



Éducation et formation professionnelle en situation de crises humanitaires : l'exemple des migrations forcées au Cameroun

Claire Lefort-Rieu¹

Résumé

Depuis les années 2010, le Cameroun a vu se multiplier les interventions internationales visant à répondre aux déplacements forcés sur son territoire. Prenant l'exemple du secteur éducatif, cette étude interroge les liens et conséquences de ces interventions sur les acteurs et enjeux politiques, à différentes échelles. Le secteur préscolaire, tout d'abord, est réinvesti par les acteurs locaux grâce à des programmes d'aide d'urgence influençant la politique nationale de décentralisation ainsi que l'orientation des stratégies gouvernementales. L'étude de la crise anglophone souligne un processus d'humanitarisation de l'école primaire, visant à dépolitiser un conflit national en neutralisant les enjeux qui lui sont attachés. Enfin, l'exemple d'un projet de formation professionnelle permet d'analyser la manière dont acteurs étatiques, humanitaires et réfugiés s'accrochent à un environnement politique et de ses contraintes.

Mots-clés : éducation, préscolaire, formation professionnelle, réfugiés, migrations, Cameroun

Abstract

Education and vocational training in humanitarian crises: the example of forced migration in Cameroon

Since the 2010s, international aid to forced displaced people in Cameroon has considerably increased. Through the example of education, this article questions the

1. Doctorante en anthropologie au Centre Population et Développement (Ceped), Institut de Recherche pour le Développement/Université de Paris.



links and consequences on political actors and issues. Preschool sector is reinvested by local actors, thanks to emergency aid programs that influence the national decentralization policy and government strategies. The Anglophone crisis faces a process of humanitarianization of primary school aimed at depoliticizing a national conflict. A vocational training project illustrates how state, humanitarian and refugee actors deal with a political environment and its constraints.

Keywords: *education, preschool, vocational training, refugees, migrations, Cameroon*

En 2021, le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) au Cameroun estimait à près de deux millions le nombre de « personnes relevant de sa compétence »². Depuis une décennie, les interventions humanitaires se multiplient en effet dans le pays, justifiées par la nécessité d'apporter une aide d'urgence à des zones et populations jugées « en crise » en raison de l'ampleur des déplacements forcés auxquelles elles sont confrontées (figure 1). La façade est du pays (régions de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord) connaît, depuis les années 2000, d'importantes arrivées de réfugiés consécutives aux crises sociopolitiques en République centrafricaine (RCA) voisine. Au 31 décembre 2021³, le Cameroun accueillait près de 342 877 réfugiés centrafricains, établis pour un tiers dans des « sites formels » (camps de réfugiés accueillant plusieurs milliers de personnes, officiellement gérés par l'UNHCR avec l'appui d'organisations humanitaires non gouvernementales internationales, ONGI) et pour deux tiers « auto-installés » en zones rurales et, dans une moindre mesure, urbaines (c'est-à-dire spontanément établis en campements informels de petite taille dans les localités des régions d'accueil). À l'Extrême-Nord, dans le bassin du Lac Tchad, les exactions du groupe Boko Haram et la riposte des forces armées camerounaises ont occasionné près de 120 928 réfugiés nigériens et 357 631 déplacés internes. Enfin, dans les zones anglophones du pays (régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest), des revendications sécessionnistes faisant l'objet d'une vive répression gouvernementale donnent lieu, depuis 2017, à d'importants déplacements de populations vers le Nigéria voisin ainsi que vers d'autres localités et régions camerounaises⁴.

2. Personnes reconnues par l'UNHCR comme réfugiés, « retournés », déplacés internes, demandeurs d'asile ou apatrides. Pour une définition approfondie de ces statuts, voir : <https://www.jmu.edu/news/cistp/2017/titus-maxwell-global-distribution-persons-of-concern.pdf>.

3. Portail opérationnel UNHCR (consulté le 22/01/2022) : <https://data2.unhcr.org/fr/country/cmr>.

4. Compte tenu du caractère extrêmement sensible de cette « crise anglophone », il est difficile d'obtenir des chiffres précis sur l'ampleur des déplacements forcés qu'elle occasionne à l'échelle du pays. Au début de l'année 2021, l'*Humanitarian Country Team* estimait que neuf des dix régions camerounaises étaient impactées par ces mouvements de populations (OCHA, *Humanitarian Response Plan – Cameroon, 2021*).

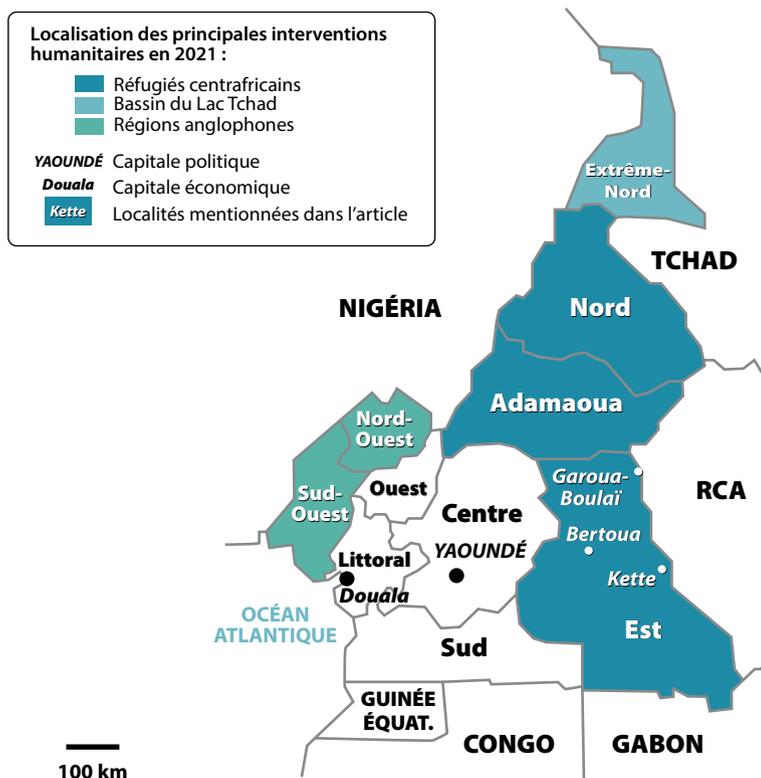


Figure 1. Principales « crises humanitaires » identifiées au Cameroun en 2021

Ces déplacements, associés à l'idée de crise humanitaire en raison de leurs conséquences pour les populations qui les subissent⁵, ont provoqué la multiplication de projets d'assistance portés par des organisations internationales (OI) et non gouvernementales (ONG). Ces interventions sont motivées par des « situations d'urgence complexes » ayant pour « dénominateur commun » de tirer leur origine « dans des conflits armés [dont les] impacts sur les populations sont exacerbés par des vulnérabilités structurelles préexistantes » (OCHA, 2019 : 7). Par leur contenu, elles témoignent de l'éclatement des notions de développement et d'humanitaire : ces projets d'aide concernent non seulement des interventions d'urgence (alimentation, logement, santé) mais aussi de plus long terme (tel l'accès aux

5. Voir la note du CICR, « Les déplacements de population comme crise humanitaire » (consultée le 22/01/2022 : https://auschwitz.be/images/_expertises/casier.pdf). Pour une analyse de la transformation des migrations centrafricaines au Cameroun en crise humanitaire, voir Lefort-Rieu et Minfegue (2021).

services sociaux de base : construction d'infrastructures éducatives, sanitaires ou médicales)⁶.

Les modalités opérationnelles de ces interventions ont été étudiées en s'intéressant à des secteurs précis (tels l'éducation ou la santé : Kamdem, 2016 ; Lemouogue, 2020), aux afflux migratoires d'urgence (Mbarkoutou, 2014 ; Ndihi *et al.*, 2017 ; Mahamat, 2021) ou aux conflits liés à la présence des réfugiés dans les territoires d'accueil (Kossoumna Liba'a, 2016). Le cas spécifique des réfugiés centrafricains a permis d'interroger les liens que ces projets humanitaires entretiennent avec un environnement politique camerounais ayant déjà fait l'objet d'une importante littérature⁷. La prise en charge de ces populations n'est pas sans effet sur la construction étatique du Cameroun (Butel, 2013). Dans les zones périphériques de l'Est, l'action humanitaire a été analysée comme une politique publique locale particulière, insérée dans des configurations articulant échelles locales et nationales (Minfegue, 2020). Faisant office d'action publique locale, ces interventions internationales peuvent être l'objet d'une prise en main par les autorités locales et le gouvernement central (Lefort, 2020). L'aide humanitaire peut alors contribuer à renforcer certaines frontières du pays et à intégrer des marges périphériques dans le territoire national (Lefort-Rieu et Minfegue, 2021).

L'analyse des rapports entre humanitaire et politique au Cameroun mérite cependant d'être approfondie. Le secteur éducatif offre, pour cela, un cas d'étude intéressant : alors que l'école a longtemps participé des instances de socialisation conçues comme « des continuums du parti-État » (Eboko, 1999 : 124), elle est aujourd'hui surinvestie par les interventions humanitaires d'organisations internationales (telles l'Unicef, l'Unesco ou l'UNHCR) et d'ONGI. Depuis la réforme du secteur de l'humanitaire en 2007, l'éducation constitue en effet un domaine à part entière de l'aide d'urgence, considérée désormais comme un moyen essentiel pour sauvegarder des vies (« *life-saving sector* ») (IASC, 2007). Divers travaux ont analysé les enjeux des interventions éducatives en situation de crise (Sinclair, 2001 ; Kagawa, 2005 ; Chelphi-den Hamer, 2007 ; Davies & Talbot, 2008 ; Azoh *et al.*, 2009 ; Novelli, 2009), leurs effets en termes de changement social ou leur articulation avec les dynamiques éducatives locales publiques, privées ou communautaires (Baujard, 2010 ; Chelphi-Den Hamer *et al.*, 2010 ; Triplet, 2015). Ces analyses

6. Bien que l'humanitaire ait une histoire propre (Barnett, 2011 ; Ryfman, 2016), marquée par la temporalité de l'urgence, son domaine tend à s'étendre – notamment depuis la fin de la guerre froide – sur l'espace du développement tel qu'il a été pensé jusqu'à la fin des années 1980 (Atlani-Duault & Dozon, 2011).

7. Voir, parmi d'autres : Bayart, 1985 ; Sindjoun & Courade, 1996 ; Pommerolle, 2008 ; Eboko & Awondo, 2018.

ont montré comment différentes formes d'offre éducative participent, dans des situations qualifiées d'extrêmes par les acteurs de l'aide ou les institutions officielles, de la production et de la transformation d'un bien collectif en temps de crise. Toutefois, cette thématique reste encore peu abordée au Cameroun.

