

## Évaluation de la réponse en éducation dans la situation d'urgence dans la région de l'Extrême-Nord-Cameroun

Evaluation of the Education Response in the Emergency Situation in the Far North Region-Cameroon.

Auteur 1 : KANGATLAM A.

**KANGATLAM A** PhD Sciences de Gestion, Chargé de cours  
Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Maroua, Université de Maroua  
– Cameroun, Département Agriculture Elevage et Produits dérivés, Option Economie agricole et management des entreprises

**Déclaration de divulgation** : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

**Conflit d'intérêts** : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

**Pour citer cet article** : KANGATLAM A (2026) « Évaluation de la réponse en éducation dans la situation d'urgence dans la région de l'Extrême-Nord-Cameroun », African Scientific Journal « Volume 03, Num 36 » pp: 2835 – 2864.



DOI : 10.5281/zenodo.21135934

Copyright © 2026 – ASJ



## Résumé

L'étude vise à produire une analyse approfondie de l'offre éducative destinée aux enfants réfugiés nigériens et déplacés internes camerounais dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, en contexte de crise prolongée. Elle cherche plus précisément à évaluer la cohérence et l'efficacité des stratégies d'intervention éducatives, la qualité de la coordination entre acteurs humanitaires, ainsi que le degré de satisfaction des bénéficiaires quant à l'accessibilité et la qualité des services offerts.

L'évaluation, conduite entre février et mars 2017, repose sur une démarche qualitative combinant analyse documentaire, entretiens individuels et focus groups. Les investigations ont été menées principalement dans le camp de réfugiés de Minawao et dans la ville de Mora, deux zones emblématiques de la crise éducative dans la région.

Les résultats mettent en évidence de profondes insuffisances structurelles : manque d'infrastructures et de matériels pédagogiques, faible encadrement des enseignants, difficultés d'accès pour les nouveaux arrivants, auxquelles s'ajoutent des besoins linguistiques spécifiques liés au profil anglophone des réfugiés nigériens. Par ailleurs, la coordination entre acteurs humanitaires demeure fragmentée, les mécanismes de suivi peu développés et la prise en compte du genre insuffisante.

L'étude conclut à la nécessité d'une réponse plus intégrée, mieux financée et durable, s'appuyant sur un renforcement de la coordination interinstitutionnelle, une amélioration des ressources éducatives et un plaidoyer structuré en faveur de l'éducation en situation d'urgence.

**Mots clés** : Éducation en situation d'urgence ; Extrême-Nord Cameroun ; réfugiés ; normes INEE ; coordination humanitaire.

**Abstract**

The study aims to produce an in-depth analysis of educational provision for Nigerian refugee children and Cameroonian internally displaced persons in the Far North Region of Cameroon, within a context of protracted crisis. More specifically, it seeks to assess the coherence and effectiveness of educational intervention strategies, the quality of coordination among humanitarian actors, and the level of beneficiary satisfaction regarding the accessibility and quality of services provided.

The evaluation, conducted between February and March 2017, is grounded in a qualitative approach combining document review, individual interviews, and focus group discussions. Field investigations were carried out primarily in the Minawao refugee camp and in the town of Mora, two emblematic sites of the educational crisis in the region.

The results highlight deep structural shortcomings, including inadequate infrastructure and teaching and learning materials, limited teacher support, and restricted access to services for newly arrived populations — further compounded by specific linguistic needs arising from the English-speaking profile of Nigerian refugees. Moreover, coordination among humanitarian actors remains fragmented, monitoring mechanisms are underdeveloped, and gender mainstreaming is insufficient.

The study concludes that a more integrated, adequately funded, and sustainable response is urgently needed, built on strengthened inter-institutional coordination, improved educational resources, and structured advocacy for education in emergency settings.

