans frontières qui défendent l'idée que certaines situations sanitaires exceptionnelles peuvent justifier à titre extraordinaire la remise en cause de la souveraineté des États. Le concept a été théorisé à la fin des années 1980, notamment par le professeur de droit Mario Bettati et l'homme politique Bernard Kouchner.

Après la fin de la guerre froide, il y aura une augmentation des tensions autour du concept de souveraineté découlant de la montée en puissance des notions de droit d'ingérence et d'intervention humanitaire de même que l'émergence de conflits dans la zone de l'Irak donnera un souffle nouveau aux théories du changement de régime. Les interventions militaires en Somalie, en Haïti ou en Bosnie de même que les bombardements du Kosovo et de la Serbie sont des illustrations de la mise en œuvre de moyens militaires au service du droit d'ingérence humanitaire et du changement de régime. Aux États-Unis, après le 11 septembre 2001, ces notions seront reprises par les néo-conservateurs pour justifier aussi les interventions américaines en Irak et en Afghanistan.

Les défenseurs de l'ingérence humanitaire la justifient principalement au nom d'une morale de l'urgence mettant au-dessus des vicissitudes politiques les droits premiers des êtres humains à la vie. Elle puise son fondement dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948. Une ingérence n'est légitime que lorsqu'elle est motivée par une violation massive des droits de l'homme, et qu'elle est encadrée par une instance supranationale, typiquement le Conseil de sécurité des Nations unies.

Bien que, depuis décembre 1988, la notion d'ingérence humanitaire soit reconnue par le droit international, certains pensent qu'elle devrait rester dans la sphère des valeurs strictement morales. Cette notion est en effet contraire à la règle fondamentale du droit international selon laquelle un État, étant souverain, n'est lié par une règle de droit que s'il l'a acceptée en ratifiant un traité ou en y adhérant.

- **Point de divergence**

En dépit des idées généreuses, qui placent au premier rang des valeurs comme la démocratie ou le respect des droits de la personne humaine, la notion d'ingérence humanitaire est l'objet de débats juridiques et politologiques.

Dans les faits, une mission d'ingérence est contraire à certains objectifs fondamentaux de l'ONU aspect de la souveraineté des États. L'article 2.7 de la Charte des Nations unies dispose : « Aucune disposition de la présente charte n'autorise les Nations unies à intervenir dans les affaires qui relèvent essentiellement de la compétence nationale d'un État. »

D'autre part, pour de nombreux juristes, la création de ce concept est inutile. En effet, la Charte des Nations unies contient déjà de nombreuses dispositions allant dans ce sens, en particulier, dans les chapitres VI et VII. La réelle question ne serait donc pas celle de la création d'un nouveau droit, mais celle de la mise en application de droits déjà existants.

Plus fondamental que ce problème de droit, l'ingérence humanitaire souffre d'un certain nombre de contradictions qui sont principalement dues à la confusion entre droit et devoir d'ingérence. Il est en effet difficile dans ces conditions de séparer les mobiles humanitaires, des mobiles politiques et de s'assurer du total désintéressement des puissances intervenantes. L'ingérence humanitaire peut ainsi être un prétexte à une ambition géopolitique.

Les États puissants étant moins susceptibles de connaître une ingérence compte tenu de la nécessité pour les grandes puissances de respecter les équilibres internationaux, le concept d'ingérence est remis en cause du fait de la dissymétrie entre les États, tous n'étant pas égaux devant l'ingérence. Le concept fait donc l'objet de critique de la part, notamment, des pays du Tiers-monde, qui y voient une résurgence des pratiques coloniales. Ainsi, le sommet du Groupe des 77, qui réunit les pays en développement, condamne en 1990 le « prétendu droit d'intervention humanitaire » mis en avant par les grandes puissances.

En Occident également, l'ingérence humanitaire a des opposants, considérant que le droit d'ingérence est une manière cachée de propager les valeurs de la démocratie.

Comme le prouve la crise ouverte autour de l'intervention américaine en Irak, l'équilibre délicat entre la répression des bourreaux et le respect de l'égalité souveraine des nations reste donc à trouver. L'affaire de l'Arche de Zoé et celui du convoi humanitaire russe à destination

des populations pro-russes de la région de Donetsk en août 2014 en fournissent d'autres exemples qui alimentent la controverse.

Ingérence humanitaire et cohérence des droits

La controverse sur l'ingérence humanitaire est une manifestation de la problématique plus générale de la cohérence, au niveau mondial, entre différents droits également reconnus sur le plan théorique mais contradictoires en pratique.

Les droits de l'homme, en l'occurrence, sont considérés comme ayant valeur universelle et sont donc censés devoir être appliqués en tout lieu, et ce indépendamment de la volonté des dirigeants locaux. L'une des conséquences ultimes de la philosophie des droits de l'homme est l'illégitimité des gouvernements qui ne les respectent pas, et a contrario la légitimité des interventions extérieures tendant à les faire respecter.

La souveraineté nationale est cependant un autre principe fondamental universellement reconnu. Ce principe rend nécessairement illégitime toute intervention extérieure non sollicitée par le pouvoir local, quelles qu'en soient les raisons. Le droit international ne définit pas de hiérarchie explicite entre droits de l'homme et souveraineté nationale. Il n'existe donc pas de réponse strictement juridique à la question de savoir si un État illégitime au regard des droits de l'homme reste légitime dans son opposition à toute intervention étrangère. Cette situation contradictoire est d'autant plus complexe que, par ailleurs, il n'existe pas de consensus international sur le contenu et l'interprétation des droits de l'homme.

En outre, certains pays ont officiellement aménagé leur adhésion à la déclaration universelle en la « complétant » par des déclarations régionales qui mettent les devoirs envers les institutions locales (famille, État) sur le même plan que les droits et qui mettent en avant la notion de droit des peuples qui a pour effet de relativiser les droits des individus ou des minorités face aux autorités politiques nationales (ces dernières étant, en droit international, présumées a priori et jusqu'à preuve du contraire représenter les peuples). La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples est une illustration significative de cette approche ; elle reconnaît notamment (article 20-3) le devoir d'ingérence lorsqu'il s'agit d'aider un peuple à se libérer d'une domination étrangère, mais n'en fait pas mention en cas d'oppression de ce peuple ou d'une partie de ses membres par un gouvernement national agissant sur son territoire.

De tout ce qui précède, nous voyons donc que bien que la communauté internationale autorise l'intervention des grandes puissances en cas de conflits dans des pays, elle privilégie encore plus le droit des Etats sur leur population car étant les premiers responsables de celle-ci.

I.3.3. Théorie sociologique de l'éducation

Nous convoquons cette théorie pour montrer l'influence de la société sur l'école

a) Objet d'étude et définition de la sociologie de l'éducation

Le principal développement de la sociologie de l'éducation a eu lieu dans les pays occidentaux dans les années 60 et 70, au XXe siècle. Des auteurs comme Emile Durkheim, Max Weber et Karl Marx sont considérés comme les auteurs les plus représentatifs de la théorie classique de la sociologie de l'éducation. Durkheim a d'ailleurs été le premier sociologue à considérer l'éducation comme un objet d'étude. La pédagogie commence ainsi à être influencée par la sociologie.

b) Qu'est-ce que la sociologie de l'éducation ?

La sociologie de l'éducation est une approche qui a pour but d'étudier et de comprendre l'éducation dans sa dimension sociale. En s'appuyant sur des concepts et des méthodologies propres à la discipline sociologique, la sociologie de l'éducation offre des apports dans le domaine éducatif. Elle se nourrit également de ce dernier, comme cela se produit avec d'autres disciplines comme la pédagogie, la psychologie et la philosophie appliquées dans le champ éducatif.

La pédagogie commence ainsi à être influencée par la sociologie. Ainsi, comme l'affirme Alexis Rojas León dans son article « Apports de la sociologie à l'étude de l'éducation » : « La sociologie peut aussi bien s'occuper des facteurs sociaux qui peuvent avoir une conséquence ou une relation avec l'éducation et vice-versa que des institutions éducatives (en général et pas seulement les écoles) en tant qu'institution sociale et lieu social où a lieu l'interaction sociale de nombreux individus (professeurs, élèves, mères, pères, etc.).

Pour le dire de façon plus simple, la sociologie de l'éducation est une branche de la sociologie qui s'occupe de l'étude de la relation éducation-société. C'est-à-dire qu'elle étudie la fonction sociale de l'éducation et l'influence de l'environnement et du contexte social dans

les systèmes éducatifs. Pour ce faire, elle s'appuie sur des théories et des méthodes propres à la discipline sociologique.

c) Principales caractéristiques et objectifs de l'approche sociologique de l'éducation

- Comprendre les processus de socialisation et la relation entre société et éducation et étudier la fonction sociale de l'éducation, en plus d'analyser le système éducationnel et les sous-systèmes et éléments qui le composent.
- Mettre en évidence les déterminations existantes entre les différentes forces sociales (économiques, politiques et culturelles) et les agents éducatifs, éducateurs, élèves, parents...
- Étudier des institutions et des processus formels et informels d'éducation et différents niveaux éducatifs (maternelle, primaire, secondaire, universités).
- Développer des études descriptives et explicatives. Contrairement à d'autres disciplines, comme la psychologie de l'éducation ou les didactiques spécifiques, qui ont pour principal but d'intervenir dans le processus éducatif.
- Analyser les problèmes liés à la socialisation et l'éducation ; lien éducation-pouvoir social ; égalité-équité sociale ; mobilité-structure sociale, et structure de l'école, la salle de classe en tant que groupe...
- Apporter aux agents éducatifs, professeurs, maîtres/maîtresses et élèves une connaissance sur la méthode ou la méthodologie propre à la recherche N sociologique, en tant que façon de comprendre en profondeur des faits sociaux du domaine éducatif.

d) Pertinence et choix de ladite théorie

Aujourd'hui, les différents courants, auteurs et études de la sociologie de l'éducation sont centrés sur une connaissance profonde des processus sociaux qui se développent au sein de la salle de classe, pour analyser des sujets d'actualité liés à la fonction sociale que remplit l'école et au travail des professeurs, comme les suivants :

- Bien-être social.
- Participation sociale et politique.
- Acquisition de capacités occupationnelles (compétences sociales et technologiques).
- Transmission de valeurs dominantes.
- Construction d'identités sociales (de genre, par exemple).

- Contrôle social.
- Formation d'une attitude critique face à la relation et l'influence réciproque société-éducation.
- Développement et changement social.
- Égalité d'opportunités.
- Échec scolaire.

Enfin, il convient de souligner l'importance d'une interdisciplinarité qui rassemble des théories et des méthodologies dans l'étude de l'éducation. Notre système éducatif actuel, tout comme notre société, présente une grande complexité dans son tissu social. Ainsi, la sociologie de l'éducation requiert l'apport d'autres disciplines et approches qui aident à comprendre la relation intime et réciproque entre institution éducative et institution sociale, école et communauté.

- **MISE EN RELATION DES THEORIES EXPLICATIVES**

Considérant l'école comme une institution, le néo-institutionnalisme tout comme la sociologie de l'éducation nous montre que le fait que l'institution 'école' soit dans un environnement 'la société', celui-ci a une influence sur lui. La théorie de l'interventionnisme humanitaire quant à elle nous montre que l'Etat est le premier garant de sa population quelle que soit la situation problème qui puisse se poser. Se penchant sur notre cas d'étude, nous constatons que le problème de déplacement interne qui a lieu dans le NOSO a un impact direct sur l'école ; en effet, il entraîne le phénomène d'effectifs plus que pléthoriques dans les salles de classe des établissements d'accueil et multiplie l'indigence des élèves et des parents d'élèves, mettant à mal les dirigeants car ils doivent à la fois s'occuper d'atténuer cette indigence en offrant un cadre de vie adéquat à ces EDI mais aussi leur garantir des enseignements de qualité et un bon environnement scolaire propice à leur réussite ce qui devient une tâche très ardue au vu des moyens financiers, humains et matériels pour la plus part du temps insuffisants dont ils disposent.