J'ai donc choisi de m'intéresser à la façon dont, dans le pays, l'« humanitarisation » des questions éducatives par les acteurs de l'aide internationale – c'est-à-dire leur transformation en un moyen essentiel de sauvegarder des vies – permet de dépolitiser certains enjeux, ainsi qu'aux stratégies de (ré)appropriations dont cette humanitarisation peut faire l'objet. Les interventions humanitaires observées lors de ce terrain d'étude sont le fait d'agences onusiennes et d'ONG (majoritairement internationales⁸) se revendiquant comme telles, sans considération pour le contenu même de leur action (limité ou non à la seule aide d'urgence). Comme le soulignent Atlani-Duault et Dozon (2011 : 21) : « il y a désormais aide humanitaire tout simplement là où des groupes se réclamant de la mise en œuvre de l'aide humanitaire interviennent et organisent à cet effet un dispositif d'intervention sur d'autres groupes sociaux ». Cette définition correspond particulièrement bien au contexte camerounais, dans lequel un projet d'aide aux déplacés forcés peut consister à la fois en des distributions alimentaires d'urgence et en la construction de « ferme-écoles » destinées à développer l'élevage volailler. C'est parce qu'ils se qualifient eux-mêmes d'humanitaires, plutôt que par le contenu de leurs interventions, que ces acteurs constituent une scène partagée dans laquelle ils évoluent, interagissent et se confrontent (lors de rencontres bilatérales, réunions de coordination, collaborations ou partenariats dans le cadre de projets communs). En articulant échelles locale, régionale et nationale, cette étude pose l'hypothèse que l'action humanitaire internationale intervient dans le secteur éducatif camerounais selon trois procédés liés : la remise en cause des priorités sectorielles du gouvernement pour y faire valoir les stratégies humanitaires ; la neutralisation paradoxale du caractère politique d'enjeux sociopolitiques pour faciliter l'intervention humanitaire ; la façon dont les interventions humanitaires peuvent être (ré)appropriées et réinvesties par les acteurs et populations qui en bénéficient. Si ces trois modalités donnent à voir l'humanitaire – tel que défini ci-dessus – comme force politique, elles offrent aussi une focale intéressante pour examiner les interactions entre acteurs humanitaires internationaux et structures des territoires d'intervention. On s'intéressera pour cela à trois sous-domaines du secteur éducatif ayant fait

8. Bien que le Cameroun soit engagé dans l'objectif de « localisation » décrété lors du Sommet humanitaire mondial (2016) et visant à octroyer 25% des financements humanitaires à des organisations nationales et locales, la place de ces dernières dans le paysage de l'aide humanitaire reste encore très minoritaire dans le pays.

l'objet, ces dernières années, d'un surinvestissement de la part des agences onusiennes et ONGI au Cameroun : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et la formation professionnelle.

L'approche ici proposée se situe au croisement de l'anthropologie politique et de l'anthropologie de l'aide internationale (Atlani-Duault, 2009b ; Atlani-Duault & Dozon, 2011 ; Copans, 2011). Elle s'appuie sur une « double ethnographie en réseau » menée, pendant près de deux ans, à la fois auprès des acteurs humanitaires internationaux et des bénéficiaires de leurs projets – situant la chercheuse, à la fois observatrice et actrice, sur un « fil délicat » (Atlani-Duault, 2009a : 36). Cette méthodologie d'enquête a été possible grâce aux postes occupés au sein d'une ONG internationale d'assistance aux réfugiés : chargée de projet à l'Est-Cameroun (d'octobre 2017 à mai 2018), puis responsable nationale à Yaoundé (de février 2020 à juillet 2021). La fréquentation de temps long du secteur et des acteurs humanitaires a permis de multiplier les temps d'observation, tant lors des rencontres et réunions de coordination que dans le cadre de projets d'aide mis en œuvre. Cette ethnographie de l'intérieur de la sphère humanitaire (Vidal, 2009 ; Lavigne Delville & Fresia, 2019) a été complétée par des temps d'échanges, sous forme de discussions informelles ou d'entretiens, avec des employés d'agences onusiennes ou d'ONGI, des représentants étatiques et des autorités locales dans la région de l'Est comme à Yaoundé, capitale où se concentrent services centraux de l'État et sièges des organisations humanitaires.

Cette approche a été couplée à un travail d'enquête auprès des « bénéficiaires », c'est-à-dire des populations visées par ces interventions d'aide⁹. Le statut d'Occidentale ou d'employée humanitaire auquel j'étais systématiquement renvoyée *a priori* a exigé d'autres procédés d'enquête. Délaissant la méthode de l'entretien formel, peu pertinente dans ce contexte, choix a été fait d'opter pour de longs temps d'échanges avec des familles et des individus rencontrés en dehors du cadre humanitaire. Ces discussions informelles et le temps passé, quotidiennement et en dehors des seules tâches d'employée d'ONG, auprès de ces personnes ont facilité une progressive familiarisation et insertion sur le terrain. Elles ont permis de déployer des situations de dialogue et d'échange autres, plus ouvertes et plus riches que le type d'interactions caractérisant le système de l'aide. Dans une perspective inspirée notamment de la géographie féministe anglophone (Volvey *et al.*, 2012), la pratique du terrain a été appréhendée comme un « faire avec »¹⁰

9. Pour une analyse critique des enjeux liés à l'emploi de ce terme, voir Ribémont (2016).

10. Sur les concepts de *betweeness* ou *witness*, voir Nast (1994), Rose (1996), Bingley (2003), Bondi (2003).



visant notamment à constituer comme légitime la parole des individus et des groupes visés par les dispositifs humanitaires (Naepels, 2020).

Divers enjeux méthodologiques et éthiques ont été soulevés par une telle enquête de terrain, à commencer par la difficulté à concilier regard distancié de l'ethnographe et impératif d'action des acteurs de l'aide (Olivier de Sardan, 1995 ; Agier, 1997 ; Makaremi, 2008 ; Dubey, 2013). Les rapports triangulaires tissés entre la chercheuse, les institutions d'aide et les déplacés forcés ont permis de nourrir à la fois l'enquête et le travail demandé au sein de l'ONG – par exemple, en évitant l'écueil d'une victimisation globale des réfugiés pour tenir compte de la pluralité de leurs situations, profils, stratégies et capacités d'agir (Baujard, 2005).

I – L'éducation préscolaire, entre priorités gouvernementales et stratégies humanitaires

1 – Un humanitaire au service de la politique d'éducation préscolaire et du processus de décentralisation

Ces dernières années, l'aide aux déplacés forcés au Cameroun s'est accompagnée d'une multiplication de projets de la part d'agences onusiennes (en particulier l'Unicef et l'Unesco) et d'ONGI dans le secteur de l'éducation, notamment maternelle ou préscolaire. Pour comprendre les enjeux liés à ces interventions internationales, il convient d'abord de retracer le contexte dans lequel elles s'insèrent. Au Cameroun, l'éducation de la petite enfance s'est développée dans un contexte où l'État se trouvait au cœur de la fabrique de l'espace éducatif (Martin, 1978), dont les contenus étaient alors placés au service d'ambitions politiques (Mbembe, 1989). La création officielle des écoles maternelles en 1972 a été suivie, en 1984, par celle d'une Sous-Direction pour l'éducation préscolaire au sein du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB). Cela a permis un accroissement progressif du nombre d'élèves et d'écoles maternelles publiques et privées à travers le pays : à la fin des années 1980, les structures préscolaires accueillaient près de 93 771 enfants, dont 79% dans les grands centres urbains (UNESCO, 2006). Malgré cette structuration progressive du secteur éducatif de la petite enfance, les écoles préscolaires restaient souvent de simples garderies d'enfants. Pour rompre avec cette situation, dans le cadre de la politique du « Renouveau » portée par le nouveau Président de la République Paul Biya (Owona Nguini et Menthong, 2018), s'opère une « Rénovation pédagogique générale du système éducatif camerounais », visant aussi à étendre le droit à la préscolarisation.



Mais l'implication étatique dans le secteur éducatif va se heurter aux effets de la crise économique et des plans d'ajustement structurels des années 1980. Les investissements publics laissent place à un double mouvement de privatisation et de décentralisation de l'éducation : la multiplication des écoles privées s'accompagne d'une intervention accrue (ou, du moins, supposée) des acteurs locaux dans la délivrance de services publics éducatifs. Le secteur préscolaire voit, quant à lui, le gel de la création de nouvelles écoles maternelles publiques¹¹. Seules peuvent désormais être mis en place des centres préscolaires à base communautaire (CPC), directement gérés et financés par les populations locales. Au milieu des années 1990, le développement des CPC vise à proposer des alternatives au déficit de structures dans les régions sous-scolarisées telles l'Adamaoua ou l'Est, *via* notamment l'appui d'ONG locales et d'organisations internationales telles l'Unicef (ROCARE, 2007). Mais leur développement reste contrarié par le manque de compétences techniques et de moyens logistiques. À compter des années 2000, le retour de l'État dans les politiques publiques (Eboko, 2015) coïncide avec un contexte mondial insistant sur l'éducation de la petite enfance (UNICEF, 2004 ; UNESCO, 2004, 2007, 2015a, 2015b; Akkari *et al.*, 2013). Le Cameroun se fixe alors pour objectif de relever ses taux de préscolarisation au moyen d'une approche plurielle : impliquer les collectivités territoriales décentralisées (communes, régions) ainsi que le secteur privé et favoriser la création de CPC, notamment dans les zones rurales où les taux de scolarisation sont les plus bas.

Dans ce contexte, le rôle des agences onusiennes et ONGI dans l'émergence d'une véritable offre de préscolarisation au sein de zones rurales et périphériques s'avèrent centrales. Tout en soulignant les limites liées au caractère disparate et très territorialisé de ces interventions, on a déjà montré comment ces dernières, initialement motivées par des enjeux de « protection de l'enfance »¹² au sein de régions en crise, pouvaient être réintégrées dans le

11. Il est difficile d'obtenir, pour cette période, des données chiffrées précises, comme l'illustre le « Profil Pays » établi par l'Unesco en 2006 : les « taux nets de préscolarisation », « d'enfants entrant dans le primaire avec une expérience du pré-primaire », les « dépenses publiques ordinaires par enfant », le « nombre estimé d'enfants bénéficiaires d'autres programmes d'éducation préscolaire » (outre les écoles maternelles publiques et privées) sont indiquées comme « non disponibles ». Le rapport rappelle que les structures de formation des personnels enseignants ont cessé de recruter en 1987, suspendu leur fonctionnement en 1991, et rouvert en 1996 « pour former des enseignants dont le recrutement n'est cependant pas garanti par l'État ». Cela a provoqué un report des effectifs préscolaires vers le secteur privé, principalement en milieu urbain (au détriment des zones rurales), qui accueillait 58 % des enfants préscolarisés en 1999-2000. En 2005, 3,3 % du budget du Ministère de l'Éducation de base étaient alloués au préscolaire formel privé et public (UNESCO, 2006).

12. Secteur de l'aide humanitaire visant à assurer à l'enfant une protection générale en tant que personne civile ne participant pas aux hostilités, ainsi qu'une protection spéciale en raison de sa qualité d'être particulièrement vulnérable et désarmé (« La protection de l'enfance en situations d'urgence, ou l'importance de permettre aux enfants de rester des enfants », projet Sphère (consulté le 22/01/2022) :

champ des politiques sociales locales par des acteurs œuvrant à aligner ces projets d'aide avec les politiques éducatives de l'État (Lefort, 2020). C'est ce que souligne la Déléguée régionale de l'Éducation de Base, lors d'une réunion avec une ONGI impliquée dans la création de CPC à l'Est :

Nous voudrions vous dire merci, parce qu'en fin de compte c'est nous les premiers bénéficiaires [de vos projets] : le MINEDUB [...]. Ces activités permettent de renforcer les compétences régaliennes et [celles] de l'État central. [...] La politique des CPC a été mise en place pour pallier le manque d'écoles maternelles – donc pas dans une optique de rétrocession, à terme, des CPC à l'État. Au contraire, c'est pour pallier les carences de l'État que nous permettons aux partenaires d'accompagner les communautés, sous l'œil vigilant du MINEDUB [observation du 20/02/2020 à Bertoua].



Photo 1. Formation des points focaux communautaires en protection de l'enfance

Kette, octobre 2020

Photo 2. « Conseil scolaire » réunissant enseignants, parents d'élèves, chefs de communautés et membres du comité de gestion du CPC

Kette, mars 2020

Si ces projets d'aide aux réfugiés destinés à la petite enfance peuvent appuyer la production de services publics au sein de régions périphériques, ils participent aussi de la mise en œuvre des politiques étatiques en termes de préscolarisation. En parallèle de son appui matériel et financier à la création de centres préscolaires, l'ONGI mentionnée a aussi formé aux enjeux liés à l'éducation maternelle les personnes chargées d'assurer le bon fonctionnement de ces centres. Outre les responsables locaux (chefs de village ou de quartier, parents d'élèves) impliqués dans les comités de gestion des CPC, dans chaque village, des points focaux en protection de l'enfance sont désignés par l'ONGI au sein des populations hôtes et réfugiées. Durant l'année scolaire, ces personnes reçoivent des formations sur les enjeux de protection de l'enfance et sur le développement du jeune enfant. Elles sont ensuite chargées de « sensibiliser

<https://spherestandards.org/fr/la-protection-de-lenfance-en-situations-durgence-ou-limportance-de-permettre-aux-enfants-de-rester-des-enfants/>.

les communautés » (photo 1), participant ainsi d'une certaine pression sociale à la préscolarisation (photo 2) et encourageant largement les parents à mobiliser des ressources à cet effet (tenues et matériels d'apprentissage, cotisation à l'association des parents d'élèves, contribution financière ou en nature pour le fonctionnement de la cantine scolaire, etc.). Occupant un rôle de « courtiers » de l'éducation (Bierschenk *et al.*, 2000), ces acteurs locaux servent ainsi de relais pour promouvoir la politique gouvernementale de préscolarisation à base communautaire – et ce, par le biais des acteurs et projets d'aide internationale aux réfugiés.