**Keywords:** Education in Emergencies; Far North Cameroon; Refugees; INEE Standards; Humanitarian Coordination.

## 1. Introduction

La garantie du droit à l'éducation en contexte de crise humanitaire constitue l'un des défis les plus complexes auxquels sont confrontés les acteurs du développement et de l'aide d'urgence. Dans les zones affectées par les conflits armés, les déplacements forcés de population et les catastrophes naturelles, le système éducatif est souvent le premier à être fragilisé, privant ainsi des milliers d'enfants d'un accès continu à l'apprentissage. C'est précisément dans cette tension entre urgence humanitaire et continuité éducative que s'inscrit la présente étude, centrée sur la région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

Depuis 2014, la région de l'Extrême-Nord du Cameroun est le théâtre d'une crise multidimensionnelle complexe, résultant de la conjonction de facteurs sécuritaires, socio-économiques et environnementaux. L'activisme persistant des groupes armés non étatiques dans les départements du Logone-et-Chari, du Mayo-Sava et du Mayo-Tsanaga, combiné aux chocs climatiques récurrents — notamment les inondations saisonnières dans le bassin du Mayo-Danay — a profondément déstabilisé les communautés locales et les institutions qui les servent. Sur le plan démographique, la région abrite plus de 3,4 millions d'habitants, représentant environ 17,9 % de la population nationale, dont plus de la moitié appartient au quintile le plus défavorisé. Elle accueille par ailleurs un flux important de réfugiés nigériens ayant fui les violences dans l'État de Borno, ainsi que des déplacés internes issus des zones affectées par l'insécurité. Cette pression démographique combinée à une pauvreté structurelle marquée exerce des tensions considérables sur les services sociaux de base, au premier rang desquels l'éducation.

Le secteur éducatif apparaît comme l'un des plus durement touchés par cette crise prolongée. Les attaques répétées contre les établissements scolaires, leur destruction ou leur occupation par les forces de sécurité ont conduit à la fermeture de plus d'une centaine d'écoles primaires, privant des milliers d'enfants de leur droit fondamental à l'éducation. Près de 1,9 million d'enfants en âge scolaire nécessitent un appui éducatif, selon les estimations des acteurs humanitaires. C'est ce constat alarmant, doublé d'un déficit manifeste d'évaluations rigoureuses de la réponse éducative dans ce contexte spécifique, qui a motivé le choix de ce sujet de recherche. L'auteur a ainsi cherché à combler un vide analytique en produisant une évaluation structurée, fondée sur des données de terrain, susceptible d'orienter les interventions futures.

La problématique centrale de cette étude réside dans la capacité des acteurs institutionnels et humanitaires à assurer une offre éducative équitable, inclusive et de qualité pour les enfants

affectés par les crises, dans un environnement caractérisé par une instabilité chronique et des ressources limitées. Cette interrogation centrale se décline en quatre questions de recherche :

- Dans quelle mesure les enfants réfugiés nigériens et les déplacés internes camerounais accèdent-ils effectivement au système éducatif, et quels facteurs conditionnent leur maintien à l'école ?
- Les stratégies de réponse éducative mises en œuvre — notamment les espaces d'apprentissage temporaires et les programmes d'éducation accélérée — sont-elles pertinentes, cohérentes et efficaces au regard des besoins identifiés ?
- Les mécanismes de coordination entre acteurs humanitaires permettent-ils d'assurer une réponse complémentaire et cohérente ?
- Dans quelle mesure l'articulation entre stratégie d'intervention et coordination des acteurs contribue-t-elle à améliorer concrètement les conditions d'accès et la qualité de l'éducation pour les populations ciblées ?