Conclusion

Nous voyons donc que du fait des tensions sociales, ce sont toutes les institutions et particulièrement l'école qui est mise à mal.

Désormais, l'heure n'est plus aux lamentations, mais à l'adaptation, ce qui constitue la phase la plus importante dans le principe de la théorie néo institutionnelle. Ainsi, comment l'Etat camerounais a-t-il adapté ses institutions scolaires pour faire face à cette situation de crise ? Quelles sont les actions menées par le gouvernement pour pallier aux différents manques ?

CHAPITRE 2 :

Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de passer en revue les écrits qui ont abordés d'une certaine manière notre travail, nous permettant ainsi de formuler des hypothèses de notre étude. Le présent chapitre nous servira de cadre méthodologique. Pour Grawitz (2004 ; 274), la méthodologie de la recherche est « la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique ». La méthodologie est un ensemble de méthodes et de techniques guidant l'élaboration du processus de recherche scientifique. Pour Gautier (1992), la méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. La méthodologie décrit la démarche du chercheur dans ses investigations pour la collecte des données relatives à la vérification de ses hypothèses ; elle détermine donc la pertinence des résultats. Ainsi, le cadre méthodologique de notre travail indique les procédures méthodologiques ayant abouti à la collecte des données sur le terrain. En outre, ce chapitre intitulé cadre méthodologique, s'articule autour des points suivants : opérationnalisation des variables ; type de l'étude ; site de l'étude ; population d'étude ; technique d'échantillonnage et échantillon ; technique de collecte des données ; instrument de collecte des données ; déroulement de la collecte ; technique d'analyse des données.

II.0 OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

VI : gestion des déplacés internes

VD : éducation de qualité

Modalités	Indicateurs	Indices
Gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation - Coordination - Contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> - Planification stratégique et opérationnelle - Veiller à la mise en pratique - S'assurer de l'atteinte des objectifs
Qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à l'éducation - Moyens mis en œuvre - Produits / résultats obtenus 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre limité de contraintes - Finance et matériel - Intégration réussit

II.1 TYPE DE L'ETUDE

Il existe deux méthodes de collecte des données (qualitative et quantitative) ; dans le cadre de notre travail, nous optons pour la méthode qualitative. En effet, alors que la méthode quantitative s'intéresse plus aux données chiffrées et statistiques, la collecte de données qualitative examine plusieurs facteurs pour fournir une compréhension approfondie des données brutes. Ainsi, les méthodes qualitatives impliquent la collecte, l'analyse et la gestion des données, au lieu de compter les réponses ou d'enregistrer des données numériques. Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons aux processus de gestion des EDI dans les établissements de la ville de Yaoundé dans l'optique de faire ressortir les forces et faiblesses des différents plans d'action utilisés à la fois par l'État et par les chefs d'établissements.

En outre, les méthodes de collecte de données qualitatives vont au-delà de l'enregistrement d'événements pour créer un contexte.

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour une recherche qualitative qui nous permettra de comprendre les attitudes et les comportements d'une population. Elle est généralement réalisée à travers des entretiens collectifs (focus group) ou individuel. Ici, comme type d'étude, nous penchons pour des entretiens individuels, qui nous permettront d'avoir des informations spécifiques en vue de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Ici, nous avons choisi de faire passer des entretiens aux proviseurs de quelques établissements de la ville de Yaoundé afin de recueillir leurs avis et d'analyser leur attitude face au problème de la venue des EDI dans leur institution.

Ainsi, les entretiens nous permettront de récolter des données verbales qui sont prélevées grâce à des questions (préparés) ; ils nous permettront de comprendre le sujet à partir d'interprétation des données récoltées lors des témoignages.

Par la suite, nous optons pour des entretiens semi-directifs non seulement parce qu'ils ont pour but de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à un travail de recherche, mais aussi parce qu'ils nous permettent d'avoir une certaine liberté dans la collecte de nos données.

L'entretien semi-directif se décline sur deux formes : les entretiens à réponses libres et les entretiens à réponses centré /ciblés.

1. L'entretien semi-directif à réponses libres

Dans ce cas de figure, le chercheur possède un guide d'entretien et des hypothèses préparés à l'avance. Il est libre dans sa façon de poser des questions, avec des thématiques larges, prédéfinies. Des interrogations peuvent être rajoutées pendant l'entretien et la discussion porte sur un aspect général du sujet étudié.

2. L'entretien semi-directif centré (ou ciblé)

Ce type d'entretien semi-directif se concentre sur une expérience précise (une étude de cas par exemple). Le chercheur pose des questions sur une situation ou un évènement en particulier.

Ici, nous utilisons l'entretien semi-directif centré (ou ciblé), car nous interrogeons le cas spécifique des élèves déplacés internes dans la situation de déplacements internes au Cameroun, nous concentrant dans la ville de Yaoundé pour n'interroger que les stratégies mises en place par l'Etat dans les établissements ayant accueilli ces derniers et l'adaptation des proviseurs de ces établissements.

II.2 SITE DE L'ETUDE

La délimitation du cadre d'une recherche ainsi que la population obéissent au souci de précision qui est l'un des principes scientifiques. C'est la raison pour laquelle nous allons nous y adonner ici. Notre étude est menée dans la région du centre au Cameroun, plus précisément dans quelques lycées bilingues de la ville de Yaoundé situé principalement dans le département du Mfoundi. Nous choisissons les lycées ici pour certaines raisons, notamment

le coût de la scolarité et l'accès facile. En effet, les EDI sortent des régions en crise, cela sous-entend que leurs familles n'ont plus assez de moyens financiers pour s'offrir le luxe d'inscrire leurs enfants dans les collèges privés. De plus, étant dans des établissements publics, ils peuvent plus facilement bénéficier des mesures d'accompagnement et de sécurité.

En outre, nous optons pour le département du Mfoundi car il abrite le plus grand nombre de lycées bilingues de la ville de Yaoundé ayant accueillis des EDI. En effet, d'après des données issues du MINESEC, le lycée bilingue de Mendong par exemple dans le département du Mfoundi en 2018 est celui dans lequel on a recensé le plus grand nombre d'EDI environ (463) ; suivi du lycée bilingue d'Etoug-ebe (250) ; Lycée technique industriel et commercial bilingue de yaoundé (85) ; lycée bilingue d'essos (80) ; lycée bilingue d'ekounou (29)

Tableau récapitulatif

Établissements	Effectif total de 2017-2020	Nombre d'élèves déplacés de 2017-2020	Nombre d'enseignants
Lycée bilingue de Mendong	2017-2018 : 7541 2018-2019 : 7901 2019-2020 : 7963	275 463 525	300 300 300
Lycée bilingue d'Etoug-ebe	2017-2018 : 6059 2018-2019 : 6142 2019-2020 : 6410	167 250 432	292 292 292
Lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé	2017-2018 : 2181 2018-2019 : 2272 2019-2020 : 2294	40 85 153	153 153 153

Lycée bilingue d'Essos	2017-2018 : 6214	35	300
	2018-2019 : 6202	65	300
	2019-2020 : 6217	80	300
Lycée bilingue d'Ekounou	2017-2018 : 8525	22	325
	2018-2019 : 8529	29	325
	2019-2020 : 8568	68	325

III.3 POPULATION D'ETUDE

Dans une étude qualitative, les questions de population et d'échantillonnage n'obéissent pas à la même démarche qu'on retrouve de façon habituelle dans une recherche à caractère qualitatif.

Dans une recherche de nature quantitative, la population se présente comme un ensemble d'éléments (généralement des individus) caractérisés par un critère permettant de les identifier sans ambiguïté. C'est aussi un ensemble d'unités de même nature sur lesquels on recherche des informations quantifiables. Chacun de ces éléments est appelé individu ou unité statistique. Ces différentes dénominations proviennent des origines démographiques de la statistique. Ces différentes représentations du terme population, on peut observer qu'elles ont une orientation essentiellement mathématique avec un objectif de dénombrement. Une telle focalisation sur les chiffres traduit l'idée d'une étendue qu'il faut au préalable connaître afin d'entrevoir la quantité valable à extraire selon des règles techniques précises. Car la partie sélectionnée doit obéir au critère de représentativité. Toutefois, il faut rappeler que cela n'est valable que si la finalité de l'étude est de dégager des lois régissant un phénomène.

Par contre, dès qu'on se situe dans une recherche de nature qualitative, il est difficile que la notion de population ait cette même conception. En effet, une analyse qualitative est orientée vers la saisie des phénomènes sociaux au moyen d'une description explicite. Or ce que le chercheur essaie de saisir par son travail est généralement moins de l'ordre « physique » ou « naturel » mais davantage de l'ordre de l'« artificiel » ; car les phénomènes sociaux en général et les phénomènes organisationnels en particulier sont des données construites, c'est-à-dire façonnées par les intentions humaines.

Par ailleurs, Pires (1997) présente, dans le cadre d'une recherche qualitative, trois grandes techniques d'échantillonnage pour des cas uniques. Il s'agit de : l'échantillon d'acteur, dans lequel l'univers de travail est constitué autour d'une personne ou d'une famille de personnes ; l'échantillonnage de milieu, (géographique ou institutionnel) dans lequel l'univers de travail ou le corpus empirique porte sur un espace bien délimité ; l'échantillon évènementiel ou d'intrigue qui se construit autour d'un phénomène qui est rare du point de vue de la fréquence.

Dans le cadre de notre travail, notre population d'étude est constituée des proviseurs des lycées bilingues de la ville de Yaoundé (population mère) plus précisément ceux des lycées bilingues du département de mfoundi (population cible). Cette population fait également office d'échantillon : (lycées bilingue d'essos, lycée bilingue de mendong, lycée bilingue d'application, lycée bilingue d'ékounou, lycée bilingue d'Etoug-ebe). La technique d'échantillonnage employée est l'échantillonnage d'acteurs.

II.4 COLLECTE DES DONNEES

Il existe trois méthodes de collecte de données qualitatives couramment utilisées : ethnographique, phénoménologique et théorique.

L'approche ethnographique vient de l'anthropologie, l'étude des sociétés et cultures humaines. L'ethnographie cherche à comprendre comment les gens vivent leur vie. Grâce à cette méthode, les chercheurs s'éloignent des questions spécifiques et pratiques que les chercheurs de marché traditionnels utilisent et observent plutôt les participants de manière non dirigée. Cette approche vise à révéler les comportements du point de vue d'un sujet plutôt que du point de vue des chercheurs.

L'ethnographie aide à remplir les blancs lorsqu'un participant peut ne pas être en mesure d'exprimer ses désirs ou les raisons de ses décisions ou comportements. Au lieu ou en plus de demander pourquoi un participant agit d'une certaine manière, nous chercheurs nous utilisons l'observation pour comprendre le pourquoi de ces désirs, décisions ou comportements.

L'approche phénoménologique, elle, en tant que support de recherche, suppose une démarche inductive qui part de l'étude d'expériences vécues et décrites par des personnes. Il s'agit pour nous de comprendre le sens d'une expérience, d'en saisir son essence pour celui

qui l'a vécue tout en respectant la posture de celui qui a expérimenté un phénomène. Le but est de comprendre et de transcrire des expériences vécues dans des connaissances explicites.

L'étude d'un phénomène considère que toute action a une visée qui se pose sur un objet ; l'intention constitue un noyau de sens qui ne varie pas ; c'est la description de ces visées qui montre les liens entre l'individu et le monde selon l'approche phénoménologique. Cette intentionnalité est décrite comme la façon d'être au monde. La recherche phénoménologique vise alors à appréhender le vécu de l'expérience humaine en recueillant une diversité de points de vue. Le récit phénoménologique a pour caractéristique d'explorer un phénomène vécu par un individu. La méthode de recherche consiste à recueillir des expériences, à les faire expliciter pour les conceptualiser ou au moins à les catégoriser.

S'agissant de l'approche théorique, elle est née lorsque les chercheurs en sociologie ont cherché à donner un niveau de légitimité à la recherche qualitative – pour la fonder sur la réalité plutôt que sur des hypothèses. Avant cette méthode, l'analyse des données qualitatives était en fait effectuée avant la collecte de toute donnée quantitative, de sorte qu'elle était déconnectée du processus de collecte et d'analyse.