Ces projets d'aide à la petite enfance en contexte de crise, ainsi que les réappropriations qu'ils suscitent de la part d'acteurs locaux, ont aussi des effets sur le processus actuel de décentralisation et de déconcentration des services de l'État. Faisant écho au caractère supposément apolitique de l'action humanitaire¹³, pour garantir la pérennité des centres préscolaires créés, l'ONGI susmentionnée pensait d'abord s'appuyer sur les seuls parents d'élèves. Dans une logique basée sur la participation des communautés (Lavigne Delville, 2007, 2011), il suffisait de transmettre à ces derniers les compétences et moyens nécessaires à la gestion d'une école, *via* des formations et la mise en place d'activités génératrices de revenus censées subvenir aux besoins des centres préscolaires. Mais cette démarche se révèle insuffisante : l'ONGI décide alors de mettre en place un processus de rétrocession des CPC à la mairie, pour veiller à ce que les communes prennent le relais lorsque le projet arrivera à son terme. Pour cela, de régulières rencontres bilatérales entre responsables municipaux et membres de l'ONGI sont organisées, afin d'obtenir que les besoins de chaque centre préscolaire soient intégrés dans les budgets communaux des localités concernées. L'objectif est aussi que les collectivités territoriales décentralisées acceptent de s'impliquer dans la gestion de ces centres et d'y exercer un droit de regard, afin d'éviter que les ressources des écoles ne soient utilisées à d'autres fins. En amenant les communes à s'impliquer dans le financement et la gestion des centres préscolaires, l'ONGI contribue à renforcer à la fois la politique nationale d'éducation préscolaire et le processus de décentralisation. Voici comment le maire d'un arrondissement

13. Au nom des principes de neutralité, impartialité et indépendance, les intervenants humanitaires ne peuvent normalement « prendre part aux hostilités », « intervenir dans des controverses politiques, raciales, religieuses ou idéologiques », ni « être soumis ou subordonnés à des objectifs politiques, économiques, militaires » (UNHCR, « Principes humanitaires », *Emergency Handbook* : https://emergency.unhcr.org/entry/44765?lang=fr_FR. Voir aussi le *Code de conduite pour le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et pour les organisations non gouvernementales (ONG) lors des opérations de secours en cas de catastrophe* : <https://www.icrc.org/fr/doc/assets/files/publications/icrc-001-1067.pdf> ; consultés le 22/01/2022). Pour une analyse critique des liens entre humanitaire et apolitisme, voir notamment Tournier (2001), Collovald, (2001), Dauvin et Siméant (2002).

de l'Est décrit, lors d'un entretien réalisé le 3 septembre 2020, ce processus de rétrocession des centres préscolaires entamé par l'ONGI :

[Il s'agit] de transférer le savoir-faire et les compétences sur la gestion des CPC à la mairie, pour nous imprégner de ce qui est fait et [en] assurer la pérennité. [...] Les CPC sont une émanation de l'État dans les localités qui ne sont pas pourvues en écoles maternelles. [...] Avec la décentralisation, toutes les écoles maternelles et les CPC entrent dans le patrimoine communal [...]. La mairie, si elle a des moyens et que la communauté n'en a pas, peut voir comment soutenir les moniteurs.

En effet, concernant l'éducation maternelle et primaire, certaines compétences transférées aux communes portent précisément sur la création, la gestion, et l'entretien des écoles maternelles et des centres préscolaires, l'acquisition des matériels et fournitures scolaires, ou le recrutement et la prise en charge du personnel¹⁴. Les rencontres organisées par l'ONG entre autorités communales et membres des comités de gestion des centres préscolaires sont d'ailleurs l'occasion, pour ces derniers, de placer la municipalité face à ses engagements et responsabilités. Lors d'une des réunions à laquelle j'ai pu assister dans la région de l'Est, le 17 septembre 2020, le président d'un comité de gestion prend ainsi la parole pour solliciter non pas l'appui des humanitaires mais le soutien des autorités, estimant que l'ONGI « a déjà beaucoup fait sa part ». Cet exemple donne à voir la façon dont l'État peut, sous la forme d'arrangements constamment réinventés, céder des parts de souveraineté négociées à des acteurs extérieurs – ici, humanitaires – qui participent, en retour, à l'expansion de l'administration scolaire publique (Poncelet *et al.*, 2010).

2 – Infléchir l'agenda gouvernemental sur l'enseignement préscolaire ?

Cette implication des acteurs d'aide aux réfugiés dans l'enseignement préscolaire a aussi des conséquences sur la définition des politiques gouvernementales, comme en témoigne le processus d'élaboration d'une nouvelle « Stratégie nationale pour le secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun pour la période 2020-2030 ». Outre le gouvernement et les organisations internationales traditionnellement impliquées dans les questions

14. Le Décret n°2010/0246/PM du 26 février 2010 fixant les modalités d'exercice de certaines compétences transférées par l'État aux Communes en matière d'éducation de base indique que sont délégués à ces dernières « la construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires, et des établissements préscolaires par la Commune » (art. 4), de « l'acquisition des matériels et fournitures scolaires » (art. 5), du « recrutement et de la prise en charge du personnel d'appoint » (art. 8).

éducatives (telles la Banque Mondiale, l'Unesco ou l'Unicef), ce processus associe aussi les acteurs de l'aide d'urgence (UNHCR, ONG). Ces derniers sont très largement représentés lors de l'atelier organisé par la Banque Mondiale à Yaoundé, le 10 mars 2020, pour présenter l'état du secteur éducatif au Cameroun. Pendant cette rencontre, à laquelle j'ai pu assister, les enjeux liés à l'éducation préscolaire occupent une place centrale – faisant écho au réinvestissement dont la petite enfance fait l'objet, ces dernières années, de la part des acteurs internationaux en éducation (Akkari *et al.*, 2013). Deux mois plus tard, un groupe de travail dédié au préscolaire est créé à l'initiative des acteurs de l'aide. Composé de représentants étatiques, d'organisations internationales (Unicef, Banque Mondiale) et non gouvernementales, sa visée est double. Comme l'explique ce représentant de l'Unicef lors de leur première réunion, il s'agit de « mieux coordonner nos actions et notre réponse en termes d'appui au gouvernement dans ce secteur souvent oublié ou peu représenté du préscolaire, [...] [à un] moment où l'on parle de plus en plus du préscolaire au Cameroun » ; mais aussi de mener « un vrai travail de plaidoyer pour la petite enfance »¹⁵.

Dès cette première rencontre, j'ai pu voir émerger un point de tension entre acteurs internationaux et représentants étatiques concernant le fait d'intégrer, ou non, l'éducation préscolaire dans le « package d'éducation fondamentale » supposé universel, obligatoire et gratuit. Face à la position défendue par les acteurs de l'aide, l'inspectrice en charge de l'éducation maternelle souligne que « le préscolaire n'est pas obligatoire au Cameroun », rappelant la position inchangée du gouvernement depuis les années 1990 concernant le gel de la création de nouvelles écoles maternelles publiques et la stratégie de développement des centres préscolaires à base communautaire (CPC). Au fil des mois, les discussions se poursuivent entre le gouvernement et les principaux acteurs impliqués dans les secteurs éducatifs et préscolaires. La collaboration entre acteurs internationaux et services de l'État, notamment dans le cadre du PAREC (Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun)¹⁶ ou du Partenariat Mondial pour l'Éducation¹⁷, est marquée par la volonté d'instaurer un cursus obligatoire et gratuit de huit années d'éducation débutant non plus au primaire mais en grande section, c'est-à-dire intégrant la dernière année du préscolaire. Cela serait rendu possible grâce à une double approche consistant, selon l'inspectrice de l'éducation maternelle, à « appuyer le développement de nouveaux CPC dans les zones rurales, afin d'y accroître les taux bruts de préscolarisation » et en « accol[ant] une classe préscolaire au primaire en zones

15. Cette citation (et suivante) : observation du 20/05/2020, Yaoundé.

16. <https://www.parec-cameroun.net/>

17. <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/cameroun>



urbaines »¹⁸. Ainsi, tout en respectant la politique gouvernementale (basée sur le gel de création de nouvelles écoles maternelles publiques et la promotion des centres préscolaires à base communautaire, notamment en zones rurales), l'éducation préscolaire est intégrée au « package d'éducation fondamentale » universel et gratuit. Face au refus de l'État de considérer le préscolaire comme stratégique, le renforcement des interventions en éducation maternelle consiste à intégrer cette dernière à un secteur déjà fortement investi par le gouvernement, à savoir l'éducation primaire (obligatoire et gratuite). Cette proposition, officiellement formulée par le Ministère de l'éducation de base lui-même, reste encore « en attente d'approbation [...] de la part de la primature » en raison notamment des « impacts financiers » qu'elle suppose. Une telle décision signifierait une inflexion notable de la stratégie gouvernementale telle qu'elle a été déployée jusqu'ici, tout en valorisant le travail des acteurs humanitaires investis dans la création des centres préscolaires en zones rurales. En effet, en parallèle de ces discussions, l'ONGI susmentionnée a été sollicitée par la Banque mondiale (qui finance la stratégie nationale d'éducation au Cameroun) pour étendre à d'autres régions que l'Est son expérience de création et rétrocession des CPC aux collectivités territoriales décentralisées. On observe ainsi comment un projet humanitaire de protection de la petite enfance peut faire l'objet de réinvestissements visant à influencer l'agenda et la politique gouvernementale d'éducation.

II – Éducation primaire et humanitarisation de la crise anglophone

1 – L'importance du secteur éducatif

Depuis 2017, les régions anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest sont confrontées à une crise sociopolitique muée en conflit armé opposant forces gouvernementales et groupes armés non étatiques. Malgré l'ampleur de cette « crise anglophone », le gouvernement camerounais a d'abord refusé d'autoriser toute intervention humanitaire supposant l'arrivée, dans ces régions, d'acteurs étrangers soupçonnés de soutenir les forces séparatistes. Au mois d'avril 2019, le ministre de l'Administration territoriale reproche aux acteurs de l'aide de chercher à déstabiliser le pays et les institutions étatiques. ONGI et agences onusiennes sont accusées de propager de fausses informations concernant l'ampleur de la crise anglophone. Des structures dénonçant les atteintes aux droits de l'homme par les forces camerounaises, telles Human

18. Cette citation (et suivantes) : réunion du sous-cluster « Préscolaire », observation du 24/02/2021 à Yaoundé.



Rights Watch ou Amnesty International, sont spécifiquement visées : « le complot de certaines ONG contre le Cameroun est aujourd'hui éventré. Le gouvernement détient des preuves irréfutables des actions de connivence entre certaines ONG et des terroristes dans le [Nord-Ouest et le Sud-Ouest] »¹⁹. Se voyant refuser l'accès à ces régions, les acteurs de l'aide internationale optent pour une intervention indirecte : soutenir à distance des organisations locales déjà présentes (structures religieuses, réseaux communautaires, associations, etc.)²⁰, sans pouvoir se rendre eux-mêmes sur place ni y établir bureaux, antennes ou sous-délégations.

