



Réseau
*Famille et
Scolarisation
en Afrique*



Réseau
Ouest et Centre
Africain de
Recherche en
Education

Colloque international
Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique
Yaoundé, 6 au 10 mars 2006

**LE DROIT A L'EDUCATION :
Quelles effectivités pour les réfugiés au Cameroun?**

Honoré Mimche
Dorothee KOM
Félicien FOMEKON
Vivien MELI MELI



Colloque International
“EDUCATION, VIOLENCES ET CONFLITS EN AFRIQUE”
Yaoundé, mars 2006
Co-organisé par les réseaux FASAF et ROCARE

Sous-thème III : Effets immédiats des guerres/violences sur l'éducation

LE DROIT A L'EDUCATION :
Quelles effectivités pour les réfugiés au
Cameroun ?

Par :

Honoré Mimche, Dorothee KOM, Félicien FOMEKONG, Vivien MELI MELI
FASAF Cameroun
BP 1457 Yaoundé-Cameroun

Résumé : *Depuis les indépendances africaines, le continent noir préoccupe par l'ampleur des conflits et violences qui y émergent, sapant ainsi toutes les perspectives de développement des Nations en pleine construction. Ces conflits intensifient la mobilité des personnes et surtout la proportion des demandeurs d'aile dans certains pays stables comme le Cameroun. C'est ce qui a justifié depuis environ une dizaine d'année un afflux sans précédent des réfugiés à Douala et Yaoundé, provenant de l'Afrique centrale, de l'Afrique de l'Ouest, voire de l'Afrique australe. Si les conditionnalités de leur insertion sociale s'expriment d'abord en terme de sécurités physique, résidentielle, alimentaire et professionnelle, il faut aussi noter que les déplacements issus des violences perturbent considérablement les trajectoires scolaires (déperdition, interférence dans les programmes, réadaptation scolaire, dissonance linguistique, etc.) en remettant en surface les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation pour ces populations victimes de guerres, de conflits et de violences, mais surtout le rôle de l'éducation dans le processus de développement d'une culture de la paix lorsqu'on sait que l'éducation peut être un facteur d'intégration sociale.*

Cette communication analyse les modalités de l'effectivité du droit à l'éducation chez les réfugiés au Cameroun.

Mots clés : Conflits, guerres, réfugiés, droit à l'éducation, EPT, dé (scolarisation), genre.

Introduction

Depuis les indépendances, plusieurs pays africains ont connu une recrudescence de conflits armés, de guerres et de violences (Giri, 1986) Loin de réduire cette flambée de conflits et guerres, le contexte de démocratisation n'a pas pu limiter cet élan polémologique. En effet, cette situation a été amplifiée par le vaste vent de démocratisation de la décennie 90. A la colonisation, à une Afrique du sud sans apartheid succèdent de nombreux Etats déboussolés et clochardisés par les convulsions socio-politiques. Aujourd'hui, les Etats semblent se passer le relais des violences politiques. L'Afrique est devenue, comme l'a si bien révélé la presse, « *un vaste continent en ébullition* », secoué par de multiples crises : politiques, ethniques, culturelles, religieux, urbaines, etc. En clair, « *l'Afrique est réputée être en crise*¹ ». De l'Afrique du sud en Algérie, de la Somalie au Libéria, le continent noir préoccupe de par l'ampleur des conflits armés et de leurs conséquences sur le développement local et les conditions de vie de ses populations (Hermant et Bigo, 1991). Comme l'ont noté Bayart et al., l'un des symptômes de cette crise c'est bien « *la continuation, la généralisation et l'extension des conflits armés non seulement dans des régions où la guerre prévalait de manière récurrente depuis parfois plusieurs décennies, mais encore dans des parties du sous-continent qui en étaient jusqu'à présent préservées* » (Bayart, Ellis et Hibou, 1997 : 17). La gestion des conséquences de toutes ces crises sur la vie des populations et la promotion d'une culture de la paix deviennent un nouveau défi pour les Etats relativement stables et surtout pour les institutions internationales (UNHCR, UNESCO, CICR,), les confessions religieuses, etc.

Ce contexte caractérisé par une insécurité croissante de la population a accru la demande d'asile dans les « pays de paix » soit à l'intérieur du continent même, soit à l'extérieur, notamment en Europe et en Amérique du nord. C'est ce qui justifie le « choix » du Cameroun comme « terre d'asile » par de nombreux émigrés et réfugiés des pays de l'Afrique centrale (RCA, Angola, RDC, Congo), de l'Afrique orientale (Soudan, Somali, Ethiopie), de l'Afrique australe (Burundi, Rwanda), de l'Afrique occidentale (Niger, Nigeria, Togo, Libéria, Côte d'Ivoire, Gambie, Burkina Faso, Ghana). Entre 1990 et 2004, les statistiques des communautés déplacées de guerre et des demandeurs d'asile auprès des institutions spécialisées ont évolué de façon exponentielle à Yaoundé². La proportion des réfugiés urbains est en peu de temps devenue importante, ce qui pose tout le défi de leur insertion (sociale, économique, résidentielle, scolaire et professionnelle) (Grelet, 1986). Dans ce sens, « *l'Afrique en miniature* » est aujourd'hui le réservoir d'un nouveau bassin migratoire constitué par la géographie des violences et des guerres. Si les conditionnalités de l'insertion sociale pour le réfugié s'expriment d'abord en terme de sécurités physique, résidentielle, alimentaire et professionnelle pour reprendre la plupart de nos enquêtés, il faut aussi noter que chez les personnes en âge scolaire, les déplacements issus des violences aux lieux de

¹ Jean-François Bayart, Stephen Ellis et Béatrice Hibou, « De l'Etat Kleptocrate à l'Etat malfaiteur », in *La criminalisation de l'Etat en Afrique*, Editions Complexe, 1997, p. 17.

² Cf. projet UNHCR/CRC pour la réinstallation des réfugiés au Cameroun.

départ, perturbent considérablement les trajectoires scolaires (déperdition, interférence dans les programmes, réadaptation scolaire, dissonance linguistique, etc.) en remettant en surface les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation³ pour les populations victimes de guerres, de conflits et de violences, mais surtout le rôle de l'éducation dans le processus de développement d'une culture de la paix lorsqu'on sait que l'éducation peut être un facteur d'intégration sociale. Dans ce sens, le droit à l'éducation se situe au cœur des problématiques soulevées par les déplacements des personnes victimes de guerres, de conflits ou de violences (Turpin, 1986 :114). Comme a pu le constater Joseph Senda Lusamba (2004), les situations de violences ethnico-politiques observées ces dernières années en Afrique noire sont des facteurs de dysfonctionnement des systèmes scolaires car elles provoquent l'instabilité familiale en compromettant les chances de scolarisation des enfants, transforment les institutions scolaires en espace de (re)production de conflits, développent les discriminations en milieu scolaire, fragilisent l'environnement scolaire. Ces exemples suffisent pour étayer la thèse selon laquelle les situations de conflit constituent un obstacle majeur au développement de l'éducation et détermine l'effectivité du droit à l'éducation pour les victimes de guerres dans le temps et dans l'espace⁴.