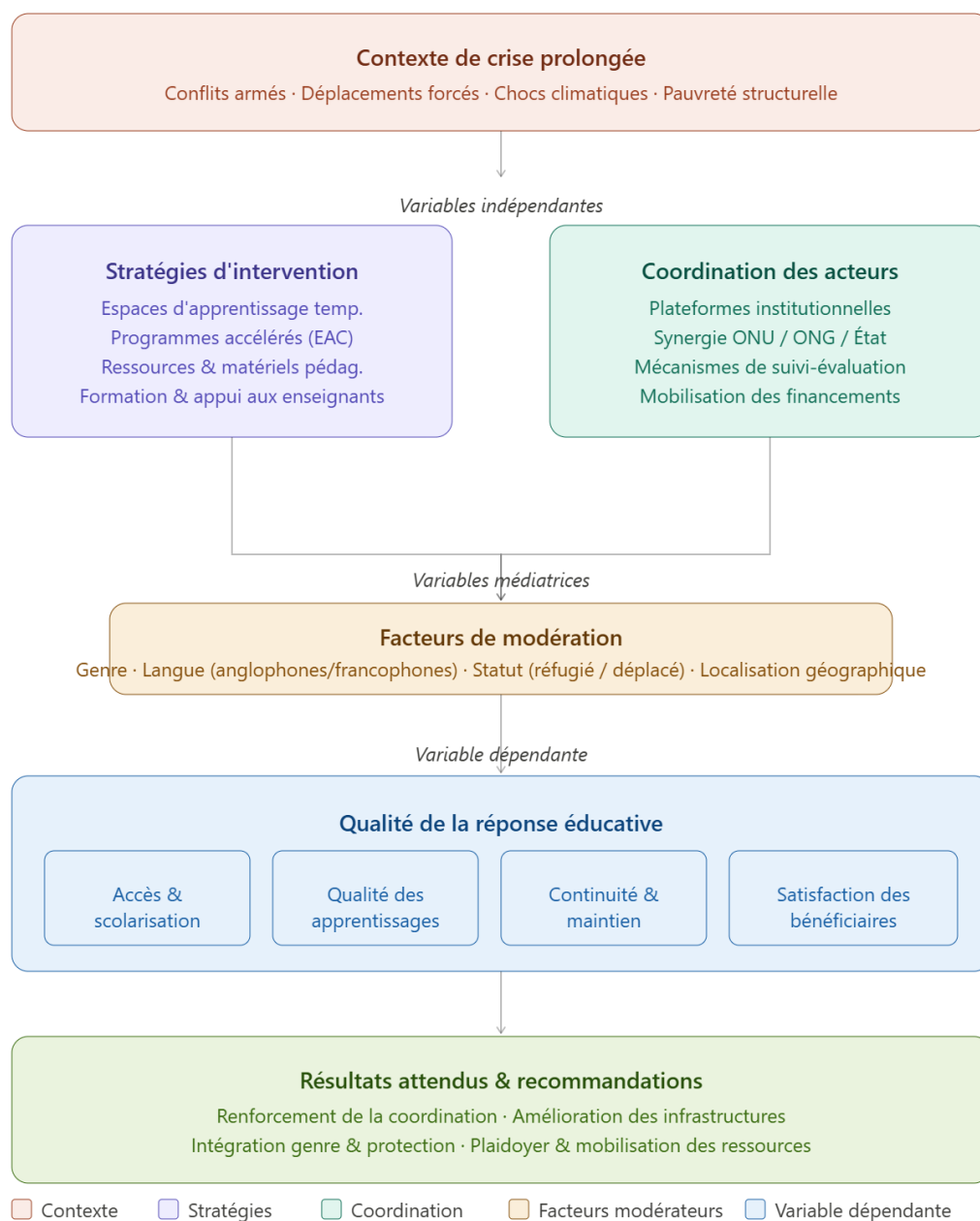
En réponse à ces questions, l'étude poursuit un objectif général de produire une analyse approfondie et désagrégée de l'offre éducative destinée aux enfants réfugiés et déplacés internes dans la région de l'Extrême-Nord, en contexte de crise prolongée. De manière spécifique, il s'agit d'évaluer la cohérence et l'efficacité des stratégies d'intervention éducatives, d'apprécier la qualité de la coordination multisectorielle, d'analyser les disparités dans les indicateurs de scolarisation, et de mesurer le degré de satisfaction des bénéficiaires quant aux services reçus. Face à la complexité et à la sensibilité du contexte étudié, l'auteur a opté pour une approche qualitative, jugée la plus appropriée pour saisir la profondeur des réalités vécues par les populations affectées et les acteurs de terrain. Contrairement aux approches quantitatives, qui auraient permis une généralisation statistique mais au prix d'une perte de sens contextuel, la démarche qualitative permet de recueillir des données riches, nuancées et ancrées dans les pratiques et perceptions des acteurs. Elle favorise également une posture réflexive et empathique, indispensable dans des environnements humanitaires où la confiance des enquêtés est un prérequis à la collecte de données fiables.

Cette approche s'est concrétisée par une combinaison de techniques complémentaires : l'analyse documentaire pour contextualiser et cadrer la réponse éducative, les entretiens individuels pour recueillir les perceptions des acteurs institutionnels et humanitaires, et les focus groups pour explorer les représentations collectives des communautés bénéficiaires. Le choix des sites d'investigation — le camp de réfugiés de Minawao et la ville de Mora — a été guidé par leur

représentativité des deux profils de populations ciblées et leur accessibilité relative dans un contexte sécuritaire contraint.