Au cœur de ces tensions entre sphères politique et humanitaire, l'éducation occupe un rôle central. Dans le cadre de leur lutte contre le gouvernement et ses institutions, les forces sécessionnistes ont en effet décrété un boycott du système éducatif national. À leurs yeux l'école représente, avec la justice de *Common Law*, l'un des piliers de la spécificité anglophone héritée de la période de tutelle britannique (1916-1961), qu'ils estiment aujourd'hui menacée par le projet gouvernemental d'harmonisation des systèmes francophones et anglophones. Les attaques, destructions et enlèvements perpétrés contre le secteur et les acteurs éducatifs sont donc utilisés par les groupes armés non étatiques comme une arme politique. Cela a pour effet de renforcer la position du gouvernement, pour qui l'éducation relève de prérogatives régaliennes qu'il n'est pas question de partager avec d'autres acteurs. Lors des diverses réunions de coordination humanitaire auxquelles j'ai pu assister, agences onusiennes et ONGI déplorent régulièrement la fin de non-recevoir systématique que les autorités camerounaises apposent aux projets d'« éducation non-formelle » (« écoles communautaires » c'est-à-dire gérées, organisées et financées non par les services étatiques mais par les parents d'élèves, programmes d'apprentissage accéléré, contenus pédagogiques radiophoniques ou diffusés en ligne), en particulier lorsque leur contenu n'a pas été préalablement partagé et validé par des responsables étatiques.

ONGI et agences onusiennes vont jouer un rôle essentiel dans la dépolitisation des événements à l'œuvre dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest, afin de transformer une contestation violente en crise humanitaire exigeant leur intervention. Tout d'abord, une importante production de données statistiques vise à rendre apparente la crise à laquelle le secteur éducatif est confronté. Insister sur le nombre d'écoles attaquées et fermées, d'enfants « privés du droit élémentaire à l'éducation » défait l'école de tout enjeu politique pour

19. « Crise anglophone : l'État camerounais se dit victime d'un «complot» », *VOA Afrique*, 12/03/2020 (accessible en ligne, consulté le 26/08/2021 : <https://www.voaafrique.com/a/cameroun-des-ong-et-m%C3%A9dias-locaux-accus%C3%A9s-de-complot-contre-l-etat-/5325894.html>).

20. OCHA, « Cameroon: North-West and South-West Crisis Situation Report n° 5 », 31/03/2019.

la transformer en victime et opérer, ainsi, un travail de neutralisation des perceptions qui lui sont attachées²¹. De même, l'appui au secteur éducatif dans ces régions s'effectue à travers le prisme de l'« éducation en situation d'urgence » : pendant éducatif des programmes humanitaires à caractère médical ou alimentaire, ce modèle considère le secteur éducatif comme un moyen essentiel pour sauvegarder des vies (Burde *et al.*, 2017; Versmesse *et al.*, 2017)²². Les enjeux politiques attachés à la question éducative sont ainsi neutralisés et supplantés par la nécessité d'assurer, en situation de conflit ou d'urgence, une continuité d'apprentissage. L'éducation en situation d'urgence tire son origine des programmes spécifiques que les organisations internationales développent, dans les années 1990, au Rwanda ou en Bosnie. Elle apparaît ensuite officiellement, en tant qu'expression et mode opératoire, lors de la conférence internationale d'Amman en 1996, où elle est directement reprise du rapport de Graça Machel commandé par l'Assemblée générale des Nations unies sur l'impact des conflits armés sur les enfants. L'éducation devient désormais « une composante prioritaire de l'assistance humanitaire » (Machel, 2001 : 19) : dans un contexte d'expansion et de normalisation de cette dernière, restaurer l'offre scolaire permettrait de réduire les effets des conflits sur l'éducation (primaire, le plus souvent) et freiner l'enrôlement des enfants dans les forces armées. L'éducation en situation d'urgence a vocation à pallier les faiblesses des États en se substituant à ces derniers (Lange, 2003 ; Triplet, 2015). Elle s'appuie sur « la conviction que des programmes éducatifs bien conçus peuvent jouer un rôle positif en temps de crise », véhiculant « une vision de l'école idéalisée, dépolitisée et autonome du champ social plus large. Elle s'ancre aussi 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 » (Chelpi-Den Hamer *et al.*, 2010 : 11).

Cette thématique n'est pas inédite au Cameroun. Elle s'observe notamment depuis 2015 à l'Extrême-Nord, suite à la fermeture des écoles et à la déperdition d'élèves liées aux attaques du groupe Boko Haram. Mais les événements dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest occasionnent une réponse inédite de la part des acteurs de l'aide internationale. Puisque la transformation du conflit en une

21. Par exemple, l'*Emergency Response Plan* publié par OCHA en 2018 indique que 4400 écoles, soit 85 % de l'ensemble des établissements du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, ont été fermées depuis le début de la crise (https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/cmr_nw_sw_fa_2018-05_summary_v07_light_0.pdf). De même, plus de 80 % des enfants d'âge scolaire n'ont plus accès à l'éducation dans ces régions (*Cameroon: North-West and South-West Crisis, Situation Report No. 4 – 2019*).

22. Voir le réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) et les « normes minimales » à utiliser lors des « interventions de réponse à des crises » (consulté le 05/01/2022 : <https://inee.org/fr/les-normes-minimales>).

crise humanitaire semble être la condition *sine qua non* de toute intervention dans ces régions, la crise anglophone occupe désormais une place centrale dans les approches et discours des agences onusiennes et ONGI. Elle est omniprésente, par exemple, lors de l'« Atelier de dissémination du diagnostic de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun », mentionné précédemment et auquel j'assiste le 10 mars 2020 à Yaoundé. La zone anglophone est ainsi surreprésentée dans les exposés visant à souligner les faiblesses du secteur éducatif camerounais, « marqué par des crises et des conflits ». Les établissements non fonctionnels et le nombre d'enfants « privés du droit à l'éducation », entend-on au fil des présentations, concernent « plus de quatre mille écoles et 500 000 élèves dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest », qui sont les seules pour lesquelles des données chiffrées sont communiquées²³. La baisse des taux bruts de scolarisation constatée depuis 2015-2016 ainsi que la forte déperdition d'élèves, dans et entre les cycles éducatifs, sont justifiées par les attaques et destructions d'écoles dans les régions anglophones. Face au constat d'un « système éducatif [qui] n'est pas préparé pour anticiper et répondre aux crises », seule celle du Nord-Ouest et du Sud-Ouest est évoquée. À l'issue de ce diagnostic, la responsable éducation de l'Unicef prend la parole pour interpeller les responsables et représentants ministériels présents, signalant qu'il est de leur responsabilité d'agir pour les enfants et les jeunes impactés dans ces régions. Elle ne dit cependant rien des deux autres crises auxquelles le pays est confronté (l'afflux de réfugiés centrafricains dans la façade est et les attaques du groupe Boko Haram à l'Extrême-Nord), au motif que les réponses humanitaires qu'elles occasionnent sont déjà intégrées dans la stratégie et les données du Ministère (ce qui n'est pas le cas pour la crise anglophone).

2 – Dépolitisation et neutralisation des enjeux : l'exemple du fonds « Éducation Cannot Wait »

Le cas du fonds *Education Cannot Wait* (ECW) illustre ce processus de neutralisation des enjeux politiques liés à la crise dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Il s'agit d'un financement spécifiquement dédié à l'éducation en situation d'urgence, créé à la suite du Sommet Humanitaire Mondial de 2016 au motif – comme on peut l'entendre lors de la rencontre entre des représentants d'ECW et les acteurs de l'aide internationale au Cameroun – que « de nombreux acteurs ne considèrent pas l'éducation comme une priorité en contexte de crise »²⁴. Bien que consacré aux situations d'urgence, ce fonds international a pour particularité d'être octroyé et géré

23. Cette citation (et suivantes) : observation du 10/03/2020, Yaoundé.

24. Cette citation (et suivantes) : observation du 08/07/2020, Yaoundé.

(du moins officiellement) par le gouvernement hôte, en partenariat ici avec l'Unicef²⁵. À nouveau, ce sont les événements dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest qui amènent le fonds *Education Cannot Wait* à octroyer un financement au Cameroun : d'abord sous la forme d'une *first emergency response strategy* (première stratégie d'intervention d'urgence), implémentée en 2019 par l'UNHCR et l'Unesco, puis en intégrant le pays parmi 25 États prioritaires susceptibles de bénéficier du « Programme de Résilience Pluriannuel » (correspondant à une enveloppe de quinze millions de dollars sur trois ans). Ce financement devait d'abord concerner uniquement les régions touchées par la crise anglophone. Cependant, lors d'échanges avec les représentants d'*Education Cannot Wait*, certaines ONGI intervenant à l'Extrême-Nord et dans la façade est signalent que ces régions devraient, elles aussi, y être intégrés car elles répondent tout autant, voire plus, aux visées d'ECW : « cibler en priorité les régions qui concentrent le plus de besoins, mais aussi et surtout celles qui sont sous-financés ou laissées de côté [par la réponse humanitaire et les financements dédiés à l'éducation] ». ECW accepte donc d'ouvrir la proposition de projet du Cameroun aux trois crises auxquelles le pays est confronté (Extrême-Nord, façade Est, crise anglophone) ; mais cette dernière demeure prépondérante dans les discours et démarches des acteurs de l'aide, comme l'illustrent les discussions du groupe de travail créé en mars 2021 pour préparer la visite des représentants d'*Education Cannot Wait* au Cameroun.

Dirigé par l'Unicef, ce groupe de travail rassemble l'ensemble des organisations internationales et non gouvernementales du secteur éducatif, ainsi que des représentants des ministères de l'éducation primaire (MINEDUB), secondaire (MINESEC), de la formation professionnelle (MINEFOP), de la jeunesse (MINJEC) et du Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation (PAREC). L'objectif, comme expliqué lors de la réunion à laquelle j'assistais le 3 juin 2021 à Yaoundé, est d'élaborer l'itinéraire des « visites de terrain » qui seront proposées aux représentants d'*Education Cannot Wait* ; ou, pour reprendre les termes employés par la responsable éducation de l'Unicef, « qu'est-ce qu'on montre aux collègues d'ECW, qu'est-ce qu'ils devraient voir ? ». Les membres du groupe de travail sont invités à identifier des lieux ou projets en cours qui pourraient être visités. Ces propositions seront ensuite soumises au vote (chaque ministère et organisation bénéficiant d'une seule voix) afin d'établir une proposition de programme, partagée ensuite avec les

25. Parmi les conditions d'éligibilité mentionnées pour le Cameroun figurent les éléments suivants : « S'aligner sur les stratégies et plans nationaux existants ; S'aligner sur les orientations du Gouvernement en prenant en compte la Formation Professionnelle et l'Éducation Civique ; Établir le leadership du Ministère en charge de l'Éducation de Base et de ses partenaires » (*Compte rendu : Mission pour le cadrage du Programme de Résilience Pluriannuel (PPR) du Secrétariat de l'ECW au Cameroun, tenue du 28 juin au 2 juillet 2021, document de travail, Yaoundé, juillet 2021, p. 5*).

ministères de l'éducation primaire et secondaire pour révision et validation. Aucun document ne peut en effet être transmis à *Education Cannot Wait* sans avoir été au préalable « approuvé par le gouvernement », en sa qualité de « responsable de l'éducation au Cameroun » ; « même si ce n'est pas lui qui ensuite implémentera l'ensemble des activités et [assumera] l'utilisation des fonds », le gouvernement sera néanmoins chargé du « pilotage du programme [ECW] avec l'appui des partenaires en éducation (organisations des Nations unies, de la société civile, etc.) ». À la réunion suivante²⁶, les résultats des votes sont communiqués : loin d'une approche globale permettant de dresser un état des lieux objectif du secteur éducatif au Cameroun, chaque organisation a voté pour la zone lui permettant de donner à voir ses propres réalisations. Il en va de même pour les représentants étatiques : à l'exception de celui en charge de la formation professionnelle, tous les ministères ont opté pour l'Extrême-Nord. Outre l'ampleur des besoins en éducation dans cette région, c'est en effet là que se concentrent de nombreux financements et projets directement confiés aux acteurs étatiques. Malgré les positionnements ministériels, la majorité des votes se prononcent en faveur d'un itinéraire dédié uniquement à la crise anglophone : c'est donc cette option qui est retenue puis validée par les ministères de l'enseignement primaire et secondaire.