Cette étude permet de voir les problèmes que pose l'accès à l'éducation (notamment la mise et le maintien à l'école) pour les réfugiés en dehors de leurs pays, dans la perspective de l'éducation pour tous (EPT), objectif que se sont fixés les pays africains dans le cadre des différentes déclarations internationales allant dans la perspective des ODM (Objectifs de Développement du Millénaire) et des Déclarations de Dakar. Les conflits, les guerres remettent en surface toute la possibilité de l'école -en situation post conflit- de pouvoir assurer une insertion sociale des réfugiés, puisqu'ils sont scolarisés dans de nouveaux contextes socio-politiques et linguistiques qu'il faut prendre en compte dans l'analyse des conditions de l'effectivité du droit à l'éducation. Il s'agit donc de s'interroger sur les effets induits de la guerre sur l'éducation scolaire des victimes de guerres, sur l'éducation en situation de crise qui restent des conditionnalités de l'effectivité de l'EPT, slogan lancé à Jomtien et repris à Dakar en 2000.

Cette réflexion s'appuie sur une étude que nous avons réalisée dans la ville de Yaoundé entre septembre 2005 et janvier 2006 auprès des institutions chargées de l'insertion des réfugiés au Cameroun, des communautés de réfugiés au Cameroun, notamment les parents, les élèves et étudiants réfugiés, les responsables d'ONG, les enseignants et organismes internationaux. L'enquête essentiellement qualitative s'est servi d'un ensemble de techniques qualitatives de recueil et d'analyse des données, notamment les entretiens individuels, les discussions de groupe et l'analyse de contenu des corpus transcrits. Au total, environ 25 entretiens approfondis ont été conduits avec les personnes impliquées dans les programmes d'assistance (appuis à l'insertion des réfugiés) au Cameroun et particulièrement à Yaoundé qui regorge une proportion importante de la communauté de réfugiés urbains au Cameroun. La recherche a eu un caractère biographique qui permet de retracer les différentes implications de la guerre

³ Chaque fois que le terme droit à l'éducation sera employé dans ce texte, ce sera en référence à l'éducation formelle. Les indicateurs retenus pour cette analyse sont la demande d'éducation et l'accès à l'école appréhendés par les modalités de mise et de maintien à l'école au Cameroun. C'est ce qui justifiera par ailleurs l'usage de la terminologie droit à l'éducation scolaire ou droit à l'éducation formelle. Toutefois, nous n'avons pas la prétention de réduire de façon exclusive le droit à l'éducation à l'accès à l'école, dans la mesure où ce concept de droit à l'éducation semble beaucoup plus complexe qu'il n'apparaît de prime abord. En abordant l'éducation dans toutes ses formes, notre travail perdrait peut-être de consistance parce que quelque peut général.

⁴ Sur ce sujet, l'on pourra consulter les résultats (recommandations) de la Conférence panafricaine sur la situation des réfugiés en Afrique, 7-17 mai 1979.

sur la trajectoire de scolarisation des enfants en âge scolaire. En outre, 05 entretiens ont été menés avec des groupes mixtes (parents, élèves, réfugiés de différentes nationalités, hommes et femmes).

D) Le Cameroun : une destination privilégiée et une « terre d’asile » pour les réfugiés

L’Afrique : une terre en crise

L’Afrique subsaharienne est aujourd’hui le centre névralgique d’enjeux divers mais surtout le lieu où se produisent de nombreux conflits armés. D’une région du continent noir à l’autre, le nombre de pays instables reste généralement important. L’Afrique préoccupe moins par la multiplicité de ces conflits que par leurs conséquences sociales, économiques, politiques et dans les rapports avec les pays voisins. En effet, et comme l’a si bien relevé Fabien Nkot, Côte d’Ivoire, Rwanda, République démocratique du Congo, Libéria, Sierra Leone, Tchad, Angola, Soudan sont autant de sites où s’activent régulièrement des conflits armés ou interethniques. Par ailleurs, la proportion de zones à risque ou ceux confligènes ne cesse de s’accroître depuis le début des années 1990. Le vent de la libéralisation amorcée avec la démocratisation a vu s’accroître le nombre de pays en situation d’instabilité permanente⁵. L’Afrique noire vit une situation pour le moins paradoxale en ce début du XXI^e siècle : « *Alors que disparaît le principal facteur à l’origine des conflits qui la secoue depuis le début des indépendances, et que se met en place un élément essentiel dans la construction d’une société pacifiée, le continent a traversé les années 1990 dans un tourbillon dramatique* » (Ben Arous, 2001). Ce qui confère à certains pays relativement stables, comme le Cameroun, un statut particulier dans la gestion implicite de ces violences.

Une longue tradition historique d’accueil de demandeurs d’asile

La charge démographique des réfugiés est lourde pour l’ensemble des pays d’accueil (Grelet, 1986 : 63). pour L’histoire du Cameroun montre que ce pays est resté depuis longtemps un lieu d’afflux de nombreux réfugiés étrangers. En remontant le plus loin possible dans cette histoire, on constate à titre d’illustration que :

- entre janvier 1966 et janvier 1970, période où la guerre du Biafra bat son plein au Nigéria, le Nord Cameroun accueille des milliers de réfugiés et principalement les populations nomades, les Haoussa musulmans (Bocquene, 1986 : 207-217).
- En 1978, le Cameroun est encore sollicité par un afflux de ressortissants équato-guinéens fuyant la dictature de Macias Nguema, situation qui coïncide d’ailleurs avec une déclaration de coopération entre le HCR et le Gouvernement Cameroun ;
- Entre 1979 et la décennie 90, la partie septentrionale est à nouveau sous le choc avec l’arrivée de plus de 100 000 réfugiés tchadiens fuyant la guerre civile ; ce qui permettra au Gouvernement de signer un accord de siège au HCR en 1982 ;
- Entre 1980 et 2000, le Cameroun accueille des milliers de Congolais fuyant le régime dictatorial de Mubutu ou l’instabilité politique du pays après la démocratisation ;
- A la suite de conflits ethniques survenus en janvier 2002 au Nigéria, les grassfields (Donga mantung, Banyo) accueillent près de 20 000 ressortissants nigériens ;
- En 2003, plus de 3000 éleveurs Mbororo venus de la Centrafrique se sont réfugiés au Cameroun suite aux attaques perpétrées par des milices centrafricaines ;
- En janvier 2004, la région du Mambila frontalière à la province de l’Adamaoua accueille près de 23 000 éleveurs Mbororo venus du Nigéria à la suite d’un conflit qui les avait opposé à des communautés agricoles de l’Etat de Taraba.

⁵ *Les Cahiers de Mutations*, vol. 15, Septembre 2003.

En 2002, les services impliqués dans la prise en charge des réfugiés avaient enregistré environ 41 288 personnes venus principalement du Tchad, de la RDC, du Congo, de la Centrafrique et du Rwanda. Un an après, 5 308 nouveaux demandeurs d'asile avaient été enregistrés (UNHCR, 2002). De façon générale, on dénombre environ 60 000 réfugiés au Cameroun d'après les estimations du HCR. En clair et comme a pu l'observer le HCR (2005), « au moment où les politiques d'immigration se durcissent un peu partout, et où les frontières sont de plus en plus hermétiques aux afflux de réfugiés, le Cameroun continue à pratiquer sa politique d'hospitalité et reçoit un afflux continu (de 1500 à 2000 par an) de demandeurs d'asile qui arrivent des pays voisins ». Toutefois, leur nombre est mal connu au Cameroun comme partout ailleurs (Breillat, 1986), faute de dénombrement systématique à partir de méthodes d'évaluation rigoureuses. Au demeurant, nous en venons à nous interroger sur les raisons de cet attrait exercé par le Cameroun sur cette population de déplacés, alors que ce pays ne dispose pas alors d'un environnement juridique particulièrement favorable. Qu'est ce qui justifie et motive l'afflux des réfugiés au Cameroun ?