L'approche théorique utilise les méthodes suivantes :

- L'observation des participants : l'on s'imprègne de la vie quotidienne des sujets. Un autre terme pour cela est "travail de terrain".
- Les entretiens : ils peuvent présenter différents formats en termes de formalité, des discussions informelles aux entretiens structurés.
- La collecte de documents et d'artefacts : l'approche théorique ne se limite pas à l'observation et aux entretiens. Les chercheurs peuvent en apprendre davantage sur un groupe de personnes en regardant les matériaux utilisés par le groupe. Par exemple, les lois d'une communauté locale peuvent éclairer les opinions et donner une image plus claire des sentiments des résidents.

Parfois, la vraie personnalité d'une personne n'apparaît que si elle est réellement mise à l'épreuve. C'est là que l'approche phénoménologique décrit comment les gens vivent certains événements ou rencontres uniques. Cette méthode mesure les réactions à des événements qui sont en dehors de la norme, il est donc essentiel de comprendre le tableau dans son ensemble, pas seulement les faits et les chiffres.

Un exemple d'approche phénoménologique peut être trouvé dans l'étude des expériences d'individus impliqués dans une catastrophe naturelle. Pour analyser les données d'un tel événement, l'on doit se familiariser avec les données, centrer l'analyse sur le sujet, la période ou d'autres facteurs ; et catégoriser les données.

Réaliser ces tâches nous donne un cadre pour comprendre comment la catastrophe naturelle affecte les gens. Associées, la compréhension, la concentration et l'organisation nous aide à identifier des modèles, à établir des liens, à interpréter les données et à expliquer les résultats.

Chacune de ces méthodes de collecte de données qualitative éclaire les facteurs qui peuvent être cachés dans une simple analyse de données. Les données qualitatives sont un moyen d'ajouter du contexte et de la réalité aux chiffres bruts. Souvent, l'on trouve une valeur dans une approche hybride, où les méthodes de collecte de données qualitatives sont utilisées parallèlement aux méthodes quantitatives.

Ici, nous utiliserons la méthode de collecte théorique car elle nous permet non seulement d'observer le comportement des chefs d'établissements face à la situation de crise qui sévit et ce à travers des entretiens ; mais aussi d'analyser et comprendre leurs actions dans la gestion de cette dernière.

II.5 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES

La recherche qualitative est généralement utilisée pour explorer les valeurs, les attitudes, les opinions, les sentiments et les comportements des individus et comprendre comment ceux-ci affectent les individus en question. En utilisant des méthodes qualitatives, on se préoccupe de la perception que les individus ont sur des sujets, problèmes ou situations spécifiques et de la signification qu'ils attribuent à leur vie. Ce type de recherche est important pour générer des théories, développer des politiques, améliorer les pratiques éducatives, justifier des changements pour une pratique particulière et éclairer les questions sociales. Cela peut également être utilisé pour aider à expliquer les résultats d'une étude quantitative préalable ou pour préparer le développement d'une étude quantitative.

Thiétard (2007) présente la phase de collecte de données comme une approche qui permet au chercheur de rassembler le matériel empirique sur lequel il va fonder sa recherche. Les méthodes qualitatives utilisent des méthodologies de collecte de données telles que des entretiens, observations, discussions et examen de documents (par exemple, des journaux de bord, des documents historiques). Les résultats de la recherche qualitative sont descriptifs ou

explicatifs plutôt que prédictifs et prennent généralement beaucoup de temps à recueillir et à analyser.

Contrairement à la collecte de données quantitatives, la collecte de données qualitatives peut être plus flexible, ce qui permet à la recherche d'intégrer des thèmes émergents dans la collecte de données en cours. Cela permet au chercheur de tester et de valider les résultats au fur et à mesure qu'il collecte les données.

Dans le but d'éprouver par les réalités du terrain nos hypothèses de recherche, nous avons construit un guide d'entretien qui est un document qui regroupe l'ensemble des questions que l'on souhaite poser ou les thèmes à aborder lors d'une entrevue. Il est constitué de trois parties :

1. **Introduction et présentation** : présentation du travail de recherche et de son thème, explication de ce que l'entretien doit apporter à ce travail
2. **Coordonnées de la personne** : nom, sexe, âge et profession
3. **Liste des questions** : écrire les questions à poser et les thèmes auxquels celles-ci se réfèrent

De manière pratique, il servira dans le cadre d'entretiens semi-directifs ciblés où nous nous entretiendrons avec les chefs d'établissements des lycées bilingues choisis dans le département du Mfoundi à Yaoundé.

II.6 DEROULEMENT DE LA COLLECTE

La collecte de données est une phase primordiale d'une étude empirique ou d'un travail de recherche durant laquelle l'on récolte des informations qui seront analysées pour confirmer (ou non) des hypothèses de départ, et répondre à une problématique.

Pour Gaspard Claude (2019), la collecte de données peut se faire à l'aide de plusieurs techniques et aide le chercheur à comprendre le phénomène, le fait, ou le sujet qu'il étudie ; « la collecte de données est une phase de la recherche scientifique pour laquelle l'on doit définir la technique et/ou les outils qui seront utilisés principalement dans les recherches empiriques. Ils constituent des moyens de comprendre la perception et chercher des informations contenues dans le discours des sujets de recherche. » (Spagnol et al. 2016)

Il s'agira pour nous dans cette étude à l'aide de notre instrument de collecte (guide d'entretien), d'interroger les chefs d'établissements de la zone choisi dans le but d'étaler de façon exhaustive les mesures d'accompagnement mises en place pour le plein

accompagnement des EDI issues des régions du Nord-ouest et du Sud-ouest. Comme outils de collecte nous utiliserons un magnétophone et un bloc note qui nous faciliteront la tâche lors de l'analyse des données.

II.7 TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

La question de l'analyse et de l'interprétation des données issues des enquêtes qualitatives fait toujours débat (Collesei, 2000). De multiples controverses existent. La plus importante est celle du rapport entre analyse et interprétation (Evrard, Pras, Roux 2003). D'une part le courant traditionnel de l'analyse qualitative privilégie la rigueur et l'étude minutieuse des informations recueillies afin d'en extraire le contenu et les idées (Vernette, Gianelloni 2001, Pellemans, 1999). De l'autre, l'approche interprétative s'attache à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chargé d'étude ou du chercheur autant que des données elles-mêmes (Denzin, Lincoln 2005, Muchielli, 2003) et en marketing (Arnould, Wallendorf 1994, Badot 2000, Cova et Cova 2003, Filser 2002, Hetzel 2002). Leur but est de mieux répondre à la problématique de l'étude et d'obtenir des conclusions plus près de la réalité.

L'analyse des données qualitatives – dont la plus connue est l'Analyse de Contenu - est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu.

2.7.1. Principes de l'Analyse de Contenu

L'Analyse de Contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. BERELSON (1952), son fondateur, la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». En Marketing, l'objectif est d'analyser le matériel d'enquête collecté à l'occasion d'observations, d'entretiens de groupe ou d'entretiens individuels : les comportements, les mots, les gestes, ce qui n'est pas dit et qui est sous-entendu.

La procédure (BARDIN, 1977) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Ensuite, il y a l'intervention d'un chargé d'étude pour utiliser l'instrument d'analyse

et décoder ce qui a été dit. Enfin, l'analyse établit le sens du discours. Souvent les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes, et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective.

Étapes de l'Analyse des données qualitatives :

- Retranscription des données
- Codage des informations
- Traitement des données

2.7.2. Retranscription des données

Avant de commencer l'analyse, la première étape fait l'inventaire des informations recueillies et les met en forme par écrit. Ce texte – appelé verbatim – représente les données brutes de l'enquête. La retranscription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio ou vidéo, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003).

2.7.2.1 Nature des données qualitatives

Les données qualitatives se présentent sous la forme de textes (de mots, phrases, expression du langage), d'images (collages, photos, film vidéo) ou d'informations symboliques (gestes, ton de la voix, impressions...). Elles peuvent correspondre à une retranscription d'une interview, à des notes d'observations sur le terrain, à des documents écrits de nature diverse (récits, compte-rendu, réponses à des questions), à des images sous forme de reportages photos, audio ou vidéo, à un matériel informel d'étude de cas, de monographie, à divers matériels (éléments d'information sous quelque forme que ce soit : dépliant, annonces publicitaires, packaging) ou de textes déjà publiés (articles de presse, de revues scientifiques, rapports gouvernementaux...). Selon les objectifs de l'étude, ces données sont destinées, une fois analysées, à documenter, à décrire et à évaluer en détail une situation, un phénomène ou une décision, à comparer, à mettre en relation et à en expliquer les causes, à prédire les comportements et les facteurs de succès et d'échecs.

2.7.2.2 Retranscription des interviews

La retranscription des interviews est menée en général à la main (Silverman, 1999). Elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans

abréviation. Souvent, les discours hors contexte et hors sujet, ne sont pas retranscrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. De temps en temps, si le discours verbal est pauvre, les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques) sont notés. La retranscription est un travail long et une tâche peu gratifiante. Par exemple on estime qu'il faut pour 1h d'entretien passer 2 à 3 heures à saisir les 6 000 à 8 000 mots à l'ordinateur sous Word. Pour faciliter la retranscription, on peut utiliser des logiciels de reconnaissance de voix comme celui d'IBM. Même si ces technologies ont beaucoup progressé ces dernières années, elles nécessitent un apprentissage de la voix par l'ordinateur. Certains mots peuvent être déformés et notamment en marketing les marques et les mots techniques. C'est pourquoi, les professionnels y ont peu recours.

Pour nous faciliter la tâche, l'on peut pratiquer la prise de notes directes au cours des réunions ou des entretiens. Cependant, ces méthodes sont décevantes car elles ne fournissent que 50 % du discours des interviewés alors que 80 % au moins est indispensable à l'analyse. Par ailleurs, ces notes déforment la plupart du temps les mots des interviewés en les remplaçant par ceux du preneur de notes. Pour ces raisons, il est préférable une mise à plat par écrit à froid.

2.7.2.3 Notes d'observation

Les notes d'observation sont rédigées et retranscrites selon une démarche de restitution et non sur un récit exhaustif. (Badot, 2000). Elles ont pour objectif de relever ce que l'on a vu, ressenti, ce qui nous a impressionnés, ce qui nous a surpris. Elles racontent tout ce qui doit être dit, mêmes les plus petits détails. Elles échappent à la logique du résumé et de la synthèse et s'attachent à découvrir les signaux faibles (les thèmes moins fréquents, qui sont émergents et qui sont porteurs d'avenir). Elles évitent les grilles d'analyses qui réduisent la profusion sémantique car la plus petite information est une explication du marché poussée à l'extrême. Les notes d'observation rendent compte des usages, des activités liées à la consommation et à l'achat. Elles relèvent le jeu des acteurs, les règles utilisées, les rites suivis, les difficultés rencontrées, les pratiques d'ajustement et les détournements qu'elles entraînent.

2.7.2.4 Codage des données

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Il s'agit d'un processus lourd et minutieux qui est fait à la main et pour lesquels il n'existe aucun système automatique.

2.7.2.5 Catégories d'analyse

Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminé à l'avance en fonction des objectifs d'étude. Dans le premier cas, on parle d'une approche ouverte et inductive de généralisation et d'abstraction des données, dans l'autre d'une démarche close d'évaluation et de traduction des indicateurs d'étude.

Grille de codage :

- Codage ouvert
- Codage fermé
- Lecture ligne par ligne des données pour les généraliser (processus d'abstraction)
- Lecture ligne par ligne des données et codage en fonction des hypothèses de recherche (processus de traduction)
- Recherche d'ensemble similaires, classement et comparaison
- Variables explicatives et variables à expliquer établies de façon à priori
- Codage des principales dimensions et codage sélectif des idées centrales et répétitives
- Codage des indicateurs de recherche

2.7.2.6 Codage ouvert

Si la grille d'analyse n'est pas définie au départ, le codage est conduit selon une procédure ouverte et inductive. Les catégories d'analyse sont issues des interviews ou des observations. C'est à partir du verbatim que la grille est élaborée. C'est souvent le cas dans les études réalisées par les professionnels ou par les chercheurs qui se réclament des théories enracinées.