La venue des représentants d'*Education Cannot Wait* au Cameroun a lieu du 28 juin au 2 juillet 2021. Si je n'ai pas pu y prendre part, le rapport publié suite à cette visite confirme la poursuite du processus d'humanitarisation des enjeux éducatifs. On a souligné plus tôt la ferme opposition du gouvernement camerounais aux projets d'éducation non formelle : une partie des recommandations des représentants d'ECW lui est pourtant consacrée. Ils insistent non seulement sur la nécessité de « [mettre] une emphase sur l'Éducation Non Formelle », mais en font une condition quasi *sine qua non* à l'obtention des fonds²⁷. Dans la mesure où les financements octroyés par ce bailleur seront délivrés à l'État camerounais lui-même, le processus à l'œuvre ici ne consiste pas en un contournement de la puissance étatique. Plus exactement, en se plaçant à rebours d'une vision gouvernementale considérant le secteur éducatif comme une prérogative strictement régaliennne, les acteurs humanitaires déploient un processus de dépolitisation de la question éducative dans les régions anglophones justifié par une situation d'urgence. On citera, à titre d'illustration, cet extrait dudit rapport :

26. Observation du 17 juin 2021, Yaoundé.

27. *Compte rendu : Mission pour le cadrage du Programme de Résilience Pluriannuel (PPR) du Secrétariat de l'ECW au Cameroun, tenue du 28 juin au 02 juillet 2021*, document de travail, Yaoundé, juillet 2021.

En ce qui concerne les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, la crise est manifestée par un niveau de violence assez élevé qui s'illustre par la fermeture de deux (02) écoles sur trois (03). En effet, les établissements scolaires ont été pris en otage pour des revendications politiques. Ainsi, il est nécessaire d'apporter une réponse qui épouse une approche de redynamisation du système scolaire. Les personnes déplacées sollicitant l'accueil des écoles du Nord-Ouest et du Sud-Ouest font face aux situations de détresse extrême²⁸.

III – Formation professionnelle : réinvestir la « manne humanitaire »

1 – L'humanitaire pris à parti : objectifs de développement et tensions entre acteurs étatiques

Bien qu'encore peu étudiée par la littérature académique, la formation professionnelle constitue un enjeu important des interventions humanitaires : elle se situe en effet au croisement des questions éducatives et d'insertion socio-économique, devenues centrales dans les stratégies de réponse aux déplacements forcés²⁹. En réponse à une perception de ces derniers comme fardeau pour les régions d'accueil, les récentes années ont vu émerger des discours et approches insistant sur le potentiel économique de ces populations. La figure du réfugié ou du déplacé « vulnérable » (Agier, 2002) laisse ainsi place à celle de « l'entrepreneur », porteur de ressources et compétences à valoriser³⁰. Cette approche s'accompagne d'une « néolibéralisation de l'aide » : valoriser le potentiel économique des déplacés forcés est aussi une façon de réduire les coûts, l'assistance étant désormais remplacée par la promotion de l'accès au marché du travail (Easton-Calabria & Omata, 2018). La formation professionnelle occupe donc une place centrale dans les projets d'assistance aux déplacés forcés : il s'agit de donner à ces derniers les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier permettant leur intégration dans le tissu socio-économique local. Divers travaux ont ainsi étudié les programmes de formation professionnelle dans les camps de réfugiés burundais en Tanzanie (Lyby, 2001 ; Witchger & Blaskowitz, 2018), en direction des réfugiés afghans

28. *Ibid.*, p. 4.

29. Voir par exemple le rapport *Un pont vers l'avenir : De l'enseignement postsecondaire à l'emploi pour les jeunes déplacés.e.s en Afrique*, World University Service of Canada for Mastercard Foundation, 2019 (accessible en ligne, consulté le 28/08/2021 : <https://wusc.ca/fr/un-pont-vers-lavenir-de-lenseignement-postsecondaire-a-lemploi-pour-les-jeunes-deplace-e-s-en-afrique/>).

30. Cette tendance réactive des thématiques mobilisées dans les années 1970, considérant les réfugiés comme une main-d'œuvre pour stimuler croissance et efforts de développement dans les zones d'accueil. Elle fait aussi écho aux efforts de l'UNHCR pour lutter contre le « syndrome de la dépendance » à l'aide dispensée dans les camps (Glasman, 2017).

au Baloutchistan (Ahmed, 2019), ou des réfugiés en Europe (Chadderton & Edmonds, 2015 ; Aerne & Bonoli, 2021 ; Jørgensen *et al.*, 2021). Les femmes et les jeunes représentent une cible particulière de ces projets (Jabbar & Zaza, 2016 ; Davis, 2019 ; Person, 2019).

Au Cameroun, acteurs et projets humanitaires n'échappent pas à ces tendances, comme l'illustre ce projet d'une ONGI d'aide aux réfugiés centrafricains à l'Est. Ce dernier vise à former, dans des centres agréés par le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (MINEFOP), plusieurs centaines de jeunes afin de leur permettre de présenter un examen national supposé faciliter leur insertion sur le marché de l'emploi (en tant qu'auto-entrepreneur ou salarié). Tout au long de sa mise en œuvre, ce projet humanitaire se caractérise par une étroite collaboration de l'ONGI avec les services déconcentrés de l'État, en particulier la Délégation Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DREFOP). Celle-ci intervient à chaque étape, depuis la sélection des apprenants et des centres de formation jusqu'à la soutenance des rapports de stage, l'organisation des examens nationaux ou le suivi du processus d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Comme l'explique la Déléguée régionale de l'Est :

[L'ONGI] doit venir voir si tout cela marche, mais l'État camerounais aussi. [...] Mes félicitations pour cette approche systémique de la question de l'emploi au Cameroun, [...] en droite ligne avec la politique du gouvernement. [...] Merci à [l'ONGI] qui nous permet, à nous aussi MINEFOP, d'atteindre nos objectifs. Parce que maintenant que vous [apprenants] êtes formés, installés, que vous travaillez, vous allez peut-être même former d'autres [jeunes] et créer ainsi des emplois [observation du 10/09/2020 à Bertoua].

Ce projet d'aide aux réfugiés fait directement écho aux priorités de la stratégie nationale de développement du Cameroun – parmi lesquelles figure l'amélioration des compétences et de l'employabilité des personnes exclues du marché du travail³¹. Or, dans ce secteur comme dans d'autres, les moyens matériels et financiers des services étatiques se révèlent souvent insuffisants. La « manne » humanitaire (Olivier de Sardan, 2014) devient alors une ressource complémentaire pour leur permettre d'atteindre les objectifs fixés. On retrouve ici la capacité de l'État camerounais à déployer une stratégie de récupération visant à réintégrer, au sein de la sphère publique et de ses stratégies gouvernementales, des services nés de l'intervention humanitaire (Lefort, 2020). Mais cette dynamique est plus large. En effet, outre l'encadrement de la formation professionnelle, la DREFOP intervient aussi dans le processus

31. *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*, République du Cameroun.

d'insertion socio-économique des apprenants. Ces derniers sont soumis par les services de l'État à des « procédures de déclaration d'existence » auprès des services des impôts des localités dans lesquelles ils décident de s'établir. Ces procédures administratives (constitution de dossiers détaillant les membres et activités de chaque micro-entreprise, obligation de s'acquitter de la taxe foncière et de l'impôt sur le bail, etc.), pour lesquelles les apprenants peuvent compter sur l'appui logistique et financier de l'ONG, visent à inscrire les jeunes dans l'économie formelle, transformant leur situation d'auto-emploi en petites et moyennes entreprises. L'autorité étatique s'exerce ainsi sous la forme d'une récupération par le biais d'une prérogative régaliennne (l'impôt), permettant d'intégrer dans le tissu et le fonctionnement économique local des projets humanitaires initialement destinés aux réfugiés centrafricains.

Cette stratégie de récupération par les structures étatiques de services nés de l'intervention humanitaire n'est pas dénuée d'enjeux politiques. Dans un contexte marqué par une accélération (supposée) du processus de décentralisation et de déconcentration des services centraux de l'État (Guimdo, 1998 ; Zelao & Nach Mback, 2018 ; Chelipi-Den Hamer, 2020), ce projet de formation professionnelle des réfugiés fait apparaître les tensions existant entre niveaux central et régional. Ainsi, quand l'ONGI sollicite la DREFOP concernant un retard dans l'octroi des diplômes sanctionnant la réussite aux examens des apprenants, la Déléguée régionale renvoie la responsabilité au niveau central :

Le principe, au niveau du Ministère, c'est que les bureaux de terrain ne signent rien : ni diplôme, ni certificat. Tout se passe à Yaoundé. Mais en général, pour le reste, quand nous ne dépendons pas de Yaoundé, nous pouvons agir vite [observation du 11/09/2020, Bertoua].

Il en va de même lorsqu'une directive ministérielle annonce l'obligation, pour les apprenants qui viennent d'achever leur cursus de formation, de présenter le Diplôme de Qualification Professionnelle (DQP) au lieu du Certificat (CQP). La plupart des réfugiés inscrits dans le programme de formation de l'ONGI n'étant pas en mesure de produire les justificatifs exigés pour le diplôme de qualification professionnelle, ils se trouvent dans l'incapacité de présenter l'examen national censé clôturer leur parcours de formation. Sollicitée par l'ONGI, la Déléguée régionale explique :

La tête qui porte le chapeau est à Yaoundé, malheureusement, pas ici. [...] Les textes du Ministère sont clairs ; maintenant, [...] vous êtes un programme de formation [qui] n'est pas purement camerounais mais comprend aussi des réfugiés [...]. Eux [à Yaoundé] s'en tiennent aux textes ; maintenant, il y a textes

et contextes. On ne remet pas en cause les décisions de la hiérarchie [...]. L'État n'a pas les moyens mais il a le devoir de former [les jeunes], donc toute initiative qui va dans ce sens doit être valorisée [et non empêchée]. [...] Par ailleurs, si une partie des apprenants que vous avez formés décide de se lever et de faire du bruit, nous, on fait comment ? [...] [L'ONG] devrait faire parvenir un courrier au Ministère [...]. Dans l'immédiat, pour permettre à la promotion en cours de se présenter aux examens, il faudrait demander une dérogation de crise, pour qu'il n'y ait pas de soulèvement [des réfugiés] [...]. Dans un second temps, vous devriez demander une dérogation officielle plus large et octroyée par écrit concernant la situation des personnes réfugiées ou déplacées, qui ont été forcées de fuir sans pouvoir emporter leurs diplômes [dont les justificatifs sont exigés pour le Diplôme de Qualification Professionnelle]. Le risque, sinon, c'est que l'ONG soit poussée à mettre un terme à sa collaboration avec les autorités [...] : dans ce cas, ce ne serait pas sérieux – et ce ne serait pas dans notre intérêt, à nous DREFOP [observation du 07/09/2020, Bertoua].