Les facteurs de la demande d'asile au Cameroun : prolégomènes à l'effectivité du droit à l'éducation et perspectives pour une culture de la paix

Avant d'énoncer quelques facteurs de cette immigration, il est loisible de préciser le contenu sémantique du terme réfugié. Le réfugié est un statut socialement et juridiquement identifiable, postérieur à des situations de déplacement à la suite de menaces physiques et morales manifestes due à des situations de guerre, de génocide, d'instabilité socio-politique, de mutinerie, de coup d'Etat, etc. Les premières définitions internationales de l'identité de réfugié avaient des caractéristiques sectaires et spatialement localisées. Elles étaient essentiellement limitées aux réalités et aux événements survenus en Europe. Elles ont pris corps à travers de nombreux accords internationaux⁶ entre les deux guerres sous la houlette du Comité Intergouvernemental pour les Réfugiés⁷, créé par la SDN. (1938-1947) De même, avec l'ONU, l'organisation internationale pour les réfugiés (1946-1950) retient une définition non restrictive au plan de la nationalité, mais réduite à quelques événements survenus en Europe (Legoux : 1995). C'est par la création du HCR, et la Convention de Genève de 1951, complétée par le protocole de New York la même année, que le concert des Nations adopte une définition non discriminatoire du réfugié⁸. Par ailleurs, des instruments régionaux sont élaborés suivant leur environnement socio-culturel et des enjeux spécifiques. A cet effet, Legoux affirme qu' « en Afrique et en Amérique Latine où les mouvements des réfugiés sont essentiellement intracontinentaux, l'enjeu des définitions n'est pas le contrôle de l'arrivée des réfugiés dans la région, mais l'octroi de l'aide internationale. En effet, celle-ci dépend du

⁶ 1922, 1924, 1926 : réfugiés russes et arméniens ;
1928 : réfugiés turcs, assyriens et assyro chaldéens ;
1933 : réfugiés russes et assimilés ;
1925 : réfugiés sarrois ;
1936, 1938, 1939 : réfugiés en provenance d'Allemagne. Ces données sont tirées de l'ouvrage de Luc Legoux p. 13.

⁷ « La compétence du Comité s'étend à toutes les personnes, où qu'elles se trouvent, qui, à la suite des événements d'Europe ont dû quitter le pays de leur résidence parce que leur vies ou leur libertés se trouve menacées en raison de leur race, de leur religion ou de leurs opinions politiques. » cf statut du Comité Intergouvernemental pour les réfugiés, créé par la réunion d'Evian, 6-15 juillet 1938 ; in Luc Legoux ; p.14

⁸ La convention ne proroge pas les dispositions internationales antérieures relatives à la définition du réfugié. C'est toute personne « qui, par suite d'évènements survenus avant janvier 1951 et 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 ces opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » art. 1 section A al. 2

nombre de réfugiés reconnus comme tels par les organismes internationaux et dons de la définition adoptée. ». Dans le cadre de la loi régissant le statut des réfugiés récemment promulguée par le chef de l'Etat, le Cameroun a adopté une définition dans de la Convention de l'OUA⁹. Ainsi, il s'agit : « *Toute personne qui, craignant avec raison d'être persécuté, à cause de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social, ou de ces opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité, et se trouve hors du pays où elle avait sa résidence habituelle, à la suite de tels évènements, ne peut ou, en raison de la dite crainte, ne veut y retourner : Toute personne qui, du fait d'une agression, d'une occupation extérieure, d'une domination étrangère ou d'évènements troublant gravement l'ordre public dans une partie ou dans la totalité de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité, est obligée de quitter sa résidence habituelle pour chercher refuge dans un autre endroit à l'extérieur de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité.* Cette loi s'applique aussi aux demandeurs d'asile sans discrimination quelconque.

Il y a une chose commune à tous réfugiés et demandeurs d'asile : fuir d'abord les menaces et se mettre à l'abri. On peut à ce niveau remarquer une sorte de solidarité collective non instituée qui consiste à quitter l'épicentre de la crise vers la périphérie. A ce titre, les pays voisins constituent les principaux refuges. Mais très souvent, -comme c'est le cas en Afrique centrale- les conflits s'exportent dans ces pays, suivant des considérations anthropologiques, culturelles, linguistiques, historiques ou stratégiques¹⁰. Ainsi, les pays frontaliers immédiats ne constituent pas une garantie de sécurité pour les déplacés (De la Gorce, 1991). Ils sont par conséquent, emmenés à partir davantage loin pour se mettre à l'abri des attaques éventuelles. Peut on par ailleurs envisager l'hypothèse que le réfugié ne choisi pas sa terre d'accueil ? Non ! Puisque ne pas choisir est également un choix. En effet, le déplacé « *suspend sa course là où il y a la paix* », où il pourra « *dormir chez lui, la porte fermée* », « *se sentir à l'abri de l'insécurité* », « *trouver du travail* », « *trouver à manger pour ces enfants* », « *trouver une école pour ses enfants* », et « *bénéficier d'une assistance* », etc. telles sont hiérarchisées, les motivations de cette longue trajectoire migratoire. Ainsi, ils développent individuellement ou collectivement des réseaux de mobilisation sociale auprès des ONG, des associations religieuses, des familles de leur territoire d'accueil, des individus particuliers, etc. afin de faciliter leur insertion sociale. Pour certains, le Cameroun n'était qu'une terre de transit vers l'Europe, mais les changements survenus ces dernières années en matière d'immigration en Europe les ont contraint à y rester depuis des années.

Au demeurant, il reste vrai que le Cameroun est un asile privilégié des réfugiés pour d'autres raisons encore : sa position géographique, sa relative stabilité sociopolitique, on environnement économique, sa situation culturelle et l'importances des organisations internationales basées ici. Contrairement à tous ces voisins, le Cameroun constitue un îlot de « *paix* ». En effet, écrit Zognong (2001) « *Le Cameroun est l'un des rare havre de paix dans une Afrique Centrale ruinée par les conflits de toute sortes générateurs de réfugiés.* » Le Cameroun a su conduire son processus démocratique, depuis l'aube des années quatre-vingt-dix, malgré quelques mouvements internes de revendication politique, de marches de protestation et de « *villes mortes* ». En revanche, le contexte de crise économique dans lequel beigne le Cameroun ne lui permet pas de prendre en charge et de gérer efficacement les différents aspects du problème des réfugiés

⁹ L'OUA a pris des dispositions institutionnelles régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique. Il s'en dégage une définition qui prend en compte toutes les situations de violence, n'excluant aucune catégorie de la protection due aux réfugiés.

¹⁰ Du point de vue stratégique, les parties en conflit font souvent des pays voisins une base arrière ou le lieu de stationnement des milices.

II) Le droit à l'éducation : essai d'opérationnalisation du concept autour de la population réfugiée

Approche théorique : la notion de "l'effectivité du droit à l'éducation".