Le codage ouvert repère, à l'aide des questions du guide d'entretien ou des thèmes de l'étude, les sous-ensembles dans le texte en les soulignant. Ce sont les sous-catégories qui correspondent à des idées de base, à des aspects spécifiques de thèmes plus généraux ou à des mots ou des morceaux de phrases. Puis le codeur compare et regroupe les sous-catégories en dimensions plus globales et plus larges que sont les catégories. C'est ce qu'on appelle le codage axial (Strauss et Corbin, 1998). Enfin, les idées qui apparaissent fréquemment font l'objet d'un codage spécifique (codage sélectif) et servent à faire ressortir les idées centrales.

Une fois tout ce processus établi et pré-codées, 10 % à 20 % du matériel à traiter, nous élaborerons une grille de codification intermédiaire. Elle est contrôlée au fur et à mesure du codage de l'ensemble des données.

La création de catégories d'analyse dans les procédures ouvertes doit répondre aux règles édictées par BERELSON (1952) : homogénéité, exhaustivité, exclusivité, objectivité et pertinence. La classification catégorielle doit en effet être homogène, c'est-à-dire regrouper les idées des enquêtés en éléments de signification semblables et ne fonctionne que sur une seule dimension. Le second principe est celui d'exhaustivité selon lequel toutes les pensées des interviewés doivent être codées et aucune ne doit échapper ou être écartées de l'analyse. La troisième condition est que les catégories doivent être exclusives mutuellement les unes des autres et qu'un thème ne peut être classé que dans une catégorie et une seule. La règle d'objectivité stipule qu'il ne doit pas y avoir de variation de jugements entre les codeurs et la subjectivité de l'analyste doit être exclue. Enfin, le choix d'une catégorie doit être fait selon le critère de pertinence correspondant, de façon optimum aux interviews et en répondant aux objectifs de l'enquête.

2.7.2.7 Codage fermé

Une autre manière de coder les données est de suivre une procédure close et fermée, dans laquelle la grille d'analyse est prédéfinie avant l'étude. La grille est là pour valider les hypothèses et les théories auxquelles l'enquête se réfère de façon à priori. C'est un processus inverse du codage ouvert. Les données sont utilisées pour tester la validité des idées selon une démarche déductive de traduction des données. C'est habituellement le bon sens et l'expérience dans les études professionnelles ou l'analyse de la littérature dans les recherches académiques qui déterminent les catégories d'analyse à valider.

Selon cette procédure close (Henri, Moscovici, 1968), le guide d'entretien contient les variables observables directement et manifestes (par exemple les pour et les contre) et les variables intermédiaires et latentes (par exemple les ressemblances et les différences, les sources de conflit). Les informations recueillies peuvent être codées en variables à expliquer et en variables explicatives. Chaque enquête comprend ses propres catégories d'analyse et les catégories d'analyse ne sont standardisées, ni comparables d'une étude à une autre.

Dans le cadre de l'analyse de nos données issues des entretiens semi-directifs avec les proviseurs, nous élaborerons des notes d'observation et par la suite, nous utiliserons le codage

fermé cadrant plus à notre démarche car nous permettant grâce à la grille d'analyse de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses de recherche.

Conclusion

En somme, la première partie de notre étude nous a permis d'asseoir la problématique de la gestion des déplacés internes dans une dynamique de mise en place d'une éducation de qualité. Pour ce faire, le chapitre 1 avait pour but de déterminer le cadre conceptuel et théorique de cette étude à travers notamment la définition des concepts de gestion et d'éducation de qualité ; mais aussi, de mettre en exergue les écrits antérieurs à travers une revue de la littérature. Par la suite, nous avons présenté une mobilisation théorique de notre travail. Le chapitre 2 quant à lui portait sur la construction du cadre méthodologique, indispensable dans l'élaboration des outils de collecte et d'analyse des données empiriques à récolter sur le terrain. Il s'agit désormais de déterminer par des données de terrain comment sont gérés les EDI dans les établissements de la région centre et de mettre en exergue la qualité de leur éducation.

**DEUXIEME PARTIE :
ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES
EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DEPLACES INTERNES
DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE
EDUCATION DE QUALITE**

La deuxième partie de notre travail s'intitule : « analyse et interprétation des données empiriques de la gestion des déplacés internes dans un processus de mise en place d'une éducation de qualité » cette deuxième partie marque l'orientation empirique de la présente étude. En effet, il est question au terme du cadre conceptuel, théorique et méthodologique étudié précédemment, de vérifier les différentes hypothèses de recherche par l'entremise des données du terrain. Cette partie est subdivisée en deux chapitres ; dans le chapitre 3, il sera question de travailler sur l'analyse des données récoltées de manière empirique au sein de quelques lycées bilingues publiques de la région du centre. Tout ceci fait suite à l'identification de la population et à la construction des instruments de mesure appropriés pour les variables retenues. La présentation et l'analyse des résultats obtenus constitueront donc le point central dudit chapitre. Le chapitre 4 aura pour objet l'interprétation des résultats dans le cadre de la vérification de nos différentes hypothèses de recherche et il en suivra une discussion qui constituera le dernier volet du chapitre.

CHAPITRE 3 : **ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DÉPLACÉS INTERNES DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ**

Introduction

Le chapitre 3 de cette étude porte essentiellement sur l'analyse des données empiriques de la gestion des déplacés internes en vue d'une éducation de qualité dans la région du centre au Cameroun. Il fait suite à la présentation du cadre méthodologique, qui dans le chapitre précédent, visait à mettre en exergue l'aspect opératoire de notre recherche. Il est donc question dans le présent chapitre, de mettre en évidence les différents résultats issus de la collecte de données empiriques sur le terrain.

Précisons que lors de notre collecte de donnée, nous nous sommes inspiré de la démarche que promeut la théorie néo-institutionnelle (théorie centrale de notre travail) notamment le questionnement des cadres normatif, mimétique et coercitif ; car cette démarche est en congruence avec l'évaluation que nous faisons sur les actions menées par l'Etat dans un processus de mise en place d'une éducation de qualité pour les EDI.

Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons un échantillon de 05 lycées bilingues dans lesquels nous devons nous entretenir avec les proviseurs ; cependant, ces derniers nous ont orienté vers le service social car, dans le cadre d'un atelier d'évaluation des défis de l'action sociale en milieu scolaire le 10 octobre 2019, Madame Pauline Irène Nguene (Ministre des affaires sociales) et les responsables du ministère des enseignements secondaires, ont décidé d'un commun accord de mettre en place des services d'action sociale destinés en plus de faciliter l'inscription des EDI dans les établissements scolaires des localités d'accueil, sont emmenés à les aider à s'adapter et à s'intégrer de façon aisée en milieu scolaire. Leur travail consiste en outre à mettre en place en liaison avec les structures scolaires compétentes et toutes les autres ressources du milieu, des digues sociales permettant de prévenir durablement la prolifération des fléaux sociaux au sein des écoles. Avec ces services d'action sociale, il est attendu que les problèmes spécifiques d'adaptation aux plans

pédagogique, didactique, physique et psychologique des élèves en difficulté et des EDI soient résolu. *Liliane N, 11 octobre 2019*

Ainsi, comme mentionné plus haut, nous avons eu des entretiens semi directifs ciblés dans les différents lycées que sont les lycées bilingues de Mendong, Etoug-ebe, Essos, Ekounou et lycée technique industriel et commercial bilingue de yaoundé1.

En ce qui concerne le lycée bilingue de Mendong, les assistants sociaux de cet établissement ont eu à nous entretenir sur divers points que sont : les chiffres sur les EDI ; l'action de l'Etat ; l'action des assistants sociaux eux-mêmes ainsi que les difficultés rencontrées.

Dans cet établissement, les chiffres se présentent comme suit : 2017-2018 (275 EDI) ; 2018-2019 (463EDI) ; 2019-2020 (525 EDI). Ils nous ont confiés au sujet de l'Etat que ce dernier à travers l'action du ministère des affaires sociales offre divers dons aux EDI, partant des kits scolaires jusqu'à l'annulation des frais de scolarité des EDI les plus vulnérables, et ceci après enquête préalable de vulnérabilité déterminant ainsi leur niveau de précarité. A ce sujet, la responsable du bureau des assistants sociaux de cet établissement nous confie : « le MINAS alloue une certaine somme d'argent pour les kits scolaires des EDI ».

Au niveau coercitif (les sanctions), une assistante sociale de cet établissement nous confie qu'il y'a suivi de la part de l'Etat, à travers des contrôles trimestriels : « chaque trimestre, les assistants sociaux produisent des rapports et des statistiques ». En outre, pour une bonne traçabilité des dons reçus : « les EDI émargent ».

En ce qui concerne l'action des assistants sociaux au lycée bilingue de Mendong, ces derniers se chargent de faire des descentes dans les salles de classe pour recenser les EDI, prenant en charge les plus vulnérables et traitant les besoins par priorité, notamment : manque de logement, manque de kits scolaires, recherche d'activité pour les EDI (financé par le MINAS)

Pendant le recensement, ils prennent : le nom, l'âge, la classe, le dernier établissement fréquenté, dans quelle zone du NOSO et enfin le nom du tuteur. Ces différentes informations permettent de mieux connaître les EDI dans le but de mieux les aborder ; après recensement, ils convoquent les parents ou tuteur des EDI pour connaître leurs difficultés.

S'agissant des difficultés rencontrées, les assistants sociaux ont confié que les EDI n'ont aucun papier (bulletin, acte de naissance et autres) ; ce qui fait que ces derniers sont obligés de se fier à la parole des EDI au sujet de la dernière classe faite, ce qui parfois conduit selon un assistant social à : « mettre les EDI dans les mauvaises classes car s'étant fait mentir.

En outre, plusieurs ne se déclarent pas car ils ont peur et ne se sentent pas en confiance, se disant qu'on veut les chasser.

Comme autre difficulté rencontrée par les assistants sociaux, nous avons l'accompagnement financier insuffisant car il y'a un très grand nombre d'EDI par rapport aux moyens disponibles.

Pour ce qui est du lycée bilingue d'Etoug-ebe, pour un total de 849 EDI de 2017 à 2020, à travers les échanges avec les assistants sociaux, nous avons constaté qu'ils font face aux mêmes difficultés qu'au lycée bilingue de Mendong, sauf que dans cet établissement la scolarité des EDI les plus vulnérables n'est pas prise en charge, ce qui constitue un grand handicap.

Par contre, l'Etat aide dans le paiement des frais de dossiers des EDI ; à ce sujet, un assistant social de cette école nous confie que le MINAS donne un appui financier qui permet de gérer certains EDI, ce don se fait par semestre.

S'agissant de l'action des assistants sociaux au lycée bilingue d'Etoug-ebe, elle est la même qu'au lycée bilingue de Mendong. Nous constatons ici comme nous le dit un assistant social de cet établissement que : « pour agir, les assistants sociaux mettent en application à la fois les directives du ministère et celles du proviseur puis font une implémentation en fonction des réalités de terrain.

Comme difficulté très présente qui limite parfois l'action des assistants sociaux ici, les parents et tuteurs des EDI ne veulent pas qu'on les identifie, et devant respecter la volonté de chacun, ceci limite parfois l'action de ces professionnels, mettant ainsi à mal tout le système de l'Etat en passant par les assistants sociaux pour arriver sur les EDI eux-mêmes, principaux intéressés des mesures gouvernementales.

Le lycée bilingue d'Essos, pour un total de 180 EDI de 2017 à 2020, comme ajout d'information sur l'action de l'Etat, il nous a été dit par les assistants sociaux que l'Etat émet des notes de service qui donnent les directives à ceux chargés de prendre en charge les EDI.

L'une des notes de service est que, l'on doit accueillir les EDI à toute période de l'année scolaire sans trop de conditions.