Ces propos interpellent d'abord par l'usage de l'argument sécuritaire. Bien que le risque de soulèvement ou d'émeute provoqué par la directive ministérielle ici évoquée soit minime, c'est sur lui qu'insiste la Déléguée – consciente de l'écho que cela aura à Yaoundé. Cet argument renvoie à une représentation assez récente de l'Est comme région marquée par l'insécurité, du fait des incursions de groupes armés centrafricains (Lefort-Rieu & Minfegue, 2021), ainsi qu'à une perception du réfugié comme vecteur potentiel d'insécurité³². Les dernières années ont en effet été marquées par des soulèvements et émeutes ayant nécessité l'intervention de l'armée, notamment dans la ville frontalière de Garoua-Boulai (Minfegue, 2019) dont sont originaires de nombreux réfugiés impliqués dans le projet. Mais au-delà de la thématique sécuritaire, la directive ministérielle ici mise en cause appartient à un ensemble de mesures faisant suite au remaniement ministériel de janvier 2019. Il s'agit, pour la nouvelle administration du Ministère de la formation professionnelle, de réaffirmer l'autorité de l'État dans un contexte de crises multiformes (Morelle et Owona Nguini, 2018). Le cas particulier d'une directive ministérielle permet de mettre en lumière les tensions existantes entre niveau central et services déconcentrés de l'État, ainsi que la façon dont les acteurs humanitaires peuvent être pris à partie. Le schéma présenté par la Déléguée donne à voir une situation dans laquelle tous les acteurs locaux (DREFOP, ONG, bénéficiaires) sortent perdants d'une directive dont le but est, d'abord, de réaffirmer l'autorité et la prévalence du niveau central par rapport aux acteurs locaux. L'opposition entre ces derniers et Yaoundé s'opère dans un contexte spécifique : la région de l'Est, périphérie enclavée, faiblement

32. Sur ces thématiques, voir notamment Mandel, 1997 ; Chaulia, 2003 ; Loescher & Milner, 2004 ; Mogire, 2009.

peuplée et longtemps délaissée par des politiques gouvernementales de développement (Zouya Mimbang, 2013). Cet exemple montre comment un projet d'aide aux réfugiés peut se trouver pris à partie par les acteurs étatiques et réinvesti au profit de leurs luttes internes. La manne humanitaire n'est pas seulement question de ressources et de production de services publics par des voies alternatives : elle se joue aussi en termes politiques pour les acteurs locaux et nationaux.

2 – (Se) jouer des politiques étatiques et humanitaires quand on est réfugié

La récupération des services nés de l'intervention humanitaire n'est pas uniquement le fait des acteurs étatiques mais s'opère aussi chez les réfugiés. Dans un contexte de sécurisation croissante des migrations centrafricaines, faisant passer les réfugiés du statut de victimes à celui de menace pour la sécurité nationale, ces derniers sont soumis à de fortes restrictions de mobilité : les autorités du pays d'accueil cherchent ainsi à limiter les mouvements de populations perçues comme un potentiel facteur de troubles (Barbelet, 2017). L'un des moyens pour contourner ces restrictions est d'obtenir un document délivré par l'UNHCR, appelé « à-qui-de-droit » et ayant valeur de laisser-passer auprès des forces de l'ordre et dans les différents points de contrôle sur les axes de circulation (figure 2a). Dans un contexte où l'obtention de ce document est de plus en plus difficile³³, le projet de formation professionnelle offre aux réfugiés de nouvelles opportunités de mobilité. Tout au long du projet, en effet, des « à-qui-de-droit » leur sont délivrés afin qu'ils puissent évoluer entre leur domicile et leurs lieux de formation, de stage, d'emploi. Ces facilités de déplacement concernent les apprenants mais aussi leurs proches. Au mois de juillet 2020, par exemple, un « à-qui-de-droit » est délivré à la mère d'un jeune tombé malade pour se rendre de Garoua-Boulaï à Bertoua, afin d'accompagner son fils dans les procédures médicales. De même, tout au long du projet, des parents et représentants des réfugiés sont invités à rendre

33. « Quand [les réfugiés] essaient d'obtenir par eux-mêmes un «à-qui-de-droit», c'est très difficile : il faut qu'ils quittent le lieu où ils résident et aillent trouver [un bureau du] HCR, pour exposer leur situation et solliciter l'établissement du document, dont la demande sera ensuite transmise au service «protection». Donc c'est pas tout le monde qui a la chance d'avoir les «à-qui-de-droit» ; c'est difficile. Pourtant, tout le monde veut voyager, tout le monde veut bouger. Et, quand ils voyagent sans «à-qui-de-droit», ils ont trop de problèmes [...] ; ce qui fait que beaucoup, pour cette raison, ne [se déplacent] pas. [...]. Dans le contexte sécuritaire [actuel], le HCR demande aux partenaires [humanitaires] de «décourager fortement» – c'est le mot qu'ils utilisent – le recours à ces documents, parce qu'ils n'ont pas le droit de dire : «dites aux réfugiés de ne pas voyager». À la place, ils demandent aux partenaires : «dans vos sensibilisations, découragez fortement les réfugiés à se déplacer ; à cet effet, nous ne voudrions pas voir trop de demandes d'«à-qui-de-droit» » (entretien du 04/06/2021 avec un ancien gestionnaire de camp de réfugiés centrafricains, Bertoua).

visite aux apprenants en cours de formation à Bertoua : outre la délivrance d'« à-qui-de-droit », l'intégralité des coûts (de déplacement, logement, nourriture) liés à leur séjour sont assurés par l'ONGI. Prétextés par des motifs liés aux projets humanitaires, ces déplacements et séjours facilités dans la capitale régionale de l'Est sont aussi l'occasion, pour ceux qui les obtiennent, de contourner les restrictions de mobilité afin de traiter différentes affaires (visites familiales, négociations avec des fournisseurs, approvisionnement, etc.)³⁴. La manne humanitaire peut donc s'entendre aussi en un sens spatial : le régime d'exception qui définit l'aide aux réfugiés (Agamben, 2003 ; Fassin, 2010 ; Agier, 2013) soustrait ces derniers aux restrictions étatiques auxquels ils sont d'ordinaire soumis, leur offrant une pratique de l'espace et une mobilité renouvelées. Cette réfugiée centrafricaine explique ainsi :

C'est compliqué de voyager. Si on me contrôle, on va m'arrêter en route ; je ne peux pas aller. Parce que j'ai seulement ma carte [de réfugié], mais je n'ai pas l'« à-qui-de-droit » [...]. Le jour [du départ pour la formation], c'est [l'ONGI] qui nous a amenés ; [elle] a loué un bus, qui est venu nous prendre [à Garoua-Boulai]. On ne nous a pas contrôlés : on nous ouvre simplement la barrière, on part [discussion du 28/08/2020, Garoua-Boulai].

Ces stratégies des réfugiés visant à utiliser la manne humanitaire afin de contourner les politiques auxquelles ils sont soumis concernent aussi les normes régissant le champ de l'aide. Revenons aux discours et approches visant à utiliser l'aide comme moyen d'insérer réfugiés et déplacés dans un système de marché à l'échelle locale. Ces derniers sont très présents au Cameroun, à travers notamment la promotion de la figure du réfugié « entrepreneur » : en écho à sa stratégie globale pour la période 2019-2023, intitulée « Moyens d'existence et insertion socio-économique » (UNHCR, 2019), l'UNHCR Cameroun a par exemple signé en 2021 une convention de partenariat avec le MINEFOP et l'Organisation Internationale du Travail (OIT) pour faciliter l'accès des réfugiés au marché du travail (OIT, 2021). Le projet de formation professionnelle étudié lors de ma recherche s'inscrit dans cette logique : ses critères d'évaluation visent à évaluer le nombre de réfugiés salariés ou à la tête de micro-entreprises, l'évolution de leur chiffre d'affaires, la hausse de leurs revenus, etc. La mesure de ces critères, *a priori* aisés à quantifier, va cependant susciter des difficultés parmi les personnels de l'ONGI qui se heurtent aux pratiques mises en œuvre par les bénéficiaires du projet. Ceux-ci, au lieu d'appliquer les règles de gestion d'entreprises qui leur ont été enseignées, peuvent par exemple utiliser les fonds de leur micro-entreprise pour financer une autre activité, ou fermer boutique pendant

34. Discussions informelles avec des parents et représentants des réfugiés, Bertoua, décembre 2020.

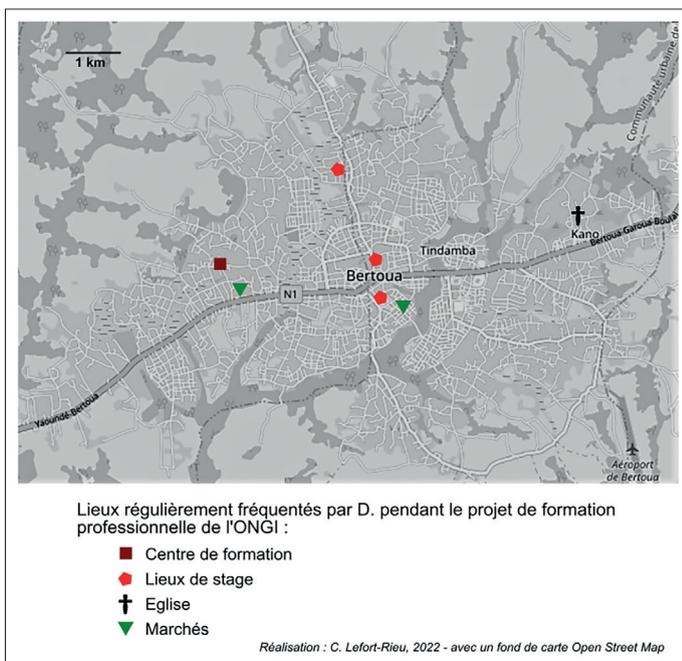
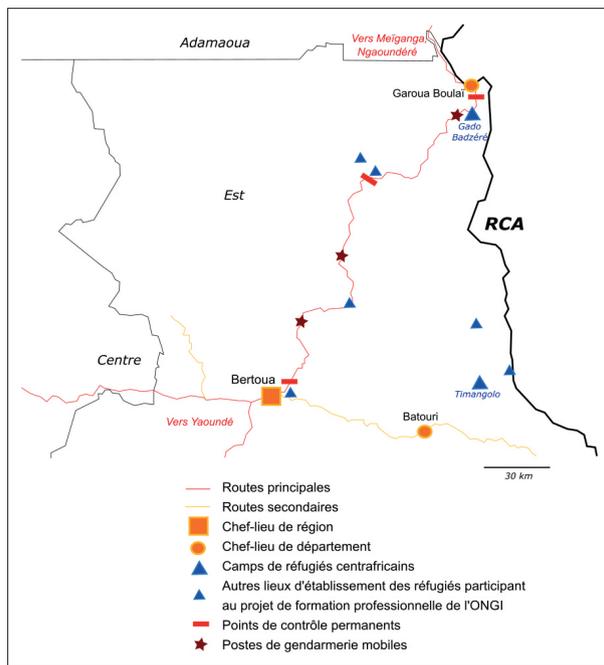
plusieurs semaines afin d'assister à un mariage dans une autre région du pays. En effet, aux yeux de certains réfugiés, ce projet de formation professionnelle n'est qu'une ressource parmi d'autres dans un paysage fait stratégies plurielles et variées, d'imbrication dans des réseaux d'obligations sociales ou familiales (Fresia, 2004). Les outils standardisés et quantitatifs de l'ONGI, pensés pour mesurer l'évolution de « *start-up businesses* » selon un schéma néolibéral, se heurtent à la diversité des pratiques et activités que les réfugiés développent. Ces derniers viennent ainsi contrarier une politique humanitaire visant à les mettre au service du développement économique de leur pays d'accueil, comme l'illustre le parcours de D., réfugiée centrafricaine participant au projet de formation professionnelle en 2018-2019. Établie dans la localité frontalière de Garoua-Boulaï, elle ne s'était jamais rendue à Bertoua auparavant ; le projet humanitaire va l'amener à vivre pendant six mois dans la capitale régionale, circulant entre ses lieux de formation, de stage et de sociabilité (marché, église, bars) (figure 2b). À l'issue de sa formation, elle retourne à Garoua-Boulaï – où résident sa mère, sa sœur et ses enfants – afin d'y ouvrir un salon de coiffure :

Pendant les trois [premiers] mois où ça ne donnait pas, ma mère, elle, est commerçante : [...] elle peut me soutenir le temps que mon activité commence à donner. [Plus tard,] moi-même j'ai financé ma mère pour qu'elle continue à faire son commerce [...]. Tu peux être stable au salon [de coiffure], mais tu as quelqu'un [sur qui compter] ailleurs : [...] ça te permet de rouler avec ton activité. [...] C'est comme ça que, nous, on fait entre nous pour se nourrir. [...] Par exemple, des fois, je paie le petit poisson [car] là-bas ça donne, vers chez nous [en Centrafrique] ; donc je paie le petit poisson, j'envoie, ma sœur vient récupérer, elle vend... et ça peut nous aider à améliorer [notre quotidien]. [...] J'ai aussi [acheté] le miel, c'est à la maison maintenant ; doucement, doucement, je [le] vends [...] ; c'est avec ça que je suis allée payer l'école de ma petite sœur et pour mon enfant aussi. [...] Je suis allée chercher le miel [en brousse] quand [une autre ONGI] m'a envoyé des apprenantes [pour les former en coiffure]. Donc je ne ferme pas le salon : je [le] laisse ouvert et je pars. Ça ne dure pas : si je pars aujourd'hui, demain matin je rentre. Pendant le temps que je n'étais pas là, les apprenantes elles-mêmes coiffaient [les clients]. [...] Les sœurs d'[une employée de l'ONGI] [m']avaient passé la commande [du miel] depuis Douala³⁵ : j'envoie donc ça par expédition, elles partent récupérer et elles m'envoient l'argent par Orange Money [Discussion du 28 août 2020, Garoua-Boulaï].