Afin de répondre de manière rigoureuse et progressive aux questions posées, la présente étude est organisée en cinq parties. La première partie présente le cadre contextuel et analytique de la recherche, en exposant la situation humanitaire et éducative dans la région de l'Extrême-Nord. La deuxième partie développe le cadre théorique et normatif de référence, notamment les normes INEE et les standards internationaux en matière d'éducation en situation d'urgence. La troisième partie décrit la méthodologie adoptée, en justifiant les choix opérés en matière de collecte et d'analyse des données. La quatrième partie présente et analyse les résultats obtenus, en mettant en lumière les forces, les lacunes et les dynamiques observées. Enfin, la cinquième partie formule des recommandations opérationnelles à l'intention des décideurs, des partenaires humanitaires et des bailleurs de fonds.

Ce modèle postule que la qualité de la réponse éducative en situation d'urgence est déterminée par l'interaction entre les stratégies d'intervention mises en œuvre et la qualité de la coordination entre acteurs, ces relations étant modulées par des variables médiatrices telles que le genre, la langue, le statut de la population et la localisation géographique.



Source : Auteur

## 2. Méthodologie

La population de l'étude est constituée de deux catégories principales d'acteurs, distinguées selon leur rôle dans la réponse éducative en situation d'urgence. D'une part, les acteurs de la mise en œuvre de la réponse éducation, considérés comme unités déclarantes, regroupent les organisations humanitaires ainsi que les pouvoirs publics intervenant dans le secteur éducatif. D'autre part, les bénéficiaires de la réponse, à la fois unités déclarantes et de référence, comprennent les enfants réfugiés et les enfants déplacés internes, qui constituent les cibles directes des interventions éducatives.

Dans une perspective d'analyse empirique rigoureuse, un échantillon de 250 individus a été constitué à partir de cette population cible. Le choix méthodologique s'est porté sur un échantillonnage aléatoire simple, permettant d'assurer à chaque individu une probabilité égale d'être sélectionné, et de renforcer ainsi la représentativité statistique des résultats. Cet échantillon a été tiré parmi les enfants réfugiés du camp de Minawao et les enfants déplacés internes scolarisés dans les espaces éducatifs d'accueil des quatre départements ciblés.

La taille de l'échantillon a été déterminée à partir de la formule de Cochran's sample size formula, qui permet d'estimer un échantillon représentatif à partir d'un niveau de confiance et d'une marge d'erreur définis.

$$n_0 = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{e^2}$$

Dans cette formule,  $n_0$  représente la taille initiale de l'échantillon,  $Z$  correspond à la valeur de la loi normale associée au niveau de confiance retenu,  $p$  désigne la proportion estimée de la population présentant la caractéristique étudiée, et  $e$  représente la marge d'erreur acceptable.

Dans le cadre de cette étude, les paramètres suivants ont été retenus : un niveau de confiance de 95 %, correspondant à une valeur  $Z$  de 1,96 ; une proportion  $p$  fixée à 0,5, choix méthodologique standard permettant de maximiser la variance et d'obtenir une taille d'échantillon conservatrice ; et une marge d'erreur  $e$  fixée à 6 %, soit 0,06, afin de tenir compte des contraintes opérationnelles liées au terrain.

Le calcul donne ainsi :  $n_0 = (1,96^2 \times 0,5 \times 0,5) / (0,06^2) \approx 267$  individus

Compte tenu des contraintes logistiques, sécuritaires et budgétaires propres au contexte d'intervention, la taille de l'échantillon a été ajustée à 250 individus, ce qui reste statistiquement acceptable tout en garantissant une précision satisfaisante des estimations. Toutefois, une attention particulière a été accordée à la structuration de l'échantillon, notamment à travers une répartition équilibrée selon le sexe et le statut (réfugiés/PDI), afin de renforcer la représentativité analytique. Ainsi, la taille retenue de 250 répond à un compromis méthodologique entre rigueur statistique et faisabilité opérationnelle, garantissant la robustesse des résultats tout en tenant compte des réalités du terrain.

La collecte des données a reposé sur une approche mixte, combinant des techniques documentaires et des méthodes qualitatives dites « vivantes », afin de croiser les sources d'information et de renforcer la validité des résultats.

Les techniques documentaires ont consisté en une exploitation systématique de sources secondaires, notamment les rapports d'activités des organisations partenaires telles que Public

Concern, ALDEPA, Plan Cameroun, le PAAQSU/PNUD et l'UNICEF, ainsi que les données statistiques disponibles au niveau des délégations départementales et des inspections d'arrondissement de l'éducation de base. Cette revue documentaire a permis de contextualiser l'étude, de retracer l'évolution des interventions et d'identifier les principales tendances du secteur.