Pour ce qui est de l'action des assistants sociaux dans cet établissement, ces derniers font le recensement des besoins des EDI qui sont résolu par priorité à la limite des moyens disponibles. Ils trouvent également des familles d'accueil parmi les enseignants pour les EDI les plus en difficulté (les orphelins) ; ils mettent également en place des demandes d'aide auprès des ONG, association des parents d'élèves et même auprès des enseignants. L'une des assistantes sociales nous confie que, pour palier à la lenteur administrative qui est un énorme problème dans l'acquisition des dons destiné au EDI : « nous mettons en place des greniers de solidarité qui permettent d'acheter aux EDI les premières fournitures scolaire en attendant les subventions de l'Etat ».

Comme autre action des assistants sociaux à l'endroit des EDI, ceux-ci sont chargé de faire une prise en charge psychologique des EDI ; ils nous confient à ce sujet que plusieurs EDI sont dépressifs à cause du traumatisme qu'ils ont vécu, ce qui amène les assistants sociaux à user de plusieurs astuces pour les aborder afin de les aider au mieux, car ces derniers sont très susceptibles.

Les difficultés rencontrés ici sont les mêmes que dans les établissements précédents ; comme ajout d'information, il nous a été confié par une assistante sociale que les EDI ont pour la plupart des grandes difficultés à se nourrir, ce qui les rend plus sujet au décrochage scolaire, car dit-on –ventre affamé n'a point d'oreille-

S'agissant du lycée bilingue d'Ekounou, pour un effectif total de 119 EDI de 2017 à 2020, l'action de l'Etat tout comme celle des assistants sociaux est la même que dans les établissements précédents y compris les difficultés, mais encore, comme nous le déclare une assistante sociale, les EDI sont pour certains craintifs et pour d'autres violents. Cependant l'on fait preuve de beaucoup d'indulgence envers les violents, agissant toujours dans leur intérêt.

Le lycée technique industriel et commercial bilingue de yaoundé1 comme les autres établissements présente également les mêmes caractéristiques, avec un effectif total de 278 EDI de 2017 à 2020. Comme difficulté supplémentaire, étant un établissement d'enseignements techniques, les élèves ont des besoins encore plus élevés car leur matériel de travail coûte plus chère, ce qui limite grandement l'action des assistants sociaux. Une

assistante sociale de cet établissement nous confie que : « pour l'année scolaire 2018-2019, sur les 85 EDI recensé seuls 30 EDI ont reçu les dons car les moyens étaient insuffisants.

Pour essayer d'atténuer le manque les assistants sociaux de cet établissement, comme nous le confie l'un d'eux, font souvent appel à la cellule familiale pour voir qui peut aider et soutenir les EDI.

La langue fait également partie des difficultés rencontrées, car comme nous le dit l'une des assistantes sociales : « ceux de l'arrière-pays ne s'expriment qu'en anglais, ce qui empêche sur la communication et complique le suivi de ces derniers ».

Nous notons également dans l'ensemble de ces établissements un grand manque de personnel qualifiés pour encadrer les EDI, ce qui sur la durée pourrait impacter sur la qualité de travail des assistants sociaux.

Par bureau nous avons dans l'ensemble à peine deux assistants sociaux sauf au lycée de Mendong où elles étaient 05 ; au lycée d'Essos 02 ; lycée d'Ekounou 01 ; lycée d'Etoug-ebe 04 ; lycée technique industriel et commercial bilingue 02.

Vu le nombre d'EDI dans le besoin, notamment en ce qui concerne le soutien psychologique, le nombre de professionnel voué à la tâche est insuffisant.

3.1. INTERPRETATION

Dans cette partie, il est question de donner un sens à tous les éléments répertoriés sur le terrain afin d'aboutir à une compréhension des tenants et aboutissants dans la gestion des élèves déplacés internes dans une optique de mise en place d'une éducation de qualité.

a. Du nombre d'EDI dans les établissements

Nous avons constaté lors de notre descente sur le terrain que le nombre d'élèves déplacés internes n'était pas le même dans tous les établissements ; variant en fonction de la proximité de leur domicile à l'établissement, mais aussi de la capacité d'accueil de ces derniers. C'est ainsi que de 2017 à 2020 le lycée bilingue de Mendong par exemple a enregistré environ **1263 EDI** ; le lycée bilingue d'Etoug-ebe environ **849 EDI** ; le lycée bilingue d'Essos environ **180 EDI** ; le lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé environ **278 EDI** et le lycée bilingue d'Ekounou environ **119 EDI**.

Nous voyons par ces chiffres que le lycée bilingue ayant accueilli le plus d'EDI est le lycée bilingue de Mendong situé à Yaoundé 6 zone ayant un très grand nombre de citoyens d'expression anglaise et suffisamment spacieux pour recevoir un très grand nombre d'élèves ; suivit de près par le lycée d'Etoug-ebe. Dans ces deux établissements principalement, nous avons constaté une forte mobilisation autour de la question des déplacés internes allant de l'annulation de la scolarité pour les plus indigents (lycée de Mendong) ; à une forte implication des enseignants dans le volontariat, proposant leurs propres maisons aux EDI sans logement à la limite de leurs moyens (lycée d'Etoug-ebe). Ceci pourrait également expliquer la forte présence d'EDI dans ces établissements.

Le lycée bilingue d'Ekounou, dans le cadre de notre recherche est l'établissement abritant le moins d'EDI ; ceci pourrait s'expliquer du fait de sa position géographique et de sa proximité au centre-ville, sachant, comme l'a démontré notre étude, que la plupart d'EDI font le maximum pour être le moins identifiables possible s'arrangeant ainsi à être le plus discret possible, donc le plus éloigné du centre-ville autant que possible.

Les chiffres énumérés plus haut sont loin d'être le nombre exact d'EDI dans ces différents établissements. En effet, les assistants sociaux nous ont révélé lors de notre enquête que l'une des difficultés majeures liées au bon suivi des EDI à laquelle ils font face est que nombreux ne se déclarent pas ayant peur d'être chassés, amenant ces professionnels à user de mille et une astuces pour en dissimuler le plus possible. Il arrive même selon une assistante sociale que : « certains parents d'EDI qui se sont déclarés leur demande d'aller enlever leur nom sur les listes » chose qu'ils sont obligés de faire pour respecter leur vie privée.

3.2. DE L'ACTION DE L'ETAT

Dans le cadre de la gestion des EDI dans les établissements publics, le MINAS en collaboration avec le MINESEC ont mis sur pied de nombreuses circulaires et notes de service recommandant à tous les établissements d'accueillir les EDI à tout moment de l'année sans trop de conditions. Le MINAS apporte un appui au MINESEC. En effet, le MINESEC recrute les EDI sur la base d'une demande ; une fois au lycée, le service des affaires sociales prend le relais.

Chaque semestre le MINAS se mobilise avec ses collaborateurs pour des dons aux EDI. D'ailleurs, l'entrepreneuriat social est une activité majeure inscrite dans le programme 559

« Solidarité nationale et Justice sociale » du MINAS, en vue de faciliter l'accès des personnes socialement vulnérables à travers la mobilisation communautaire et le partenariat.

Lors de notre étude, il nous a été révélé que le MINAS alloue une certaine somme d'argent pour l'achat des kits scolaire, le paiement de l'argent des dossiers et scolarité. Malheureusement, comme le souligne les assistants sociaux, ce budget est insuffisant car la demande est grande. Et pour un établissement comme le lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé qui dispense des enseignements pratiques, « les élèves ont besoin de matériels, et leur matériel coûte chère. Ce qui fait que dans le cadre de l'année 2018/2019 seuls 30 EDI ont bénéficiés de l'aide au premier trimestre sur les 85 recensés », nous déclare une assistante sociale du lycée technique industriel et commercial bilingue de yaoundé1.

Il nous a également été dit, que le MINAS pour réduire la précarité des EDI, vient en aide à leurs parents, tuteurs et à eux même pour le lancement d'activités source de revenu en leur donnant des fonds de commerce. Une assistante sociale du lycée technique industriel et commercial bilingue nous confie : «en vue de réduire la précarité des EDI et leurs parents, le MINAS leur offre un fond de soutien pour une activité commerciale ».

Au vue de tout ceci, nous avons cependant constaté que, les moyens étant limité pour aider tout le monde, plusieurs EDI sont obligés de s'en sortir par leur propre moyens conduisant certains à l'abandon scolaire car ne pouvant pas en même temps penser à avoir un logement, de quoi manger, des fournitures scolaire et argent de pension pour encore étudier et échouer car ne s'étant pas suffisamment concentré sur leur principal devoir qui est d'étudier.

3.3. DU ROLE DES ASSISTANTS SOCIAUX

Une fois les EDI dans les établissements scolaires, les assistants sociaux se chargent tout d'abord de les recenser, ceci se fait à travers les descentes dans les salles de classe ; tâche pas toujours aisée car nombreux ne se déclarent pas, ils usent donc de beaucoup d'astuces comme « l'appel par région » qui consiste à demander à chaque élève de quelle région il est originaire pour pouvoir les desceller.

Une fois qu'ils les ont recensés, ils leurs font un suivi psychologique. En effet, venant des zones de conflits, ils ont subis de nombreux traumatismes à la fois physiques et psychologiques, conduisant certains à devenir violent, d'autres se renferment sur eux même, et « plusieurs pleure à chaude larme en classe » car devenu orphelin ou ayant perdu plusieurs

membres de leur famille, se retrouvant sans repère, leur cellule familiale brisée, ils ne savent pas toujours vers qui se tourner. C'est alors qu'interviennent les assistants sociaux qui avec de nombreuses causeries font de leur mieux pour les aider à faire le deuil et à se reconcentrer sur leur avenir en les amenant à s'impliquer dans leurs études, ceci en faisant du mieux qu'ils peuvent pour rendre leur quotidien moins lourd. C'est un très long processus qui exige beaucoup de patience et de persévérance, nous dit l'un d'eux.

En outre, les assistants sociaux dans leur tâche font des entretiens individuels avec les EDI afin de comprendre chacun avec ses particularités, ceci sans discrimination aucune.

A cet effet, une assistante sociale du lycée bilingue de Mendong nous confie : « dans une dynamique du vivre ensemble, l'on ne fait pas de distinctions entre les EDI et les autres élèves, mis à part les listes qui les identifient ».

Lors des entretiens avec les EDI, les assistants sociaux descendent les différents besoins de ces derniers (manque de logement ; kits scolaires etc.) et leur degré d'indigence (par une descente sur le terrain) pour ainsi prendre prioritairement en charge les plus indigents car ayant des moyens financiers matériels limités.

Cependant, ces assistants sociaux, malgré leurs nombreux efforts, se retrouvent souvent en grande difficulté et incapacité parfois de venir en aide à ces derniers, soit à cause de la langue (sachant que la plus part des EDI ne s'expriment qu'en anglais) ; soit à cause du manque de moyens financier ; ou même encore à cause de l'insuffisance de main d'œuvre expérimentée. En effet, comme le soulignent ces professionnels : « il y'a un très grand manque d'assistants sociaux, ce qui rend la tâche plus ardue ».

Comme autres difficultés auxquelles font face les assistants sociaux, nous avons :

- La méfiance des EDI, ils sont craintifs, ce qui demande beaucoup de tact pour les aborder ;
- Les EDI sont violent, il n'est pas toujours évident de les canaliser donc de les aider convenablement ;
- La lenteur administrative pour entrer en possession des ressources financières et matérielles allouées aux EDI ;
- Manque d'aide ponctuel : « certains ont faim et d'autres ne parviennent pas à faire des photocopies » nous confie une assistante sociale du lycée d'Ekounou ;

- Les moyens alloués ne sont pas suffisant car comme nous le dit l'une des assistantes sociales du lycée de Mendong : « il faut trouver des logements, résoudre les problèmes d'acte de naissance, de nutrition, de scolarité. » ;
- Le mensonge des EDI : en effet, obligé de se fier à la parole des EDI concernant la dernière classe fréquentée, cela conduit souvent à mettre certains EDI dans les mauvaises classes.