Cet exemple illustre la pluralité des pratiques quotidiennes déployées par les réfugiés pour vivre, construire des relations sociales, développer des réseaux – c'est-à-dire une multiplicité d'usages et de tactiques, de manières de « faire avec » l'espace (Certeau, 1990). Confrontés à une forte stigmatisation

35. Capitale économique, située sur la côte (voir figure 1).

2a. Enjeux de mobilité pour les réfugiés dans la zone visée par le projet de formation professionnelle de l'ONGI



2b. Pratiques diversifiées de l'espace par une réfugiée centrafricaine dans la ville de Bertoua, capitale régionale de l'Est, entre juillet et décembre 2018

Figure 2. Pratiques de l'espace et mobilité renouvelées des réfugiés grâce à la manne humanitaire

dans des espaces et conditions sociales que les institutions – étatiques et humanitaires – définissent comme exceptionnels, les individus mettent en œuvre des pratiques qui prennent la forme d’actes de résistance ordinaire et leur permettent de transgresser les hégémonies quotidiennes. Ce projet de formation professionnelle montre comment s’instaure une pluralité de mécanismes et stratégies de contournement, détournement ou négociation. Ces pratiques associent *savoir-faire* développé au fil des ans (notamment à travers l’expérience de la vie en exil, c’est-à-dire le capital « mobilitaire » des réfugiés) et *pouvoir-faire* limitatif (accordé par les représentants politiques et humanitaires du pays d’accueil, qui les placent dans un régime d’exception) (Goreau-Ponceaud & Bentz, 2021). Malgré les restrictions auxquelles ils sont confrontés, les réfugiés témoignent d’une capacité à détourner ou contourner les règles, à les infléchir, à pratiquer l’espace ; notamment, mais pas uniquement, à travers des opportunités offertes par les interventions humanitaires. Cette capacité des réfugiés à (se) jouer des politiques dont ils font l’objet, tant de la part de l’État d’accueil que des acteurs humanitaires, peut aussi être l’occasion de faire émerger des formes de mobilisations spatialisées (Minfegue, 2019) : ainsi se dessine, pour ces populations, une « forme de participation politique à la vie de la cité » (Gervais-Lambony, 1994 : 54).

IV – Conclusion

En situation de crise, « le champ scolaire fait [...] l’objet d’une multitude d’interventions » par lesquelles « se jouent la production, la négociation et la coordination complexes d’un « bien collectif », nommé éducation, parfois dérivé d’un système existant, parfois complètement produit par l’appareil humanitaire, plus ou moins « institutionnalisable » par la suite mais toujours sur-politisé (Chelphi-den Hamer *et al.*, 2010 : 15-18). Comme en attestent les exemples tirés du contexte camerounais, l’éducation est un cas d’étude intéressant pour analyser les liens et tensions actuelles entre humanitaire et politique. Elle permet de mettre en lumière les positionnements et enjeux de plus en plus disparates des acteurs de l’aide internationale quant à la politique et au politique. L’exemple du secteur préscolaire, tout d’abord, a montré comment un projet suscité par une crise migratoire pouvait être réinvesti par les acteurs locaux et mis au service d’une politique nationale de décentralisation. Il a aussi souligné le rôle que pouvaient jouer les acteurs de l’aide d’urgence dans la fabrication ou la réorientation des stratégies gouvernementales. La crise anglophone, quant à elle, a montré comment les acteurs de l’aide peuvent mettre en œuvre des processus d’humanitarisation visant à dépolitiser un conflit national, en neutralisant les enjeux qui lui sont

attachés. Enfin, l'exemple d'un projet de formation professionnelle a donné à voir la manière dont les acteurs humanitaires doivent s'accommoder d'un environnement politique pour mener à bien leur travail ; tout en soulignant la façon dont leur action peut être réinvestie tant par les acteurs étatiques que par les bénéficiaires de l'aide.

Contre des critiques reprochant à l'humanitaire, par ses interventions, de déstabiliser les structures du pays d'accueil ou de se substituer à elles, l'exemple camerounais invite donc à complexifier le regard. Il montre comment cette aide, loin d'être uniquement subie, constitue une ressource – parmi d'autres – pour les acteurs qui y sont confrontés. Au-delà du « besoin d'aider » ou des principes de neutralité et d'impartialité prônés par les acteurs humanitaires se pose la question de leur statut, en particulier lorsqu'ils se présentent de manière répétée comme « les partenaires de l'État dans la mise en œuvre de sa politique »³⁶. Faisant écho aux analyses portant sur « l'État stationnaire » (Eboko & Awondo, 2018), les dynamiques ici étudiées invitent à étendre au secteur humanitaire les travaux portant sur les conditions de production de l'action publique au Cameroun. En effet, à bien des égards, l'aide aux déplacés forcés « place certes l'État en situation de repli, mais pas en situation de faiblesse. Alors que ses contraintes économiques limitent son autonomie et favorisent la réception passive de modèles étrangers, le pouvoir politique dispose d'autres moyens, notamment symboliques et coercitifs, pour réaffirmer sa domination » (Kojoué, 2020).

Bibliographie

Aerne A., Bonoli G., 2021. « Integration through vocational training. Promoting refugees' access to apprenticeships in a collective skill formation system ». *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.

Agamben G., 2003. *État d'exception*. Paris, Seuil, 151 p.

Agier M., 1997. *Anthropologues en dangers. L'engagement sur le terrain*. Paris, Place, 125 p.

Agier M., 2002. *Au bord du monde, les réfugiés*. Paris, Flammarion, 186 p.

Agier M., 2013. « Espaces et temps du gouvernement humanitaire ». *Pouvoirs*, 144, 1, p. 113-123.

Ahmed A., 2019. « Impacts of Vocational Training for Socio-economic Development of Afghan Refugees in Labor Markets of Host Societies in Baluchistan ». *Journal of International Migration and Integration*, 20, 3, p. 751-768.

³⁶. Membre de l'Unicef lors d'un atelier organisé avec le MINEDUB à Bertoua (observation, 08/09/2020).

Akkari A., Loomis C., Lauwerier T., 2013. « Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale ». *Insaniyat. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 60-61, p. 223-249.

Atlani-Duault L., 2009a. *Au bonheur des autres : Anthropologie de l'aide humanitaire*. Paris, Armand Colin, 235 p.

Atlani-Duault L., 2009b. « L'anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Histoire, enjeux contemporains et perspectives », in L. Atlani-Duault et L. Vidal, *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Des pratiques aux savoirs, des savoirs aux pratiques*. Paris, Armand Colin, p. 17-40.

Atlani-Duault L., Dozon J.-P., 2011. « Colonisation, développement, aide humanitaire. Pour une anthropologie de l'aide internationale ». *Ethnologie française*, 41, 3, p. 393-403.

Azoh F.-J., Lanoue É., Tchombé T. M., 2009. *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*. Paris, Karthala, 249 p.

Barbelet V., 2017. *Supporting Central African refugees in Cameroon. Policy and practice in response to protracted displacement*. Humanitarian Policy Group [en ligne]. < <https://www.refworld.org/pdfid/5a2a641c4.pdf> >

Barnett M. N., 2011. *Empire of humanity: A history of humanitarianism*. Ithaca, Cornell University Press, 296 p.

Baujard J., 2005. « Ni espionne ni avocate. La place ambiguë de l'ethnologue auprès des réfugiés », in F. Bouillon, M. Fresia, V. Tallio, *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris, EHESS, p. 125-143.

Baujard J., 2010. « Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple. Le cas de Delhi (Inde) ». *Autrepart*, 54, 2, p. 81-96.

Bayart J.-F., 1985. *L'État au Cameroun*. Paris, Presses de Science Po, 298 p.

Bierschenk T., Chauveau J.-P., Olivier de Sardan J.-P., 2000. *Courtiers en développement : Les villages africains en quête de projets*. Paris, Karthala, 328 p.

Bingley A., 2003. « In here and out there: Sensations between Self and landscape ». *Social & Cultural Geography*, 4, 3, p. 329-345.

Bondi L., 2003. « Empathy and Identification: Conceptual Resources for Feminist Fieldwork ». *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 2, 1, p. 64-76.

Burde D., Kapit A., Wahl R. L., Guven O., Skarpeteig M. I., 2017. « Education in Emergencies: A Review of Theory and Research ». *Review of Educational Research*, 87, 3, p. 619-658.

Butel A., 2013. « Humanitarianism and the « National Order of Things » : Examining the Routinized Refugee Response in Eastern Cameroon ». *Anthropology Honors Projects*, Paper 17.

Certeau M. de., 1990. *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris, Gallimard, 349 p.

Chadderton C., Edmonds C., 2015. « Refugees and access to vocational education and training across Europe: A case of protection of white privilege? ». *Journal of Vocational Education & Training*, 67, 2, p. 136-152.

Chaulia S. S., 2003. « The Politics of Refugee Hosting in Tanzania: From Open Door to Unsustainability, Insecurity and Receding Receptivity ». *Journal of Refugee Studies*, 16, 2, p. 147-166.

Chelpi-den Hamer M., 2007. « How to Certify Learning in a Country Split into Two by a Civil War: Governmental and Non-Governmental Initiatives in Côte d'Ivoire, 2002–06 ». *Research in Comparative and International Education*, 2, 3, p. 191-209.

Chelpi-Den Hamer M., 2020. Sécurité et développement sont-ils interdépendants ? L'approche nexus vue du Cameroun. Paris, IRIS, 25 p.

Chelpi-Den Hamer M., Fresia M., Lanoue É., 2010. « Éducation et conflits : les enjeux de l'offre éducative en situation de crise ». *Autrepart*, 54, p. 3-22.

Collovald A., 2001. « De la défense des « pauvres nécessiteux » à l'humanitaire expert. Reconversion et métamorphoses d'une cause politique ». *Politix*, 14, 56, p. 135-161.

Copans J., 2011. « La recomposition des sciences sociales du développement et de l'humanitaire au XXI^e siècle ». *Cahiers d'études africaines*, 51, 202-203, p. 311-329.

Dauvin P., Siméant J., 2002. *Le travail humanitaire : Les acteurs des ONG, du siège au terrain*. Paris, Presses de Sciences Po, 446 p.

Davies L., Talbot C., 2008. « Special issue on Education in Conflict and Post-Conflict Societies ». *Comparative Education Review*, 52, 4, p. 509-517.

Davis M. P., 2019. Refugee Livelihood: Understanding the Vocational Training Experiences of Foreign Refugee Women Living in Malawi. Thèse de doctorat, Texas, University of the Incarnate Word.

Dubey G., 2013. *Embarqués*. Paris, Publications de la Sorbonne, 160 p.

Easton-Calabria E., Omata N., 2018. « Panacea for the refugee crisis? Rethinking the promotion of "self-reliance" for refugees ». *Third World Quarterly*, 39, 8, p. 1458-1474.

Eboko F., 1999. « Risque-sida, sexualité et pouvoirs : la puissance de l'État en question au Cameroun ? », in M.-E. Gruénais Marc-Eric (dir.), *Organiser la lutte contre le sida : une étude comparative sur les rapports État/société civile en Afrique (Cameroun, Congo, Côte-d'Ivoire, Kenya, Sénégal)*. Paris, IRD, p. 123-141.