Le droit à l'éducation est reconnu généralement comme l'un des droits humains fondamentaux et se pose implicitement comme "*un droit à vivre une culture*" (Meyer-Bisch, 2004). Il pose en soi les possibilités d'accès à une éducation formelle et/ou non formelle de qualité. Dans la plupart des constitutions nationales, le droit à l'éducation est généralement classé parmi les droits humains fondamentaux, mais que les multiples contextes de crises semblent remettre en cause (Mimche, 2005). Ceux-ci conditionnent la mise et le maintien des jeunes générations à l'école et donc l'effectivité de leur droit à l'éducation. L'effectivité de ce droit se décline en capacités d'avoir accès à l'éducation, c'est-à-dire "*la synergie entre capacités individuelle et institutionnelle [et sociétale], au service des personnes*" (Meyer-Bisch, 2004). En d'autres termes, parler du droit à l'éducation consiste à mettre en perspective trois capacités de l'effectivité de droit : 1) celle des réfugiés, considérées ici comme une catégorie sociale assez spécifique au vu de leurs profils socio-démographiques et culturels ; 2) celle des institutions scolaires auxquelles ils ont accès ; 3) et enfin celle de la société qui peut offrir les conditions de la réalisation de cette effectivité à travers les modalités et les conditions favorables de mise à l'école des personnes en âge scolaire ou désirant la scolarisation. Au niveau individuel, l'effectivité du droit à l'éducation exprime la capacité (économique et culturelle) des personnes à accéder à l'institution scolaire de façon durable. Elle renvoie dès lors à l'accessibilité mais aussi à l'adaptabilité de ces personnes à l'environnement de l'école ou à la communauté éducative. Au niveau institutionnel, il est question d'interroger l'école dans son fonctionnement pour voir comment elle participe à la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation. En tant que droit humain, le droit à l'éducation renvoie à cette capacité pour chaque acteur social de vivre cette possibilité d'avoir accès à l'école, et la capacité pour la société à travers ses institutions de le lui permettre.

Enfin au niveau sociétal, les possibilités d'intégration sociale des réfugiés sont une modalité première à leur insertion scolaire, car l'école apparaît toujours comme un sous-système de la macro-société. Compte tenu de ce qui précède, notre objet d'étude se précise davantage et peut s'appréhender à partir d'un ensemble de questionnements assez spécifiques :

- qu'est-ce qui peut permettre ou non que le droit à l'éducation soit effectif pour cette catégorie sociale ? En d'autres termes, qu'est ce qui limite ou facilite l'accès des réfugiés à l'éducation formelle au Cameroun, lorsqu'on sait que l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discriminations raciales, la convention relative aux droit de l'enfant, la Convention concernant la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée le 14 déc. 1960 par l'Unesco (qui proscrit toute discrimination ayant pour objet ou pour effet de supprimer l'égalité de traitement en matière d'enseignement ou d'y porter atteinte¹¹, stipule/ont consacré le fait que « *Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle continue* »?
- comment (par quels moyens, en franchissant quels types d'obstacles et à travers quels médiations) les réfugiés parviennent-ils à accéder à l'école et à s'y maintenir ?

¹¹ Cf. Résolution de la commission des droits de l'homme 2001/29, Haut Commissariat des droits de l'homme aux droits de l'homme

- les différences observées dans les origines de cette sous-population scolaire influencent-elles les trajectoires de scolarisation et principalement les conditions de l'effectivité de leur droit à l'éducation ?

En somme, quels sont les déterminants et les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation pour les réfugiés ?

Par ailleurs, la commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle a permis de rendre plus complexe la notion de droit à l'éducation dans la perspective d'une culture de la paix, thématique qui est en interaction directe avec la problématique de ce colloque, à savoir les perspectives pour une culture de la paix. Elle stipule que le droit à l'éducation doit être une possibilité d'apprendre à connaître, d'apprendre à faire, d'apprendre à vivre ensemble pour s'accepter mutuellement (Gasse, 2004 : 2). C'est ici que l'école en tant que communauté doit être analysée comme un vecteur d'une culture de la paix, à travers l'examen des stéréotypes développés dans et à travers le champ scolaire autour de la personne humaine et particulièrement à l'égard de cette catégorie sociale. Le champ scolaire ne peut donc promouvoir ce droit s'il est un espace de discrimination et de ségrégation. Car comme le relève l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (alinéa 2), *« l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personne humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes sociaux ou religieux, ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix ¹² »*. Elle doit permettre de réaliser la dignité de la personne humaine comme valeur sacrée. Dans ce sens, le droit à l'éducation est analysé non pas simplement comme cette capacité d'accès à l'école mais aussi et fondamentalement à partir de l'école comme un champ, un espace mettant en jeu des acteurs aux logiques plurielles. L'analyse permettra de voir comment les valeurs qui s'y produisent participent à la construction de cet idéal qu'est la réalisation du respect des autres, dans la perspective d'une culture de la paix car l'éducation est avant tout un impératif fonctionnel pour toute société, un facteur d'intégration sociale. Autant elle permet d'acquérir des aptitudes, autant elle permet l'insertion sociale des individus.

Enfin le droit à l'éducation a une dimension purement juridique et se situe au carrefour des autres droits (politique, civique et social) garantis par les lois du pays de résidence. On ne peut par conséquent analyser les modalités d'effectivité du droit à l'éducation sans l'inscrire dans cette toile de fond qui lui confère toute sa pertinence sociale et sociologique. Les modalités de réalisation du droit à l'éducation s'inscrivent de ce fait dans une dynamique partenariale entre l'Etat, les populations et la société civile. Dans ce sens, et comme on le verra plus loin, on pourra comprendre l'implication de tous ces acteurs dans la réalisation de cette fin collective pour reprendre une terminologie propre à l'école fonctionnaliste. Le droit à l'éducation s'appréhenderait globalement comme un problème d'intérêt public. En clair, ce droit est déterminé « par des processus sociaux, des stratégies d'acteurs sociaux, des mécanismes économiques situés en amont. [II] participe à des processus plus larges concernant les rapports sociaux » (Rude-Antoine, 1993 : 32)

Profil culturel et éducatif des réfugiés au Cameroun

La population des réfugiés présente des spécificités particulières qu'il faut pouvoir prendre en compte dans l'analyse de leur droit à l'éducation. C'est d'ailleurs une condition d'adaptabilité dont parle Meyer-Bisch (1998). Il s'agit de : leur diversité culturelle, leur diversité linguistique, diversité des difficultés, des trajectoires scolaires historiquement perturbées par les conflits. Tous ces paramètres conditionnent les processus d'insertion

¹² Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée et proclamée par l'Assemblée des Nations unies le 10 décembre 1948.

scolaire et l'effectivité de ce droit dans la mesure où, comme on le verra plus loin, ils exigent de la part des acteurs en présence dans le champ scolaire (enseignants, camarades) une certaine capacité à les prendre en compte au risque de frustrer, de les exclure de l'école.

Une toile de fond socio-économique pour une analyse du droit à l'éducation au Cameroun

Pendant les deux premières décennies de son accession à la souveraineté internationale, le Cameroun a connu une remarquable croissance économique. Le taux de croissance annuel du PIB était de l'ordre 5% en moyenne. On a alors vanté le *'miracle camerounais'* (Aerts et al., 2000 : 7). Ce contexte économique, doublé d'une stabilité politique interne, a favorisé une nette amélioration des conditions de vie des populations camerounaises (Ezo'o Bizeme et Komon, 1996 : 67-69), en accentuant par ailleurs une immigration étrangère de peuples voisins (Nigeria, Niger, Centrafrique, Tchad). Par ailleurs, la bonne tenue des prix des produits agricoles d'exportation a permis une promotion du secteur agricole. La progression massive de l'offre scolaire, suivie d'une nette augmentation du taux de scolarisation (Banque mondiale, 1989 : 94-95 ; Tsafak, 2000 : 26-36 ; Aerts et al., 2000 : 241-242) s'accompagne d'une insertion socio-professionnelle assez facile pour les diplômés du secondaire et du supérieur. L'équilibre observé entre la demande et l'offre d'emploi ne pose pas à la jeunesse de sérieux problèmes car les écoles de formation sont nombreuses et recrutent des jeunes Camerounais en leur assurant une mobilité sociale par l'entrée dans la vie active soit dans le secteur privé, soit dans l'administration publique, constituant *'un débouché naturel'*. Sur une longue période, l'Etat a consenti d'énormes ressources pour faciliter l'accès à l'éducation de la population, vu la part consacrée à l'éducation dans la planification du développement entre 1965 et 1985 (Aerts et al., 2000).