Pour rendre le fardeau moins lourd, ces professionnels font souvent appel au volontariat de leurs collègues enseignants à travers la mise en place de greniers de solidarité. Mais aussi, ils font appel aux ONG, à l'APE et aux élites locales.

De ce qui précède, nous voyons donc que le travail des assistants sociaux dans le processus de mise en place d'une éducation de qualité pour les EDI n'est pas toujours aisé, bien au contraire, il est parsemé de beaucoup d'embûches. Cependant, malgré tout, ils continuent de se donner au maximum pour accomplir leur devoir.

Conclusion

En somme, le chapitre 3 portait principalement sur l'analyse des données empiriques récoltées au sein de quelques lycées bilingues de la ville de Yaoundé. Ainsi, nous avons tout au long de ce chapitre mis en avant le travail effectué sur le terrain par les assistants sociaux et l'Etat dans le cadre de la gestion des EDI. Nous avons également mis en avant les principales difficultés auxquelles font face ces derniers. Dès lors, le chapitre suivant, notamment le chapitre 4, sera le lieu pour nous de proposer les différentes perspectives d'amélioration de la qualité de la gestion des EDI pour une meilleure intégration de ces derniers dans les établissements scolaire d'accueil.

CHAPITRE 4 : PROPOSITION DE GESTION QUALITATIVE DES EDI

4.1) INTERPRÉTATION ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La vérification de nos différentes hypothèses de recherche constitue l'un des points importants de cette partie. Il s'agit en effet de confronter ces dernières aux réalités du terrain révélées par les différentes données collectées. Il est donc question dans cette articulation de chapitre 4 d'éprouver les différentes hypothèses de la présente étude par les connaissances empiriques récoltées par le biais des entretiens semi-directifs ciblés que nous avons menés au sein de quelques lycées bilingues. Plus précisément, nos entretiens se sont particulièrement intéressés aux établissements bilingues de la région du centre, notamment dans le département du Mfoundi.

La question principale ayant motivé notre recherche est la suivante : comment l'État parvient-il à gérer les déplacés internes pour produire une école de qualité ?

A cette question, l'hypothèse générale a été formulée de la manière suivante : les stratégies déployées par l'État au profit des déplacés internes reposent sur un ensemble de dispositifs qui assurent la qualité de leur éducation.

Après avoir fait la revue de la littérature, cette hypothèse générale a été opérationnalisée de la manière suivante :

- a) L'organisation des moyens pourrait favoriser un bon accès à l'éducation pour les EDI ;
- b) La coordination des actions et des fonctions pourrait être en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ;
- c) Le contrôle des actions menées pourrait favoriser l'obtention de résultats satisfaisants dans l'encadrement des EDI.

Dans cette section, il est question de vérifier ces hypothèses à partir d'éléments fournis par les données collectées. Rappelons que pour la collecte de données, nous nous sommes inspirés de la démarche prônée dans la théorie néo-institutionnelle qui stipule que l'on doit dans un processus d'évaluation s'intéresser au plan normatif (règles) ; mimétique (imitation) et coercitif (sanction).

4.1.1. DES STRATEGIES ENTENDUES COMME REGLES

Les résultats obtenus à l'issu de l'analyse révèlent que dans le processus de gestion des EDI il existe une réglementation en vigueur notamment celle d'accueillir les EDI à toute période de l'année sans trop de conditions. Mais encore, il a été choisi par le MINAS de venir premièrement en aide aux EDI les plus vulnérables et de leur apporter tout l'encadrement psychologique et financier nécessaire à la limite des moyens disponibles ; sans toutefois négliger les autres EDI.

Au vu de tout ceci, il apparait que le nombre d'enfant pris en charge est inférieur au nombre d'enfant qui a besoin d'aide car disposant de moyens très limités ce qui entraine un certain nombre de conséquences (les EDI qui ne sont pas pris en charge sont en quelque sorte abandonnés à leur propre sort, ce qui a une influence directe sur leur intégration qualitative dans le système scolaire).

Faisant le lien avec l'une des théories choisi dans le cadre de notre étude 'la théorie néo-institutionnelle' qui s'efforce d'expliquer le phénomène de l'homogénéité dans les organisations et aussi l'influence de l'environnement institutionnel sur les organisations ; nous voyons ici que le manque de moyens suffisant pour l'encadrement des EDI amène à mettre sur pied des règles, nous voyons par exemple le MINAS qui par des circulaires demande de prioriser les EDI les plus démunis, ce qui a un impact direct sur l'insertion scolaire des EDI non prit en charge car ils doivent se battre par leur propre moyens afin de bénéficier d'une éducation scolaire, chose qui n'est pas toujours évidente au vu des difficultés de la vie quotidienne.

Nous voyons donc qu'à cause de l'environnement financier délicat, l'organisation scolaire est mise à mal et les bénéficiaires (une grande partie d'EDI) déstabilisés.

4.1.2. DES STRATEGIES VUES SUR LE PAN DES SANCTIONS

Les sanctions constituent le deuxième point à partir duquel nous avons analysé la gestion des EDI en vue de la mise en place d'une éducation de qualité. En effet, lors de la remise des dons (distribution de kit scolaire, frais de scolarité, frais de dossier), les EDI bénéficiaires font des émargements afin qu'il y'ai traçabilité. De plus, chaque trimestre les assistants sociaux produisent des rapports et statistiques sur leurs activités et mission ; et par semestre, des inspecteurs descendent sur le terrain pour contrôler le travail effectué.

Ainsi, s'inscrivant à la suite de l'approche normative, les sanctions ici entre dans le cadre de l'approche coercitive de la théorie néo-institutionnelle. Nous voyons par cette approche que, du fait du suivi constant cela dénote de la part de l'Etat le souci de bien faire et surtout la volonté de toujours faire mieux ; ce qui à long terme pourrait fortement améliorer la gestion des EDI et leur offrir un suivi de qualité.

4.1.3. DES STRATÉGIES VUES SUR LE PAN DE L'IMITATION

La mimétique est un élément essentiel dans un processus de développement. En effet, dans une dynamique d'évolution sans trop d'erreurs, il est toujours bon d'observer ceux qui ont eu à faire face à la même situation que nous afin de ne pas avoir les mêmes manquements, au contraire, faire mieux ; ce qui évite les pertes de temps et dépenses inutiles.

Dans le cadre de la gestion des EDI, l'Etat du Cameroun n'étant pas étranger au problème de déplacés internes déjà observé dans les pays voisins tels que le Nigéria, la Côte d'Ivoire et autres ; mais aussi, ayant déjà fait face au problème de déplacés internes avec le phénomène des Boko haram, mais aussi, ayant en son sein de nombreux réfugiés issu d'autres pays, nous pouvons dire que le Cameroun n'est pas étranger à ce type de problèmes et est suffisamment avisé de par sa propre expérience à la gestion des déplacés internes ; seul inconvénient à cette gestion (la fréquence des déplacements et le nombre de déplacés exponentiel qui complique un peu plus la tâche).

4.2. MISE EN COMMUN

La présente étude porte sur la gestion des déplacés interne et éducation de qualité dans la région du centre au Cameroun. Elle est partie de l'observation selon laquelle la situation de crise qui prévaut dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest du pays a conduit à des déplacements massifs de populations, entraînant dans le secteur de l'éducation un surplus dans les effectifs déjà pléthoriques. Ils ont eu à s'inscrire dans les établissements des différentes villes du pays, Yaoundé entre autres qui est une ville cosmopolite dans laquelle ce phénomène est observable. Le problème émis a permis de nous demander principalement, *quelles sont les plans d'actions mis en place par l'Etat camerounais pour favoriser une éducation de qualité pour les EDI dans la région du centre au Cameroun ?* Partant de l'opérationnalisation de nos variables, nous avons décomposé les facteurs principaux en différents facteurs, notamment pour la VI (gestion), organisation, coordination, contrôle et pour la VD (qualité) accès à l'éducation, moyens mis en œuvre, produits /résultats obtenus.

Ces facteurs secondaires ont permis de poser les questions suivantes :

- a) L'organisation des moyens favorise-t-elle un bon accès à l'éducation pour les EDI ?
- b) La coordination des actions et des fonctions peut-elle être en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ?
- c) Le contrôle des actions menées favorise-t-il l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI ?

L'étude menée auprès des assistants sociaux dans quelques lycées bilingues du département du Mfoundi visait à évaluer la qualité de la prise en charge des EDI dans ces établissements, ce qui nous a donné les objectifs spécifiques suivants :

- a) Montrer que l'organisation des moyens pourrait favoriser un bon accès à l'éducation pour les EDI ;
- b) Montrer que la coordination des actions et des fonctions pourrait être en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ;
- c) Montrer que le contrôle des actions menées pourrait favoriser l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI.

Dans le but de garantir la congruence dans notre étude, ces questions et ces objectifs nous ont permis d'émettre nos hypothèses de recherche à partir de l'hypothèse principale : les stratégies déployées par l'Etat au profit des déplacés internes reposent sur un ensemble de dispositifs qui assurent la qualité de leur éducation. D'où les formulations suivantes :

- a) L'organisation des moyens pourrait favoriser un bon accès à l'éducation pour les EDI ;
- b) La coordination des actions et des fonctions pourrait être en adéquation avec les moyens spécifiques mis en œuvre pour les EDI ;
- c) Le contrôle des actions menées pourrait favoriser l'obtention de résultats satisfaisant dans l'encadrement des EDI.

Les variables indépendantes de ces hypothèses secondaires ont aidé dans la construction de l'instrument de collecte de données, notamment, le guide d'entretien. Les résultats obtenus ont permis de valider les trois hypothèses sus mentionnées.

Il en ressort que, pour la mise en place d'une éducation de qualité et s'appuyant sur la théorie néo-institutionnelle, les différents facteurs (normes, sanctions et imitations) sont nécessaires. En effet, le gouvernement doit prendre en compte les besoins des EDI, de leurs encadreurs ainsi que des conditions de travail de ces derniers à chaque niveau dans

l'élaboration du plan stratégique afin d'éviter les biais et de satisfaire le plus possible les besoins de chacun.

Les EDI quant à eux doivent être ouverts et accessibles afin de faciliter la tâche à ceux qui veulent leur venir en aide et ce beaucoup plus sur le plan psychologique ; tout ceci pour un meilleur encadrement.

Par ailleurs, cette étude est basée sur trois théories à savoir, la théorie néo-institutionnelle de Di Maggio et Powell (1997), la théorie sociologique de l'éducation de Karl Marx (1970) et la théorie interventionniste humanitaire. Ces théories se complètent et nous édifient ; en effet, le néo-institutionnalisme tout comme la sociologie de l'éducation nous montre que le fait que l'institution 'école' soit dans un environnement 'la société', celui-ci a une influence sur lui. La théorie de l'interventionnisme humanitaire quant à elle nous montre que l'Etat est le premier garant de sa population quelle que soit la situation problème qui puisse se poser.

Dans notre cas d'étude, à cause de la crise du NOSO, c'est tout le système scolaire donc l'organisation 'école' qui est mise à mal ; et pour palier à ce mal, il est nécessaire de passer par l'élaboration de normes adéquates, de procéder à des imitations afin de ne point commettre les mêmes erreurs que ceux qui ont traité les cas similaires avant nous, et prévoir des sanctions en cas d'écart ou de non-respect des règles édictées.

Ainsi, ces différentes théories nous permettent de traiter le problème de la gestion des déplacés internes avec plus de lumière en mettant en avant la position importante de l'Etat, qui est l'instigateur de toute action.

Dès lors, en considérant l'Etat comme le garant principal de la société, est-ce à dire qu'il est le seul qui doit agir ? Nous répondrons par la négative car, dans la théorie sociologique de l'éducation, Mayer invite à une action conjointe entre l'Etat et les citoyens, donc ici, entre les dirigeants, les EDI eux-mêmes et leurs différents encadreurs. En effet, si l'un n'accomplit pas sa tâche, l'on ne saurait produire une éducation de qualité.

Il faut donc considérer les différents outils que sont, la collaboration, le dialogue, la disponibilité mais aussi la mise à disposition des moyens à la fois humain (personnel qualifié), matériel (infrastructures) et financière pour une planification réussie.