- Eboko F.**, 2015. « Vers une matrice de l'action publique en Afrique ? ». *Questions de recherche*, 45, p. 1-40.
- Eboko F., Awondo P.**, 2018. *Cameroun, l'État stationnaire*. Paris, Karthala, 221 p.
- Fassin D.**, 2010. *La raison humanitaire : Une histoire morale du temps présent*. Paris, Seuil, 358 p.
- Fresia M.**, 2004. « "Frauder" lorsqu'on est réfugié ». *Politique africaine*, 93, 1, p. 42-62.
- Gervais-Lambony P.**, 1994. De Lomé à Harare. Le fait citadin : images et pratiques des villes africaines. Paris, Karthala, 472 p.
- Glasman J.**, 2017. « Seeing Like a Refugee Agency: A Short History of UNHCR Classifications in Central Africa (1961–2015) ». *Journal of Refugee Studies*, 30, 2, p. 337-362.
- Goreau-Ponceaud A., Bentz A.-S.**, 2021. « Jeux de placements des réfugiés sri-lankais en Inde du Sud ». *Territoire en mouvement*, 48-49.
- Guimdo D.**, 1998. « Les bases constitutionnelles de la décentralisation au Cameroun ». *Revue générale de droit*, 29, 1, p. 79-100.
- Jabbar S. A., Zaza H. I.**, 2016. « Evaluating a vocational training programme for women refugees at the Zaatari camp in Jordan: Women empowerment: a journey and not an output ». *International Journal of Adolescence and Youth*, 21, 3, p. 304-319.
- Jørgensen C. H., Hautz H., Li J.**, 2021. « The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany ». *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8, 3, p. 276-299.
- Kagawa F.**, 2005. « Emergency education: a critical review of the field ». *Comparative Education*, 41, 4, p. 487-503.
- Kamdem P.**, 2016. « Scolarisation et vulnérabilité : les enfants réfugiés centrafricains dans la région de l'Est-Cameroun ». *Espace populations sociétés*, 3 [en ligne]. < <https://journals.openedition.org/eps/7019>>
- Kojoué L.**, 2020. « La continuité autoritariste. L'action publique contre le sida comme révélateur des (non)transformations de l'État au Cameroun ». *Revue internationale de politique de développement*, 12.1 [en ligne]. < <https://journals.openedition.org/poldev/3276?lang=fr>>
- Kossouma Liba'a N.**, 2016. Étude sur les conflits agro-pastoraux dans les régions camerounaises du Nord, Adamaoua et Est, UNHCR, 126 p.
- Lange M.-F.**, 2003. « École et mondialisation : Vers un nouvel ordre scolaire ? ». *Cahiers d'études africaines*, 43, 169-170, p. 143-166.
- Lavigne Delville P.**, 2007. « Les diagnostics participatifs dans le cadre des projets de développement rural en Afrique de l'Ouest », *Cultures et pratiques participatives : perspectives comparatives*, p. 313-330.

Lavigne Delville P., 2011. « Du nouveau dans la “participation” ? : populisme bureaucratique, « participation cachée et impératif délibératif » in E. Jul-Larsen (dir.), *Une anthropologie entre pouvoirs et histoire*. Paris, Khartala, p. 161-188.

Lavigne Delville P., Fresia M., 2019. Au cœur des mondes de l'aide internationale : Regards et postures ethnographiques. Paris, IRD Éditions, 362 p.

Lefort C., 2020. « Aide internationale, production de services publics et souveraineté étatique : l'exemple des réfugiés centrafricains dans l'Est-Cameroun ». *Politique africaine*, 158, 2, p. 205-222.

Lefort-Rieu C., Minfegue C., 2021. « Quand l'aide internationale renforce la présence de l'État aux marges de son territoire. Le cas de l'assistance aux réfugiés centrafricains à l'Est-Cameroun ». *Cahiers d'études africaines*, 244, p. 777-797.

Lemouogue J., 2020. « Panorama de quelques déterminants géographiques de la santé et de l'accès aux soins dans les sites de Ngam et Gado-Badzere ». *Les papiers de la Fondation*, 33.

Loescher G., Milner J., 2004. « Protracted refugee situations and state and regional insecurity ». *Conflict, Security & Development*, 4, 1, p. 3-20.

Lyby E., 2001. « Vocational Training for Refugees: A Case Study from Tanzania » in J. Crisp, C. Talbot, D. Cipollone, *Learning for a future: Refugee education in developing countries*, New York, UNHCR, p. 217-259.

Machel G., 2001. The impact of war on children: A review of progress since the 1996 United Nations Report on the impact of armed conflict on children. New York, Unicef.

Mahamat A., 2021. « Déplacés et réfugiés au Cameroun : profils, itinéraires et expériences à partir des crises nigériane et centrafricaine ». *Revue canadienne des études africaines*, 55, 3, p. 585-607.

Makaremi C., 2008. « Participer en observant. Étudier et assister les étrangers aux frontières », in A. Bensa et D. Fassin, *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris, La Découverte, p. 165-183.

Mandel R., 1997. « Perceived Security Threat and the Global Refugee Crisis ». *Armed Forces & Society*, 24, 1, p. 77-103.

Martin J.-Y., 1978. « Les objectifs politiques et économiques de l'éducation permanente au Cameroun ». *Bulletin de l'Association Francophone d'Éducation Comparée*, 18-19, p. 152-159.

Mbarkoutou M. H., 2014. « Réfugiés et personnes déplacées au Cameroun ». *Kaliao*, p. 13-32.

Mbembe A., 1989. « Introduction. L'État historien », in R. Um Nyobè, *Écrits sous maquis*. Paris, L'Harmattan, p. 9-42.

Minfegue C., 2019. « S'engager quand on est réfugié centrafricain à Garoua-Boulai (Cameroun). Analyse des formes de mobilisation et des luttes

dans un champ associatif-humanitaire local ». *Carnets de géographes*, 12 [en ligne]. < <https://journals.openedition.org/cdg/4493>>

Minfegue C., 2020. Espaces (trans)frontaliers, territorialités et conflictualités en Afrique centrale. Cas des bassins frontaliers Est et Sud du Cameroun. Thèse de doctorat, Université Grenoble-Alpes, Université Catholique d'Afrique Centrale.

Mogire E., 2009. « Refugee Realities: Refugee Rights versus State Security in Kenya and Tanzania. Transformation », 26, 1, p. 15-29.

Morelle M., Owona Nguini M. E., 2018. « Le réveil des crises camerounaises ». *L'Espace Politique*, 35 [en ligne]. < <https://journals.openedition.org/espacepolitique/5313>>

Naepels M., 2020. « L'aide humanitaire à Pweto (Katanga, République démocratique du Congo) : un assemblage incertain de personnes et de ressources » in N. Dodier, *Les objets composés : agencements, dispositifs, assemblages*. Paris, EHESS, p. 303-327.

Nast H. J., 1994. « Women in the Field: Critical Feminist Methodologies and Theoretical Perspectives ». *The Professional Geographer*, 46, 1, p. 54-66.

Ndih J., Dekané E., Yambéné Bomono H., 2017. « Effets socio-économiques des flux migratoires exogènes et endogènes dus à Boko Haram dans la région de l'Extrême-nord Cameroun » in F. Wassouni et A. A. Gwoda, *Boko Haram au Cameroun. Dynamiques plurielles*. Peter Lang, p. 314-331.

Novelli M., 2009. « New perspectives: Globalisation, education and violent conflict ». *Globalisation, Societies and Education*, 7, 4, p. 379-382.

OCHA, 2019. Aperçu des besoins humanitaires 2019 – Cameroun.

OIT, 2021. *Convention de partenariat entre le MINEFOP, le HCR et l'OIT*, communiqué de presse [en ligne]. < http://www.ilo.org/africa/media-centre/pr/WCMS_775054/lang--fr/index.htm>

Olivier de Sardan J.-P., 1995. « La politique du terrain ». *Archives de la revue Enquête*, 1, p. 71-109.

Olivier de Sardan J.-P., 2014. « La manne, les normes et les soupçons. Les contradictions de l'aide vue d'en bas ». *Revue Tiers Monde*, 219, 3, p. 197-215.

Owona Nguini M. É., Menthong H.-L., 2018. « “Gouvernement perpétuel” et démocratisation janusienne au Cameroun (1990-2018) ». *Politique africaine*, 150, 2, p. 97-114.

Person K., 2019. « “A constructive form of help”: Vocational training as a form of rehabilitation of jewish refugees in Great Britain, 1939-1948 ». *Manchester Journal of Jewish Studies*, p. 84-95.

Pommerolle M.-E., 2008. « La démobilisation collective au Cameroun : entre régime postautoritaire et militantisme extraverti ». *Critique internationale*, 40, 3, p. 73-94.

Poncelet M., André G., Herdt T. de., 2010. « La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience ». *Autrepart*, 54, 2, p. 23-41.

Ribémont T., 2016. Figures des bénéficiaires dans l'action humanitaire : à la croisée des regards et des disciplines. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 193 p.

ROCARE, 2007. Étude sur l'état des lieux des infrastructures et équipements des Centres d'Éducation de Base non formelle (CEBNF) et des Centres Préscolaires Communautaires (CPC) soutenus par l'UNICEF [Rapport d'enquête]. Gouvernement du Cameroun, Unicef.

Rose G., 1996. « As if the mirrors has bled » in N. Duncan, *Body Space. Destabilizing geographies of gender and sexuality*. Londres, Routledge, p. 56-74.

Ryfman P., 2016. *Une histoire de l'humanitaire*. Paris, La Découverte, 128 p.

Sinclair M., 2001. « Education in emergencies » in J. Crisp, C. Talbot, D. Cipollone, *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. New York, UNHCR.

Sindjoun L., Courade G., 1996. « Le Cameroun dans l'entre-deux ». *Politique africaine*, 62, p. 3-14.

Tournier M., 2001. « Humanitaire est-il apolitique de naissance ? ». *Mots. Les langages du politique*, 65, p. 136-145.

Triplet A.-C., 2015. « Internationalisation et transformation du système éducatif en situation de post-conflit ». *Revue Tiers Monde*, 223, 3, p. 29-48.

UNESCO, 2004. Éducation pour Tous 2005 - L'exigence de la qualité. Genève, UNESCO.

UNESCO, 2006. Cameroun - Programmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Genève, UNESCO.

UNESCO, 2007. Rapport Éducation et protection de la petite enfance. Genève, UNESCO.

UNESCO, 2015a. « Éducation et protection de la petite enfance » in UNESCO, *Éducation pour Tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Genève, p. 45-73.

UNESCO, 2015b. Global Monitoring Report – Education for All (EFA) 2000-2015: Achievements and Challenges. Genève, UNESCO.

UNHCR. 2019. Global Strategy Concept Note: Refugee Livelihoods and Economic inclusion 2019-2023. Genève, UNHCR.

UNICEF, 2004. Stratégies pour l'éducation des filles. New York, Unicef.

Versmesse I., Derluyn I., Masschelein J., De Haene L., 2017. « After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in "Education in Emergencies" ». *Comparative Education*, 53, 4, p. 538-557.



Vidal L., 2009. « L'anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Entre exigences méthodologiques, ambition épistémologique et souci éthique » in L. Atlani-Duault, L. Vidal, *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement. Des savoirs aux pratiques, des pratiques aux savoirs*. Paris, Armand Colin, p. 229-252.

Volvey A., Calbérac Y., Houssay-Holzschuch M., 2012. « Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique ». *Annales de géographie*, 687-688, p. 441-461.

Witchger H., Blaskowitz M., 2018. « From Dependence to Interdependence: A Holistic Vocational Training Program for People With Disabilities in Tanzania ». *Annals of International Occupational Therapy*, 1, 3, p. 157-168.

Zelao A., Nach Mback C., 2018. *Décentraliser au Cameroun : Dynamiques institutionnelles et logiques des acteurs*. Paris, L'Harmattan, 258 p.

Zouya Mimbang L., 2013. *L'Est-Cameroun de 1905 à 1960 : De la mise en valeur à la marginalisation*. Paris, L'Harmattan, 413 p.