Mais au milieu des années 1980, une situation pour le moins très inattendue arrive avec l'entrée du pays dans une zone de turbulences économiques durables. Alors que les populations continuaient d'attendre le développement, c'est la crise qui s'est installée, sapant le bel optimisme développé par elle (Ela, 1994 : 22). La transition s'est parfois opérée dans les domaines où l'on s'attendait le moins. Dans cette situation d'essoufflement, *'les autorités camerounaises cherchent à définir de nouvelles stratégies de développement'* (CEA, 2003 : 65). C'est ce qui justifie l'application des premiers programmes d'ajustement structurel, suivie de la dévaluation du franc CFA, une pilule dont les effets sociaux seront encore plus difficiles à digérer par les Camerounais (Courade, 1994), principalement dans le domaine de la santé et de l'éducation caractérisé par la retrait progressif de l'Etat et une responsabilisation croissante des familles et des élèves. Comme le relèvent Aerts et al. (2000 : 84-87), les premiers ajustements porteront sur les emplois¹³ et par la suite sur les salaires. Cette situation affecte à la fois les populations en âge scolaire et celle à venir, mais aussi les populations étrangères dans la mesure face aux difficultés de l'Etat à assumer son devoir régalien en matière d'éducation, les populations doivent supporter les frais d'éducation.

III) Le droit à l'éducation des réfugiés : analyse des modalités d'accès à l'école pour une catégorie sociale spécifique

L'enquête que nous avons réalisée dans la ville de Yaoundé auprès de la population de réfugié a permis de saisir les modalités de mise et de maintien à l'école dans la perspective de l'effectivité du droit à l'éducation. Chercher à analyser les modalités de la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation, c'est examiner les conditions qui garantissent à ces

¹³ A titre d'exemple, 71% des entreprises réduisent leurs effectifs. Par la suite, les dépenses non salariales (primes, prestations sociales et autres avantages) et les salaires directs subiront une ponction considérable.

populations les possibilités d'avoir accès à l'éducation scolaire pour acquérir des connaissances et des compétences dont elles ont besoins pour leur épanouissement et pour jouer un rôle dans la (leur) société, en prenant en compte la qualité de l'éducation offerte ici et les conditions d'insertion sociale dans leurs sociétés.

Un environnement juridique et social favorable à l'insertion scolaire

En promulguant en juillet 2005 la loi sur les réfugiés au Cameroun, le Cameroun marquait ainsi une évolution remarquable dans la prise en compte de cette catégorie sociale assez spécifique dans ses stratégies d'intégration régionale. Car, malgré la ratification de nombreuses conventions internationales, l'absence d'une loi n'a cessé de poser un ensemble de difficultés limitant par ailleurs l'effectivité du droit à l'éducation pour ces populations manifestant un besoin réel en matière d'éducation. A titre d'illustration, entre 1996 et 1999, de nombreux candidats (réfugiés) à une inscription dans les universités d'Etat sont confrontés à d'énormes difficultés de prise en charge des frais de scolarité qui s'élèvent, d'après la nouvelle loi portant sur la réforme de l'université camerounaise adopté en 1993, à 300 000 pour tout étudiant étranger. Mais à la suite des négociations avec les autorités universitaires et administratives, les frais ont été réduits à 50000frs CFA au même titre que les étudiants nationaux.

Mais indépendamment de cette disposition, les réfugiés ont pour la plupart toujours bénéficié des mêmes dispositions que les nationaux en milieu scolaire. *« Moi, relève un étudiant rwandais, ce qui m'a frappé c'est que quand je venais m'inscrire à l'Université de Yaoundé I, il y avait une fiche d'inscription pour les étranger. Ils doivent payer 250 000frs et plus. Mais on a dit que les réfugiés payent comme les nationaux et c'est la même chose au secondaire »*. Toutefois, ajoute un autre, *« à partir de ce qui est fait par les autorités camerounaises, on peut dire que nous avons droit à l'éducation puisque nous vivons pratiquement les mêmes problèmes que la majorité de Camerounais. Mais le problème doit être beaucoup plus complexe car il ne suffit pas que nous payions ces frais de scolarité, c'est insuffisant pour saisir le fait que je dois aller en classe tous les jours et suivre tous les cours »*. Cette remarque justifie le fait que nous ayons pris en compte à la fois l'accès et le maintien à l'école comme des modalités de l'effectivité du droit à l'éducation. En appréhendant ainsi ce droit, on parvient plus aisément à mieux saisir d'autres éléments perturbateurs des trajectoires de scolarisation des élèves réfugiés

Une forte concentration des réfugiés dans les centres urbains : stratégies d'autonomisation et d'insertion et modalités d'accès à l'école

La forte concentration des réfugiés dans les villes camerounaises a permis de parler de plus en plus de réfugiés urbains. Cette migration urbaine peut se comprendre comme une stratégie pour ces personnes de rompre avec la mentalité de "l'éternel assisté" qui semble persister dans les camps de réfugiés créés le plus souvent sous les hospices des organisations internationales, et au sein desquels les premiers défis sont la sécurité alimentaire, sanitaire et physique des victimes de guerre. On ne le dira jamais assez, c'est en ville que se concentre la plupart des infrastructures scolaires, mais c'est aussi en ville que se dessinent les chances d'assurer travail et école pour ces personnes dont l'absence des soutiens familiaux ne peuvent pas faciliter l'accès à l'école (paiement des frais de scolarité, des fournitures scolaires, et des autres charges relatives à la mise et au maintien à l'école¹⁴).

¹⁴ Dans l'analyse des indicateurs qualitatifs de performance d'un système éducatif, il apparaît que la mise et le maintien des enfants à l'école dépend d'un ensemble de variables associées à la communauté éducative ou à l'environnement de l'école et des apprenants, notamment les modalités de restauration des enfants, la santé des enfants, les interactions entre l'école et la communauté, les activités extra-scolaires, l'environnement familial de l'apprenant, etc. Sur cette question, l'on pourra se rapporter aux travaux des réseaux FASAF (Marc Pilon et

IV) Face aux contraintes économiques, le droit à l'éducation scolaire est-il possible ?

A l'observation des modalités du fonctionnement de tout système scolaire et de ses exigences, il apparaît évident que les contraintes économiques sont des modalités pour la mise et le maintien d'un enfant ou de toute personne à l'école. Car, l'institution de la gratuité de l'école par exemple n'aura pas été synonyme de l'afflux des populations vers l'école dans la mesure où la mise à l'école est beaucoup plus complexe que le simple paiement des frais de scolarité. En d'autres termes, de l'institution de la gratuité à l'effectivité du droit à l'éducation, il y a un fossé, justifié par l'impossibilité de prise en charge de tous les autres postes de dépenses liées à la scolarisation (paiement des enseignants vacataires, contributions au fonctionnement des écoles à travers les associations de parents d'élèves, achat des fournitures, transport, alimentation à l'école, prise en charge des répétiteurs, etc.). Fréquenter une école n'est pas toujours l'apanage de tous les enfants, même dans les villes camerounaises où l'école n'est pas accessible à tous. Ce constat garde encore toute sa pertinence pour des catégories de populations vulnérables comme les réfugiés. D'après les personnes interrogées, il a été le plus souvent question d'une assistance institutionnelle ou ponctuelle d'une personne indépendante ; de l'exercice d'une activité comme des modalités d'inscription à l'école.