En complément, des techniques qualitatives ont été mobilisées à travers des entretiens individuels semi-directifs conduits auprès des responsables institutionnels et opérationnels impliqués dans la réponse éducative. Par ailleurs, des discussions de groupe (focus groups) ont été organisées afin de recueillir les perceptions des bénéficiaires. Au total, quatre focus groups ont été réalisés, dont trois dans le camp de Minawao et un au CES Mora Massif dans le département du Mayo-Sava. Ces échanges ont permis de capter les expériences vécues, les niveaux de satisfaction et les dynamiques sociales liées à l'accès à l'éducation en contexte de crise.

### **3. Cadre théorique de l'éducation en situation d'urgence**

#### **3.1 Ancrage dans les droits humains et les normes internationales**

Le cadre théorique de cette étude s'inscrit dans une approche normative fondée sur les droits humains, reconnaissant l'éducation comme un droit fondamental et un levier stratégique de protection et de résilience. Les principaux référentiels mobilisés sont la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989), la Charte humanitaire du Projet Sphère (2018), et le Manuel des normes minimales de l'INEE (2024), qui constituent le socle opérationnel de toute réponse éducative en contexte de crise.

Des travaux récents ont renforcé et actualisé ce cadre normatif. Nicolai et al. (2019) ont montré que l'éducation en situation d'urgence ne se limite pas à la continuité scolaire, mais constitue un mécanisme de protection structurelle qui réduit les risques d'exploitation, de recrutement armé et de mariage précoce. Plus récemment, Burde et al. (2022) ont confirmé, à travers une méta-analyse portant sur dix contextes de crise en Afrique subsaharienne et au Moyen-Orient, que les interventions éducatives rapides et communautaires réduisent significativement le décrochage scolaire, à condition d'être ancrées dans les dynamiques locales. Dans le contexte spécifique du bassin du lac Tchad, Dryden-Peterson et Dahya (2023) soulignent que l'efficacité de la réponse éducative dépend de la capacité des acteurs à intégrer simultanément les dimensions d'accès, de qualité et de protection, en adoptant une posture de complémentarité intersectorielle.

### 3.2 Théorie de la résilience éducative en contexte de crise

La notion de résilience éducative occupe une place centrale dans les travaux contemporains sur l'éducation en urgence. Masten et Motti-Stefanidi (2020) définissent la résilience comme la capacité d'un système — qu'il soit individuel, communautaire ou institutionnel — à maintenir ou restaurer ses fonctions fondamentales face à des perturbations sévères. Appliquée au champ éducatif, cette théorie postule que les systèmes d'éducation en crise peuvent développer des capacités adaptatives lorsqu'ils bénéficient de soutiens institutionnels adéquats, d'une gouvernance participative et de ressources minimales garanties.

Mendenhall (2021) a précisé ce cadre en proposant le concept de *education system resilience*, qui désigne la capacité d'un système éducatif à absorber les chocs externes tout en maintenant une offre minimale de qualité. Ses travaux conduits en Ouganda, au Kenya et en Jordanie montrent que la résilience systémique dépend de trois conditions : la stabilité des ressources humaines (enseignants formés et rémunérés), la fonctionnalité des mécanismes de coordination, et l'intégration des communautés dans la gouvernance éducative. Ces trois conditions font directement écho aux lacunes identifiées dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

Reyntjens et Dijkzeul (2024) apportent une nuance importante en distinguant la résilience adaptative — qui permet au système de fonctionner malgré les contraintes — de la résilience transformative, qui modifie structurellement les rapports de gouvernance et les modalités d'allocation des ressources. Ils montrent que dans les contextes de crise prolongée, seule la résilience transformative permet une sortie durable de la vulnérabilité éducative.

### 3.3 Approche systémique et multisectorielle

L'étude s'inscrit également dans une perspective systémique, qui reconnaît les interactions complexes entre éducation, protection, santé, nutrition et environnement. Mundy et Dryden-Peterson (2022) soulignent que les approches sectorielles cloisonnées sont inefficaces dans les crises prolongées, et plaident pour une intégration programmatique qui articule les réponses éducatives avec les dimensions de protection de l'enfance, de santé mentale et de cohésion sociale. Cette approche intégrée est également au cœur des recommandations du Cluster Éducation mondial, co-dirigé par l'UNICEF et Save the Children (2023), qui insiste sur la nécessité d'une planification conjointe entre secteurs pour optimiser l'utilisation des ressources et éviter les duplications.