4.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

La mission générale de l'Etat en matière d'éducation est de promouvoir l'égalité de chance aux citoyens car l'éducation est un droit fondamental et un élément essentiel du développement économique et social de tout pays.

La loi d'orientation de 1998, en son article 6 stipule que « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation » ; article 7 « l'Etat garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique » et en son article 4 « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral et de son institution harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux ». Au regard des résultats obtenus des analyses, il convient de faire des suggestions à l'endroit de :

- L'Etat
 - Allouer un budget plus grand afin de mieux subvenir aux besoins des EDI en difficulté ; ceci est possible en faisant appel à la participation de tous les ministères par une synergie et ce en prélevant une part infime dans le budget de chacun ;
 - Faire appel aux donateurs privés (ONG et particuliers) pour soutenir la ligne budgétaire de l'Etat pour une meilleure prise en charge des EDI ;
 - Recruter et former du personnel pour l'encadrement et le suivi psychologique des EDI, ce qui réduira le fardeau de ceux déjà sur le terrain et leur permettra d'être plus efficace ;
 - Améliorer le problème de lenteur administrative ce qui facilitera l'accès au budget alloué pour la prise en charge des EDI ;
 - Exempter les frais de scolarité aux EDI les plus nécessiteux, ce qui leurs permettra d'avoir les mêmes chances de réussite que leurs camarades, car n'étant plus obligé de chercher eux-mêmes leur frais de scolarité, ayant pour effet immédiat la concentration en classe car n'étant plus fatigué à cause du travail, limitant ainsi l'abandon et l'échec scolaire ;
 - Mettre sur pied des aides ponctuelles telles que des cantines subventionnées dans les lycées comme c'est déjà le cas dans les universités publiques ; ceci palliera aux besoins physiologiques des EDI ;

- Mettre à la disposition des EDI des foyers sociaux, ce qui permettra de résoudre le problème de logement des EDI orphelins et des plus démunis ;
 - Faciliter l'établissement de nouveaux actes de naissance, ce qui sera utile lors de la constitution des dossiers d'examen nationaux.
- Aux assistants sociaux
- Etre toujours disposés à accueillir les EDI et à les écouter ;
 - Sensibiliser les parents et tuteurs des EDI afin qu'ils soient plus disposés à recevoir l'aide de ces professionnels en permettant qu'on identifie leurs enfants, ceci en les rassurant et en leur garantissant la confidentialité de leurs données ;
 - Créer des relations de confiance avec les EDI en ayant des causeries amicales et moins officielles afin qu'ils trouvent en vous des parents, ceci permettra aux EDI de plus s'ouvrir et de se laisser aider
- Aux EDI
- Accepter leur condition de déplacés et se laisser aider ;
 - S'ouvrir d'avantage afin que les assistants sociaux puissent les aider à laisser derrière eux toute situation stressante et traumatisante qu'ils ont pu vivre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre étude, il était question pour nous de parler de la gestion des déplacés internes et éducation de qualité au Cameroun de 2017 à 2020. Pour se faire, nous avons divisé notre travail en deux grandes parties contenant au total quatre chapitres, notamment le chapitre 1 dans lequel nous avons fait la recension des écrits des auteurs ayant traité de certains pans de notre sujet, en mettant en exergue leurs différentes positions. Dans le chapitre 2, nous avons présenté la méthodologie de notre recherche. Le chapitre 3 quant à lui a été le lieu de l'analyse des données ; et dans le chapitre 4, nous avons apporté quelques suggestions pour une meilleure prise en charge des élèves déplacés internes, dans le but de produire une éducation de qualité pour ces derniers.

De tout ce qui précède il en ressort que, l'éducation, plus encore, l'éducation de qualité est un sujet qui préoccupe tous les gouvernements du monde ; raison pour laquelle de nombreux traités internationaux, mais aussi des conventions comme celle des Nations Unies et celle de KAMPALA ont ratifiées un ensemble de normes visant à garantir cette dernière.

Etant reconnu comme un droit fondamental, l'éducation est le garant de la dignité et de la propriété humaine, mais aussi, elle est un facteur de mobilité sociale ; elle permet de former des individus responsables, adeptes de la paix, plus encore, les dirigeants de demain.

Les nombreuses crises sécuritaires auxquelles fait face le Cameroun, et principalement la crise anglophone, a entraîné de lourdes conséquences dans le système éducatif déjà fragile notamment, l'augmentation exponentielle des apprenants dans les salles de classe, ayant comme conséquence directe le surmenage des enseignants qui n'ont pas été formé à gérer de pareils effectifs. Mais aussi, le nombre insuffisant de places assises dans les salles de classe, faisant par conséquent naître un grand besoin en infrastructures, notamment de nouvelles salles de classe, entre autres.

Devant malgré tout garantir tant bien que mal l'éducation de qualité promut dans les objectifs de développement durable (ODD4) et la SND 30, l'Etat du Cameroun a mis sur pied de nombreux dispositifs et a pris de nombreuses mesures ; partant de l'accueil des EDI sans trop de conditions et à toutes périodes de l'année scolaire jusqu'à l'approvisionnement en fournitures scolaires à l'endroit des EDI.

Cependant, lors de notre descente sur le terrain, à l'aide de notre guide d'entretien semi directif ciblé, nous avons échangé avec les assistants sociaux (agents de terrain dans les établissements scolaire) ; et ces derniers nous ont confié toutes les difficultés auxquelles ils font face dans la prise en charge des EDI en commençant par l'insuffisance de moyens financiers car la demande est grande ; le nombre insuffisant de professionnels (assistants sociaux) ; mais aussi la grande susceptibilité des EDI qui sont craintifs , ce qui fait en sorte qu'ils ne se déclarent pas ; et quand bien même ces derniers se déclarent, les parents et tuteurs de certains les somment d'aller retirer leurs noms des listes, préférant vivre caché craignant que l'on expulse leurs enfants s'ils se déclarent, ce qui n'est d'ailleurs pas le cas car l'Etat du Cameroun œuvre davantage pour la protection de ces derniers . Tout ceci rend le suivi et la prise en charge des élèves déplacés internes plus difficile.

En tant qu'étudiant chercheur et manager en herbe, nous avons fait de modestes suggestions pour améliorer la qualité de la prise en charge des EDI dans les établissements, mais aussi en vue d'une meilleur mise en place d'une éducation de qualité partant des plans stratégiques.

Nous avons suggéré à l'Etat de miser sur la collaboration ministérielle en prélevant une petite partie du budget alloué à tous ces ministères pour les diriger sur la prise en charge des EDI dans les établissements scolaire, ce qui soulagera grandement le MINESEC et le MINAS déjà à l'œuvre.

Aux assistants sociaux, nous avons suggéré d'user de plus d'astuces pour créer des relations de confiance avec les EDI notamment d'avoir des causeries amicales et moins officielles afin qu'ils trouvent en eux des parents et naturellement la sécurité, ceci permettra aux EDI de plus s'ouvrir et de se laisser aider.

Enfin, aux EDI nous avons suggéré d'accepter leur condition de déplacés et de s'ouvrir d'avantage afin d'être suivi au mieux pour la réussite de tous.

Parvenu au terme de ce travail de recherche et ayant apporté notre modeste contribution, une interrogation subsiste, celle de la cohérence au niveau de la mise en œuvre d'un projet éducatif de qualité pour les EDI.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Africaine, U. (2009, October). Convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique. In *Convention de Kampala* (Vol. 22 <https://au.int/fr/treaties/convention-de-lunion-africaine-sur-la-protection-et-lassistance-aux-personnes-deplacees-en>)
- Astley, W. G., et Van de Ven, A. H. (1983). Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative science quarterly*, 245-273. <https://psycnet.apa.org/record/1983-31400-001>
- Auerbach, C., et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (Vol. 21). NYU press. <https://nyupress.org/9780814706954/qualitative-data/>
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., et Wisner, B. (2014). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge. https://www.preventionweb.net/files/670_72351.pdf
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. <https://psycnet.apa.org/record/1953-07730-000>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1977_num_35_1_4449
- Barnard, K. E., et Kelly, J. F. (1990). Assessment of parent-child interaction. <https://psycnet.apa.org/record/1990-97305-012>
- Bergmann, J. R. (2004). Harold Garfinkel and harvey sacks. *A companion to qualitative research*, 29-34. <https://www.ascdegreecollege.ac.in/wp-content/uploads/2020/12/A-companion-to-qualitative-research.pdf>
- Bouchet-Saulnier, F. (1998). *Dictionnaire pratique du droit humanitaire*. La Découverte. <https://www.editions-ladecouverte.fr/dictionnaire-pratique-du-droit-humanitaire-9782707177483>
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., et Wisner, B. (2014). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge. https://www.preventionweb.net/files/670_72351.pdf
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. <https://psycnet.apa.org/record/1953-07730-000>
- Ben Slimane, K., et Leca, B. (2014). Pour une approche par les ressources et les compétences du travail institutionnel. *Management international*, 19(1), 85-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/mi/2014-v19-n1-mi01686/1028491ar/>
- Chelpi-den Hamer**, M., Fresia***, M., et Lanoue****, E. (2010). Éducation et conflits* Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, (2), 3-22. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers18-07/010052075.pdf

- Choplin, H., Dubois, V., Galisson, A., Rouet, J. F., Evrard, J. M., & Paquelin, D. (2001). Des nouveaux outils au processus d'innovation pédagogique: qui est l'élève?. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, (28). https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2001_num_28_1_1458
- Ciavarella, M., Greenwood, J. A., et Paggi, M. (2008). Inclusion of “interaction” in the Greenwood and Williamson contact theory. *Wear*, 265(5-6), 729-734. <https://doi.org/10.1016/j.wear.2008.01.019>
- Cluster, G. P. (2019). Humanitarian Needs Overview. South Sudan. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/2019-south-sudan-humanitarian-needs-overview>
- Coudriou, C., et Boniface, P. (2021). Amnesty International, vigie des droits humains. *Revue internationale et stratégique*, (4), 7-15. <https://doi.org/10.3917/ris.124.0007>
- Cussó 1, R. (2003). Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO: restructuration et changement politique. *Education et sociétés*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/10.3917/es.012.0057>
- Davies*, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School leadership & management*, 24(1), 11-27. https://www.researchgate.net/publication/233059674_Developing_the_strategically_focused_school
- Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
- Diemer, A., Khushik, F., et Ndiaye, A. (2017). De l'Éducation au Développement Durable (EDD) aux Objectifs du Développement Durable (ODD), de nouvelles prescriptions pour les pays du Sud. *Revue Francophone du Développement Durable*, 7, 18-58. https://www.researchgate.net/profile/Arnaud-Diemer-2/publication/325473036_De_l%27Education_au_Developpement_Durable_EDD_aux_Objectifs_du_Developpement_Durable_ODD_de_nouvelles_prescriptions_pour_les_pays_du_Sud/links/5b1f7feca6fdcc69745c619d/De-l-Education-au-Developpement-Durable-EDD-aux-Objectifs-du-Developpement-Durable-ODD-de-nouvelles-prescriptions-pour-les-pays-du-Sud.pdf
- Durkheim, E. (1922). Sociologie de l'éducation. Paris: Puf. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html
- de Preux, J. (1987). Les protocoles additionnels aux Conventions de Genève. *International Review of the Red Cross*, 69(765), 256-265. <https://international-review.icrc.org/sites/default/files/S0035336100051777a.pdf>
- Fresia, M. (2014). Forced Migration in West Africa.. https://www.researchgate.net/publication/336240615_Forced_migration_in_West_Africa
- Farmer, A. (2008). Non-Refoulement and jus cogens: Limiting anti-terror measures that

threaten refugee protection. *Geo. Immigr. LJ*, 23, 1

Guedri, Z., Hussler, C., et Loubresses, <https://www.semanticscholar.org/paper/Non-Refoulement-and-Jus-Cogens%3A-Limiting-Measures-Farmer/5c391bc36799a7523f63c5a5fb62e9c21ce9fe33>