La solidarité au service des conditions de réalisation du droit à l'éducation : une dynamique partenariale autour d'un problème de société

La communauté des réfugiés est une population confrontée à de nombreuses difficultés matérielles d'existence et à la recherche de meilleures conditions de réussite sociale. Pour la plupart, ils sont sevrés des relations familiales (Turpin, 1986) et ne bénéficient parfois plus du soutien des ascendants dans la prise en charge de la satisfaction des besoins les plus essentiels. Ainsi les charges relatives à la santé, au logement, à l'éducation, à l'alimentation deviennent des défis quotidiens permanents pour ces personnes qui sont, pour la plupart, dans l'inactivité permanente. C'est ce qui justifie cet élan de solidarité à la fois nationale et internationale caractérisée par une assistance (dotation de ressources permettant la réalisation des besoins vitaux). A ce titre, l'on peut signaler l'action des ONG (Caritas), des organisations internationales (HCH, CICR, CRC, etc.) qui œuvrent pour venir en aide à cette population et pour faciliter leur insertion. L'action du HCR est à ce titre révélateur car cet organisme offre des bourses d'études à une fraction éligible.

Entre travail et scolarisation : analyse d'une stratégie éducative

Les rapports entre travail et école/scolarisation sont le plus souvent appréhendé pour les enfants en âge scolaire comme des réalités essentiellement conflictuelles¹⁵, la mise au travail annihilant toutes les chances pour l'apprenant de poursuivre convenablement son cursus scolaire et de pouvoir progresser normalement. En d'autres termes, l'accès au monde et au marché du travail exclurait l'enfant du champ scolaire car école et travail sont incompatibles, vu le temps à consacrer à chacun de ces espaces sociaux. Mais l'analyse contextuelle des réalités propres à certains pays en développement a le plus souvent permis de relativiser ces

Yacouba Yaro (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, n° 1, 2001) et GRETAf (Kom Dorothee, Mimche Honoré et Bios Nelem Christian, « Les indicateurs qualitatifs de gestion des établissements scolaires au Cameroun », communication présentée à l'atelier sous-régional du GRETAf, Yaoundé, décembre 2004).

¹⁵ Cette problématique a déjà été au centre d'un séminaire du réseau FASAF tenu en 2003 à Cotonou sur le thème « Travail et scolarisation en Afrique : état des lieux et perspectives ». l'on lira avec un intérêt particulier les communications de Bernard Schlemmer (« L'enfant, le travail et l'école. Un point de vue sociologique ») ; Kokou Vignikin (Travail et scolarisation des enfants : deux modes de socialisation complémentaires ou conflictuels ?).

thèses occidentalocentristes. En effet, dans des contextes spécifiques de pauvreté, la mise au travail conditionnent et facilite la mise et le maintien à l'école, car les acteurs déploient d'énormes stratégies éducatives leur permettant de concilier travail et école. C'est le cas pour ces réfugiés au Cameroun.

Face à l'impossibilité pour les institutions privées d'assurer de façon permanente le droit à l'éducation des réfugiés par l'octroi régulier d'une bourse scolaire, face surtout à la modicité des ressources familiales, personnelles ou celles allouées par d'autres sources d'assistance, de multiples stratégies de scolarisation sont mises à l'épreuve par ces acteurs pour leur maintien à l'école. Dans plusieurs cas, les réfugiés se livrent à des activités parallèles qui leur permettent de supporter l'ensemble des charges liées à la scolarisation ou pouvant faciliter celle-ci. A l'image de nombreux immigrants africains en France, l'insertion au Cameroun est aussi négociée par une initiation à l'exercice de petits métiers de la rue pour reprendre une expression du géographe camerounais Kengne Fodouop. Ces activités génératrices de revenus leur donne les possibilités de supporter des charges liées au logement, au transport, à la santé, à l'alimentation qui sont autant d'indicateurs de mise et de maintien à l'école de tout apprenant. Il s'agit des emplois tels que ceux de jardinier, de domestique, d'employé de bureau, d'agents commerciaux, de répétiteurs qui leur procurent une relative autonomie financière. Ce sont ces conditions d'adaptabilité qui facilite l'accès et le maintien à l'école d'une part, et l'insertion sociale d'autre part. Il s'est aussi agit d'une orientation vers les cours du soir afin de mieux assurer une complémentarité entre école et travail.

En outre, cette volonté d'autonomisation peut également influencer les trajectoires et les choix en matière de scolarisation car plusieurs de nos enquêtés affirment que leur immigration et les difficultés auxquelles ils sont exposés les conduisent à solliciter davantage une formation professionnelle qui peut leur assurer une mobilité sociale immédiate. C'est ce qui explique l'orientation vers des cycles courts notamment le BTS, les filières professionnelle (informatique, gestion, comptabilité). Ces nouvelles formes de concilier école et travail se développent parfois avec la complicité des employeurs qui leur consacrent une partie du temps de travail pour qu'ils se consacrent à leur éducation continue. Compte tenu de ce qui précède, les modalités de réalisation du droit à l'éducation constituent, pour reprendre P. Meyer-Bisch (2004 : 2-5), une question "*d'intelligence sociale*" : capacité des acteurs (réfugiés) à déployer des stratégies éducatives face aux contraintes structurelles (économiques notamment) ou capacité créative ; et capacité des institutions à correspondre de façon dynamique à la réalisation des buts scolaires. Cette dynamique fonctionnelle relève d'un pré-requis à l'effectivité de ce droit. « *En ce sens, écrit Meyer-Bish (2004), l'effectivité signifie le maintien d'un dynamisme ouvert à tous, qui permette à chacun de progresser, parce qu'il favorise les initiatives et qu'il garantit une logique progressive* ».

Encadré n° 1 Emmanuel est un jeune Burundais arrivé au Cameroun depuis environ 11 ans à la suite des conflits ethniques et politiques survenus dans son pays avec le vent de la démocratisation. Agé de 32 ans aujourd'hui, il compte repartir du Cameroun pour aller travailler dans son pays, après y avoir réalisé tout son cycle universitaire sanctionné par un doctorat en économie.

A son arrivée au Cameroun, il est, affirme-t-il, confronté à d'énormes difficultés financières comme bien d'autres compatriotes partis du pays sans être suffisamment préparés, c'est-à-dire contraints par "*l'insécurité des balles et des rafales*", mais surtout sans les parents qui supportaient jusque-là les charges éducatives. Il doit apprendre dans son pays d'accueil "*une nouvelle manière de vivre en devenant précocement chef de ménage et complètement indépendant*". Il a cependant très tôt eu la "*chance de tomber sur une âme de bonne volonté qui se propose de l'assister pendant au moins cinq années d'affilée*".

Pendant tout son cycle universitaire au Cameroun, il a bénéficié d'une assistance du HCR et de nombreuses autres personnes, parmi lesquelles ses camarades, ses enseignants, le voisinage particulièrement sensibles à son histoire. Mais ne pouvant chaque fois s'assurer de la nature et de la quantité de leurs dons ponctuels, il comprend très tôt qu'il faut prendre des initiatives pour ne plus être trop dépendant de ces offres irrégulières. Il se lance d'abord dans les répétitions auprès des autres réfugiés mieux nantis, puis se reconvertisse au gardiennage, une activité qu'il mène jusqu'à ce jour et qui lui a permis de satisfaire régulièrement ses besoins et de pouvoir se scolariser normalement. Il reconnaît en outre que beaucoup d'autres comme lui *“se livrent à de multiples petits métiers pour joindre les deux bouts”*, notamment en devenant des chauffeurs de taxi, vendeurs dans les boutiques ou à la sauvette, des jardiniers, des gardiens, des cultivateurs etc.).