Tomlinson et Andipatin (2023) ont appliqué cette approche dans des contextes africains comparables, montrant que les programmes éducatifs intégrés — combinant alphabétisation, soutien psychosocial, nutrition scolaire et protection — affichent des taux de rétention scolaire

supérieurs de 35 % à ceux des programmes strictement pédagogiques. Ce résultat renforce la pertinence d'une approche multisectorielle dans la région de l'Extrême-Nord.

### **3.4 Genre, équité et inclusion en situation d'urgence**

Le cadre théorique intègre une perspective de genre et d'équité, essentielle dans les contextes où les crises exacerbent les inégalités structurelles préexistantes. Unterhalter (2021) a montré, dans ses travaux sur les crises éducatives en Afrique subsaharienne, que les filles constituent systématiquement les premières victimes de la déscolarisation lors des chocs humanitaires, en raison de la combinaison des normes socioculturelles, des risques de violence et de la pauvreté des ménages. Elle plaide pour une approche transformatrice du genre qui ne se limite pas à la parité de scolarisation, mais vise une égalité des résultats et une transformation des rapports sociaux.

Kagawa et Selby (2023) ont enrichi ce cadre en intégrant la dimension du bien-être psychosocial comme composante indissociable de l'équité éducative. Leurs travaux conduits dans des camps de réfugiés en Afrique de l'Est et au Moyen-Orient montrent que les enfants souffrant de traumatismes non pris en charge présentent des performances scolaires significativement inférieures, indépendamment des ressources matérielles disponibles. Ils recommandent l'intégration systématique du soutien psychosocial dans les espaces d'apprentissage en contexte d'urgence.

### **3.5 Normes minimales de l'INEE : fondements et contenus actualisés**

Le Manuel des normes minimales de l'INEE (2024), dans sa version actualisée, constitue le principal cadre opérationnel de référence pour cette étude. Il s'articule autour de cinq domaines fondamentaux : les normes fondamentales (participation, coordination, analyse), l'accès et l'environnement d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et le personnel éducatif, et la politique éducative. Cette architecture normative fournit la grille d'analyse utilisée pour évaluer la réponse éducative dans la région de l'Extrême-Nord.

## **4. Les résultats**

Cette section est consacrée à l'analyse des résultats des informations collectées dans les trois départements (Logone-Chari, Mayo-Sava, Mayo-Tsanaga). Les résultats sont analysés selon les normes minimales INEE. Des statistiques sont comparées selon les normes nationales et internationales. La réponse dans le secteur éducation est intégrée (éducation, protection, hygiène, eau et assainissement). Cette stratégie intégrée consiste en l'identification et référence des enfants en besoin de soutien psycho-social ; le renforcement de la cohésion sociale et

promotion de la paix entre les différentes communautés autour des ressources disponibles ; la disponibilité et bonne utilisation des facilités d'hygiène et d'assainissement.

#### **4.1. État des lieux de l'éducation dans la région de l'Extrême-Nord**

La situation éducative dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun demeure profondément affectée par un contexte de crises multidimensionnelles, caractérisé par l'insécurité persistante liée aux groupes armés non étatiques, les déplacements massifs de populations, ainsi que les chocs climatiques récurrents tels que les inondations. Depuis le début des années 2010, et plus intensément à partir de 2014 avec l'expansion des violences transfrontalières dans le bassin du Lac Tchad, le système éducatif régional subit des perturbations structurelles majeures. Selon les données combinées des rapports humanitaires récents (OCHA, 2024 ; UNICEF, 2024 ; Cluster Éducation Cameroun), environ 1,9 million d'enfants en âge scolaire nécessitent une assistance éducative, traduisant l'ampleur des besoins dans un contexte de fragilité prolongée. Dans ce contexte, l'offre éducative formelle est fortement contrainte. On dénombre 341 écoles servant de structures d'accueil pour les enfants déplacés internes, illustrant la pression exercée sur les infrastructures existantes. Parallèlement, près de 36 000 élèves sont considérés à risque de déscolarisation dans les zones transfrontalières et au sein des communautés hôtes, tandis que 89 écoles ont été détruites et 144 autres fermées en raison de l'insécurité (Cluster Éducation, 2023 ; rapports sectoriels régionaux). Ces perturbations s'inscrivent dans une dynamique plus large de fragilisation du système éducatif, où l'accès, la continuité et la qualité de l'apprentissage sont gravement compromis.