E. (2014). Contradictions, paradoxes et tensions en contexte (s). *Revue française de gestion*, (3), 13-28. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2014-3-page-13.htm>

Grawitz, M. (1981). Lexique des sciences sociales. (*No Title*). <https://www.erudit.org/fr/revues/ri/1981-v36-n4-ri2856/029215ar.pdf>

Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2020). *Recherche sociale, 6e édition: De la problématique à la collecte des données*. Puq. https://books.google.cm/books/about/Recherche_sociale_6e_édition.html?id=w1snDwAAQBAJ&redir_esc=y

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données Ed. 5*. Presses de l'Université du Québec. <http://livre21.com/LIVREF/F38/F038002.pdf>

Hinzen, H., et Schmitt, S. (Eds.). (2016). *Éducation 2030: l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie dans les Objectifs de développement durable*. Deutscher Volkshochschul-

Verb.. https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_FR_web.pdf

Henry, P., et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 36-60. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900

Kaki, a. A. D., et bikai, f. N. Pnud et promotion de l'instruction dans la region de l'extreme-nord-cameroun. <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2023/03/1-Alphonse-Alphonse-DAWA-KAKI.pdf>

Krippendorff, K. (2009). *The content analysis reader*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-content-analysis-reader/book228960>

Kusemererwa, B. (2018). Save the children international and children's Welfare in Kasese District. <https://ir.kiu.ac.ug/handle/20.500.12306/4801>

Laroche, M. (1995). La bataille de Vertières et le Cahier d'un retour au pays natal: westerns du Tiers-Monde. *Présence Africaine*, (3), 180-196. <https://www.cairn.info/revue-presence-africaine-1995-3-page-180.htm?contenu=resume>

Mace, G., et Pétry, F. (2010). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. De Boeck Supérieur. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804160432-guide-d-elaboration-d-un-projet-de-recherche-en-sciences-sociales>

- MacEwen, L., Choudhuri, S., et Bird, L. (2010). Education sector planning: working to mitigate the risk of violent conflict. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190707>
- Maurel, C. (2013). Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012, Jeunes et compétences. L'éducation au travail. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/youth-skills-putting-education-work>
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster. https://books.google.cm/books/about/Mintzberg_on_Management.html?id=9XOXVxNIGMsC&redir_esc=y
- Nutt, P. C., et Wilson, D. C. (Eds.). (2010). *Handbook of decision making* (Vol. 4). John Wiley et Sons <https://www.wiley.com/en-us/Handbook+of+Decision+Making-p-9781444323122>
- Neyestani-Hailu, L. (2016). Intégration de l'ODD4 dans la planification nationale de l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247239_fre
- Nutt, P. C., et Wilson, D. C. (2010). Crucial trends and issues in strategic decision making. *Handbook of decision making*, 720. <https://www.wiley.com/en-us/Handbook+of+Decision+Making-p-9781444323122>
- Pigozzi, M. J. (2007). Quality in education defines ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 27-35. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cebc83a23b04a554e4b0b77b0025237b50b8a6e3>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 169, 113. http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html
- Sandelands, L., et Drazin, R. (1989). On the language of organization theory. *Organization studies*, 10(4), 457-477. https://www.researchgate.net/publication/247733499_On_the_Language_of_Organization_Theory
- Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American sociological review*, 13(1), 25-35. <https://www.jstor.org/stable/2086752>
- Shepherd, N. G., et Rudd, J. M. (2014). The influence of context on the strategic decision-making process: A review of the literature. *International journal of management reviews*, 16(3), 340-364. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ijmr.12023>

- Sinclair, M. (2003). Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. [https://inee.org/sites/default/files/resources/Planning Education in and After Emergencies FR.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/Planning_Education_in_and_After_Emergencies_FR.pdf)
- Strauss, A., et Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques. <https://psycnet.apa.org/record/1999-02001-000>
- Stumpfenhorst, M., Stumpfenhorst, R., et Razum, O. (2011). The UN OCHA cluster approach: gaps between theory and practice. *Journal of Public Health*, 19, 587-592. [https://www.researchgate.net/publication/251366413 The UN OCHA cluster approach gaps between theory and practice](https://www.researchgate.net/publication/251366413_The_UN_OCHA_cluster_approach_gaps_between_theory_and_practice)
- Sharfman, M. P., et Dean Jr, J. W. (1997). The effects of context on strategic decision making processes and outcomes. In *Strategic decisions* (pp. 179-203). Boston, MA: Springer US https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-6195-8_12
- Thiétart, R. A. (2014). *Méthodes de recherche en management-4ème édition*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01>
- Toure, K. (2020). L'appropriation pédagogique des technologies: un processus. *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique: quelques pistes de réflexion*, 43. [https://www.researchgate.net/publication/341988291 L%27appropriation pedagogique des t echnologies un processus socioculturel](https://www.researchgate.net/publication/341988291_L%27appropriation_pedagogique_des_t_echnologies_un_processus_socioculturel)
- Unies, N., et Unies, N. (1948). *Droits de l'homme*. Centre pour les droits de l'homme, Office des Nations Unies, puis: Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. https://www.ohchr.org/fr/ohchr_homepage
- Van den Berg, A. E., Koole, S. L., et Van Der Wulp, N. Y. (2003). Environmental preference and restoration:(How) are they related?. *Journal of environmental psychology*, 23(2), 135-146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494402001111>
- Vernette, E., et Giannelloni, J. L. (2009). Vers une nouvelle compréhension de l'influence des leaders d'opinion en marketing. *Actes du 25e Congrès International de l'AFM, Londres*. https://www.researchgate.net/publication/277130951_Vers_une_nouvelle_comprehension_de_l%27influence_des_leaders_d%27opinion_en_marketing
- Wright, C. (2006). UNICEF Education Strategy 2006-2015. *Forced Migration Review*, 1. <https://www.fmreview.org/wright/>

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE :.....	ii
REMMERCIEMENTS.....	iii
LISTE D'ABRÉVIATIONS	iv
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
CHAPITRE 0: INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1. LA CRISE ANGLOPHONE ET SES INCIDENCES SUR L'ÉDUCATION.....	1
2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE SUR LA GESTION DES DÉPLACÉS INTERNE ET L'ÉDUCATION DE QUALITÉ DANS LA RÉGION DU CENTRE.....	4
3. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	5
4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	6
<u>PREMIÈRE PARTIE: DEFINITION DES CONCEPTS ET RECENSION DES ÉCRITS.....</u>	<u>9</u>
<u>CHAPITRE I: RECENSION DES ÉCRITS ET MOBILISATION THÉORIQUE RELATIVE A LA GESTION DES DÉPLACÉS INTERNE ET A L'ÉDUCATION DE QUALITÉ</u>	<u>11</u>
I.1. DEFINITION DES CONCEPTS	11
I-2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	21
I.2.1. Le contexte camerounais.....	27
I .2.2. La protection	29
I.3 THEORIES EXPLICATIVES : THEORIE NEO-INSTITUTIONNELLE ; THEORIE DE L'INTERVENTIONNISME HUMANITAIRE ; THEORIE SOCIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION	43
I.3.1. Théorie néo-institutionnelle	43
I.3.1.1 Les différentes approches néo-institutionnelles	45
I.3.2. Théorie interventionniste humanitaire	48
I.3.3. Théorie sociologique de l'éducation	52
<u>CHAPITRE 2 :METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</u>	<u>55</u>
2.0) OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES	56
2.1) TYPE DE L'ÉTUDE	57
2.2) SITE DE L'ÉTUDE.....	58
2.3) POPULATION D'ÉTUDE	61

2.4) COLLECTE DES DONNEES	62
2.5) INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES	64
2.6) DEROULEMENT DE LA COLLECTE.....	65
2.7) TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	65
2.7.1.) Principes de l'Analyse de Contenu	66
2.7.2.) Retranscription des données.....	67
2.7.2.1) Nature des données qualitatives	67
2.7.2.2-) Retranscription des interviews.....	67
2.7.2.3) Notes d'observation	68
2.7.2.4) Codage des données	68
2.7.2.5) Catégories d'analyse	68
2.7.2.6.) Codage ouvert	69
2.7.2.7) Codage fermé	69
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DEPLACES INTERNES DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE EDUCATION DE QUALITE.....	71
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES DE LA GESTION DES DEPLACES INTERNES DANS UN PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE EDUCATION DE QUALITE.....	74
3.1. Du nombre d'EDI dans les établissements.....	79
3.2. DE L'ACTION DE L'ETAT	80
3.3. DU ROLE DES ASSISTANTS SOCIAUX.....	79
CHAPITRE 4 : PROPOSITION DE GESTION QUALITATIVE DES EDI.....	84
4.1) INTERPRETATION ET VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	84
4.1.1. DES STRATEGIES ENTENDUES COMME REGLES	85
4.1.2. DES STRATEGIES VUES SUR LE PAN DES SANCTIONS.....	85
4.1.3. DES STRATEGIES VUES SUR LE PAN DE L'IMITATION	86
4.2. MISE EN COMMUN.....	86
4.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS.....	89
CONCLUSION GENERALE	80
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
TABLE DES MATIÈRES	96
ANNEXES	97

ANNEXES

- **Annexe 1: autorisation de recherche**
- **Annexe 2 : guide d'entretien**
- **Annexe 3 : décret n°2014/610 du 30 décembre 2014 portant adhésion à la convention de l'union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, signé à Kampala le 22 octobre 2009**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean
N° 0274/21/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), Professeur Bienvenu Cyrille BELLA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant (e) Cathy Sorelle Larissa NDO'O Matricule 18X3910 est inscrit (e) en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION** filière : **MANAGEMENT DE L'EDUCATION**, Option : **ADMINISTRATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES**.

L'intéressé (e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il (elle) travaille sous la direction de Dr. Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK. Son sujet est intitulé : « **PLANIFICATION EURISTIQUE ET EDUCATION DE QUALITE EN CONTEXTE DE CRISE SOCIALE** ».

Je vous salue de bien vouloir le (la) recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 13.5 DEC 2021.....

Pour le Doyen et par ordre



LONGO Elienne
Professeur

GUIDE D'ENTRETIEN

CADRE CONTRACTUEL

Chercheur **Ndo'o cathy soelle larissa** aux chefs d'établissements des lycées bilingues d'enseignement secondaires publics dans la ville de Yaoundé au Cameroun. Il s'agit d'une recherche portant sur les stratégies déployées par l'Etat au profit des élèves déplacés internes(EDI).

Vous êtes chef d'établissement dans la ville de Yaoundé. Avec votre permission, je vous sollicite pour un entretien d'une durée d'environ une heure de temps, dans lequel je ne poserai pas de questions précises, afin de connaître votre expérience et votre point de vue. Permettez- vous que j'enregistre cet entretien qui restera anonyme, afin de faciliter ensuite son analyse ?

QUESTIONS

1. APPROCHE NORMATIVE :

Depuis le début de la crise anglophone beaucoup d'élèves ont quittés le NOSO pour la ville de Yaoundé : quelles sont les dispositions que vous avez prises pour faire face à cette situation dans votre établissement ?

2. APPROCHE MIMETIQUE :

Qu'est-ce qui vous a inspiré dans les mesures que vous avez prises ?

3. APPROCHE COERCITIVE :

Quelles sont les sanctions à l'endroit des collaborateurs qui n'exécutent pas comme il se doit le plan par vous fixé en amont concernant les Elèves Déplacés Internes (EDI) ?

Décret N° 2014/610 du 31 décembre 2014 portant adhésion à la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, signée à Kampala le 22 octobre 2009

Le Président de la République

Vu la Constitution

Vu la loi N°2014/021 du 23 décembre 2014 autorisant le Président de la République à procéder à l'adhésion du Cameroun à la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, signée à Kampala le 22 octobre 2009, décrète:

Article 1er - Le Cameroun adhère à la Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, signée à Kampala le 22 octobre 2009.

Article 2 - Le présent décret sera enregistré, publié suivant la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 31 décembre 2014

Le Président de la République,

(é) Paul BIYA