Revenant sur le droit à l'éducation des réfugiés au Cameroun, il affirme *“au niveau de l'éducation au Cameroun, plus que dans d'autres pays africains, on entre à l'école plus facilement et plus aisément. Les gens s'insèrent plus facilement, c'est plus libéral ici”*.

V) Un problème de fond : profil divergents des réfugiés, spécificités des systèmes de départ et problèmes d'insertion scolaire d'une population en difficulté

Des divergences dans leurs profils de départ...

Les réfugiés qui affluent au Cameroun à la suite de nombreuses situations d'insécurité auxquelles ils sont confrontés les sont le plus souvent arrivés au Cameroun sans que le projet migratoire soit suffisamment préparé, surtout en terme de choix du lieu de destination. L'arrivée au Cameroun est, dans la plupart des cas observés, contingente. Toutefois, malgré cette contingence et cet aspect conjoncturel, il faut pouvoir développer de nouveau mécanismes d'adaptation sociale mais surtout scolaire pour ceux qui désirent poursuivre leur cursus scolaire.

Nous avons décidé d'étudier ici quelques cas assez spécifique dans l'échantillon qui a été soumis à notre observation : il s'agit des cas burundais, rwandais, congolais, togolais, tchadien et équato-guinéens. Comme on peut le constater l'éducation est toujours fonction d'un projet de société car elle participe à la réalisation des buts fixés par chaque société pour atteindre ses fins. Dans ce sens, les contextes éducatifs varient d'un pays à l'autre. Au Cameroun, il se caractérise par le bilinguisme qui prend une certaine importance dans l'enseignement professionnel et dans le supérieur. C'est ici que l'on observe de l'avis de nombreux réfugiés d'énormes difficultés d'insertion scolaire. Pour les Burundais et les Rwandais dont les systèmes de départ ont privilégiés les langues nationales dans les apprentissages, l'accès à la connaissance est limité par le niveau de connaissances de l'anglais ou du français. Comme le dit Evelyne de nationalité rwandaise : *« comme la Cameroun est bilingue, c'était difficile d'intégrer leur système...La difficulté qu'on rencontre, c'est le langage, le français. Quand je parlais, on se moquait de moi. En arrivant ici, je ne connaissais pas le français...Je devais faire la 6^{ème}, on m'a ramené au CMI. Là le maître m'a beaucoup aidé. Il a remarqué que j'avais des difficultés en français, mais je travaillais bien en maths et il me faisait la dictée de temps en temps en dehors des cours. Au secondaire, il y aussi le prof d'histoire qui m'aidait »*. Aussi, Paul de nationalité burundais ajoute : *« Je suis arrivé ici en 4^{ème} et j'ai eu la même difficulté. Chez nous, les gens commençaient à parler le français au secondaire. Tout le primaire était en langue locale. Au début, il y a avait des moqueries des camarades qui ne comprenaient pas que quelqu'un de 16 ans comme moi ne connaisse pas le français...De même en anglais, on n'était pas habitué. C'était un peu étrange pour nous. Le français et l'anglais nous dérangent »*. Ces difficultés peuvent perturber les mécanismes d'apprentissage des élèves en limitant considérablement l'accès au savoir.

Par ailleurs, c'est au niveau des contenus de certains enseignements que l'adaptation semble plus que jamais requise pour que l'accès au savoir puisse être un acquis. L'adéquation des enseignements de géographie, d'histoire avec l'environnement de l'apprenant ne lui permet pas une saisie profonde de la pertinence des cours reçus.

Quand les acteurs du champ scolaire s'impliquent pour l'adaptabilité des apprenants

Les récits de vie des élèves réfugiés au Cameroun ont permis de mettre en exergue l'implication de plusieurs réseaux d'acteurs pour faciliter leur insertion et réussite scolaires. Indépendamment des réseaux d'assistance, c'est sur l'espace de l'école que sont mises à contribution de multiples capitaux pour assurer l'accès au savoir. C'est au niveau de la prise en compte de leurs spécificités en tant qu'apprenants que l'on peut situer cette adaptabilité et accessibilité sociales et culturelles. Par ailleurs l'accessibilité est implicitement facilitée par la nature du pays, un pays d'un extrême complexité linguistique et socio-culturelle dans lequel viennent s'intégrer ces populations. C'est ce qui peut justifier cette attention des enseignants aux difficultés de ces nouveaux apprenants, à leurs expériences parfois enrichissantes pour les enseignements. Comme l'a dit une de nos enquêtées, « à notre arrivée, on était généralement trop sollicité par les enseignants, les camarades qui voulaient tous savoir notre histoire de conflits et nous n'avions pas des difficultés pour nous intégrer. Plutôt, on nous accordait beaucoup de faveur et d'indulgence à l'école. A la pause, il y a des enseignants qui nous offraient les repas. Nous n'avions jamais fait l'objet de railleries, de stigmatisation, de marginalisation parce que nous étions Rwandais ou Burundais. Les principales difficultés étaient les mêmes que celles rencontrées par les autres élèves Camerounais. Je pense qu'on a profité de la richesse culturelle du Cameroun qui fait qu'on soit indifférent à des différences ». Dans ce sens, l'effectivité du droit à l'éducation se conçoit comme (et s'évalue à travers) cette capacité d'assurer l'accès de tous à la connaissance, indépendamment des conditions sociales et des appartenances culturelles (Liechti, 2004). L'absence de stéréotypes sont à cet effet les indicateurs des modalités effectives de l'accès équitable à l'éducation. Alors que la dualité ethnique ou culturelle est le plus souvent appréhendée comme un facteur de conflictualité, on se retrouve dans un contexte où l'environnement socio-culturel est un facteur d'adaptabilité ou d'intégration (Adotevi, 1996). Dès lors les convivialités développées dans le champ scolaire par la multiplicité des acteurs en présence (enseignants, élèves nationaux et réfugiés) sont des prolégomènes à un développement des habitus de paix.

En guise de conclusion : L'école camerounaise peut-elle être considérée comme un vecteur d'une culture de la paix ?

Cette réflexion a été axée sur la question de l'effectivité du droit à l'éducation. Cette sociologie du droit appliquée à l'espace scolaire et à l'éducation en général a posé au niveau opératoire un ensemble de conditionnalités pour l'effectivité de ce droit et l'ensemble des déterminants qui interfèrent pour la réalisation effective de ce droit proclamé par les Etats et les Nations Unies. L'analyse a pu mettre en exergue les conditions et les obstacles à sa réalisation. L'ensemble des difficultés auxquelles se confrontent ces réfugiés semblent être identiques à celles auxquelles restent confrontés le camerounais ordinaires, affirme un de nos enquêtés. L'enjeu de l'école et de l'éducation dans la prévention des conflits et surtout dans la promotion d'une culture de la paix ne réside pas simplement dans cette capacité qu'a eu les acteurs du champ scolaire camerounais à ne pas développer des stéréotypes à l'égard de cette population, mais davantage sur sa capacité à contribuer au plein épanouissement de leur personnalité, du sens de dignité de la personne humaine et du respect des droits humains. L'école a pu apparaître d'après les données recueillies comme un espace d'une culture de la paix dans la mesure où elle semble moins re-produire des savoirs ethnofascistes. En réalité, les enjeux qui sous-tendent les multiples conflits et violences observés ces dernières années

en Afrique dépassent largement le champ et le pouvoir de l'école. Il est évident que, comme l'a d'ailleurs noté l'UNHCR (2005), les perspectives de paix et de stabilité à long terme dépendent de la réduction de la pauvreté, de la croissance économique et de la qualité de la gouvernance que peuvent développer les pays en crise. Toutefois, les perspectives d'une culture de la paix peuvent se poser à partir de cette institution sociale ou des pratiques éducatives et des comportements de la communauté éducatives, surtout lorsque l'on sait que certains de ces réfugiés optent pour une migration de retour ou un rapatriement après leur formation. Dès lors l'éducation en tant que facteur de mobilité sociale ascendante est dotée d'un autre pouvoir de reconversion sociale par sa capacité à développer chez les acteurs de nouveaux habitus. En somme, les processus et les mécanismes d'insertion sociale et scolaire confirment-ils la nature du Cameroun comme Afrique en miniature ?

Références bibliographiques

- **Adotevi Stanislas**, (1996) «Les facteurs culturels de l'intégration économique et politique en Afrique » in Lavergne Réal (sous la dir.), *Intégration et coopération, régionales en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala.
- **Aerts et al.**, (2000) *L'économie camerounaise. Un espoir évanoui*, Paris, Karthala
- **Arous Ben Michel**, (sous la dir.) (2001), *Médias et conflits en Afrique*, Paris, Institut Panos Afrique de l'Ouest, Karthala.
- **Banock Michel**, (1992) *Le processus de démocratisation en Afrique : le cas camerounais*, Paris, l'harmattan.
- **Banque mondiale**, (1989) *L'Afrique subsaharienne. De la crise à la croissance durable. Etude de prospective à long terme*, Banque mondiale, Washington D.C
- **Bayart Jean-François, Ellis Stephen et Hibou Béatrice**, « De l'Etat Kleptocrate à l'Etat malfaiteur », in *La criminalisation de l'Etat en Afrique*, Editions Complexe, 1997, p. 17.
- **Bocquene Henri**, (1986), *Moi un Mbororo*, Paris, Karthala.
- **Breillat Dominique**, (1986), « Les réfugiés en Afrique australe », in *Les réfugiés en Afrique . Situation et problèmes actuels*, Les cahiers du droit public, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp.83-95.
- **Courade Georges**, (1994) *Le village camerounais à l'heure de l'ajustement*, Paris, Karthala.
- **Ela Jean Marc** (1994) *Afrique. Irruption des pauvres. Société contre ingérence, pouvoir et argent*, Paris, L'Harmattan, 1994
- **Esso Nicolas Olivier**, (1999) *Conflits politico-identitaires et migrations transfrontalières : le cas des réfugiés Burundais et Rwandais à Yaoundé*, mémoire de DEA en sociologie, Université de Yaoundé.
- **Ezo'o Bizeme et Komon**, (1996) « La crise économique continue'' », *Africa Development*, XXI (2&3), pp. 67-77
- **Gasse Stéphanie**, (2004) « Dynamique partenariale et droit à l'éducation » communication présentée au colloque international sur « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? », Ouagadougou, 9-12 mars 2004.
- **Giri Jacques**, (1986) *L'Afrique en panne : vingt-cinq ans de « développement »*, Paris, Karthala.
- **Gorce Paul-Marie De La**, (1991) « Transnationalité des conflits » in Hernmant Daniel et Bigo Didier (sous la dir.), *Approches polémologiques. Conflits et violences politiques dans le monde au tournant des années quatre-vingt-dix*, Paris, FEDN, pp.404-415.
- **Grelet C.**, (1986) « Quelques réflexions sur les aspects démographiques et économiques du problème des réfugiés en Afrique », in *Les réfugiés en Afrique . Situation et problèmes*

actuels, Les cahiers du droit public, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp.51-65.

- **Hernmant Daniel et Bigo Didier**, (sous la dir.) *Approches polémologiques. Conflits et violences politiques dans le monde au tournant des années quatre-vingt-dix*, Paris, FEDN, 1991.

- **Kebiwou Kalameu Omer Eloys**, (2001) « *La situation des droits des réfugiés urbains en Afrique : cas des réfugiés congolais (RDC) de Yaoundé* », mémoire de Master, UCAC.

- **Kokou Vignikin**, (2003) « Travail et scolarisation des enfants : deux modes de socialisation complémentaires ou conflictuels ?, communication présentée au séminaire du FASAF sur « Travail et scolarisation en Afrique : état des lieux et perspectives », Cotonou.

- **Kom Dorothee, Mimche Honoré et Bios Nelem Christian**, (2004) « Les indicateurs qualitatifs de gestion des établissements scolaires au Cameroun », communication présentée à l'atelier sous-régional du GRETA, Yaoundé, décembre 2004

- **Legoux Luc**, (1995) *La crise de l'asile politique en France*, Paris, CEPED, Les études du Ceped N° 8.

- **Liechti Valérie**, (2004) « Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation », communication présentée au colloque international sur « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? », Ouagadougou, 9-12 mars 2004.

- Les cahiers de mutation, n° 15, septembre 2003.

- Loi n° 2005/006 du 27 juillet 2005 portant statut des réfugiés au Cameroun, in *Cameroon Tribune* du 29 juillet 2005.

- **Meyer-Bisch Patrice**, (1998) « Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels », IIEDH, Fribourg.

- **Meyer-Bisch Patrice**, (2004) « Le droit à l'éducation en tant que droit culturel au sein des droits de l'homme », communication présentée au colloque international sur « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? », Ouagadougou, 9-12 mars 2004.

- **Mimche Honoré**, (2005) « Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad », *Revue camerounaise de sociologie*, Vol. 2, n° 1, pp233-260.

- **Nga Etoga Nestor**, (2005) <http://respectrefugees.org>, « *Vie des réfugiés au Cameroun* »

- **Pilon Marc et Yaro Yacouba** (dir.) (2001), *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, n° 1

- **Rude-Antoine E.**, (1991) « L'immigration et la sociologie du droit : réflexions et perspectives » in Barou Jacques et Le Huu Khoa, *L'immigration entre la loi et la vie quotidienne*, Paris, L'Harmattan, coll. « Minorités & sociétés », pp. 25-33.

- **Schlemmer Bernard**, (2003) « L'enfant, le travail et l'école. Un point de vue sociologique », communication présentée au séminaire du FASAF sur « Travail et scolarisation en Afrique : état des lieux et perspectives », Cotonou.

- **Senda Lusamba Joseph**, (2004) « Les effets de la guerre sur la scolarisation des enfants en RDC : cas des enfants des provinces sous-occupation », communication présentée au colloque international sur « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? », Ouagadougou, 9-12 mars 2004.

- **Tsafak Gilbert**, (2000) *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*, Yaoundé, PUY

- **Turpin Dominique** (1986), « Aspects politico-juridiques internes de la situation des réfugiés en Afrique », in *Les réfugiés en Afrique . Situation et problèmes actuels*, Les cahiers du droit public, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp. 97-124.

- **UNHCR**, *Afrique centrale et occidentale*, Rapport global 2002

- **UNHCR**, Plan d'opération par pays. Cameroun. Année 2006

- **Zognong Dieudonné** (2001), « *Le Cameroun, une destination privilégiée pour les réfugiés* », in *Governance Alert*, numéro 6, décembre-février 2001 <http://www.hri.ca>.