Les conditions d'apprentissage restent particulièrement dégradées. Dans certaines zones comme le camp de réfugiés de Minawao et les localités d'accueil, le ratio élèves/enseignant atteint jusqu'à 120 élèves par enseignant, largement au-dessus de la norme nationale estimée à 60 élèves par enseignant et du ratio moyen national de 72 élèves (Public Concern, 2017). Cette surcharge affecte directement la qualité de l'enseignement, limite le suivi pédagogique individualisé et accentue les risques de décrochage scolaire, notamment chez les enfants les plus vulnérables.

Les risques auxquels sont exposés les enfants dans cet environnement éducatif sont multiples et interdépendants. La présence de mines et de restes explosifs de guerre autour de certaines écoles constitue une menace directe pour la sécurité physique des élèves et du personnel éducatif (OCHA, 2024). À cela s'ajoutent les traumatismes psychologiques liés aux violences, aux déplacements forcés et aux pertes familiales, qui affectent significativement les capacités d'apprentissage et le bien-être psychosocial des enfants. Par ailleurs, la saturation des écoles

dans les communautés hôtes, combinée à l'afflux continu de déplacés internes et de réfugiés, accentue les inégalités d'accès à l'éducation.

Les dynamiques sociales et culturelles contribuent également à aggraver la situation. Les barrières socio-culturelles, telles que la préférence pour l'éducation coranique, la réticence à la scolarisation des filles, ainsi que la prévalence des mariages précoces et forcés, limitent l'accès équitable à l'éducation, en particulier pour les filles (UNICEF, 2023). Dans ce contexte, les enfants sont également exposés à des risques accrus d' enrôlement dans des groupes armés ou d'exploitation économique, en raison de la pauvreté et de l'absence d'alternatives éducatives et économiques.

Sur le plan structurel, plusieurs contraintes persistantes entravent la réponse éducative. La lenteur dans l'affectation des enseignants dans les zones reculées compromet le fonctionnement régulier des établissements scolaires. L'insuffisance de manuels scolaires, de fournitures pédagogiques et d'infrastructures adaptées limite l'efficacité des apprentissages. De plus, l'offre éducative reste insuffisamment adaptée aux besoins spécifiques des enfants déscolarisés, non scolarisés ou en situation de rattrapage scolaire, notamment en ce qui concerne les programmes d'éducation accélérée (Cluster Éducation, 2024).

Les contraintes sécuritaires et logistiques constituent également un obstacle majeur à la mise en œuvre des interventions. L'accessibilité limitée de certaines localités, notamment dans les zones frontalières entre le Cameroun et le Nigéria, réduit la capacité des acteurs humanitaires à fournir une assistance régulière et de qualité. Par ailleurs, le nombre insuffisant de partenaires opérationnels face à l'ampleur des besoins accentue les déficits de couverture.

Face à cette situation critique, plusieurs axes d'intervention apparaissent essentiels pour assurer la continuité et la pérennisation de l'offre éducative. Il s'agit notamment du déploiement et de la prise en charge des enseignants dans les zones affectées, de la distribution de manuels et de fournitures scolaires, ainsi que du développement de programmes éducatifs adaptés aux enfants déscolarisés ou non scolarisés, tels que l'éducation accélérée. Le renforcement des capacités d'accueil des écoles hôtes, à travers la construction et la réhabilitation d'infrastructures, ainsi que la formation des enseignants aux approches d'éducation en situation d'urgence, constitue également une priorité stratégique.

Dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, la question de l'accès à l'acte de naissance constitue une contrainte structurelle majeure qui affecte directement le droit à l'éducation et la trajectoire scolaire des enfants. En effet, une proportion estimée entre 30 % et 40 % des élèves du cycle primaire ne dispose pas de ce document d'état civil, pourtant indispensable à la

reconnaissance juridique de leur identité (UNICEF, 2023 ; BUNEC, 2024). Cette situation engendre l'existence d'une catégorie d'« élèves invisibles », c'est-à-dire des enfants inscrits à l'école mais juridiquement non reconnus, ce qui compromet leur progression académique et leur insertion sociale.

L'ampleur du phénomène est particulièrement préoccupante dans cette région marquée par une forte vulnérabilité socio-économique et sécuritaire. Selon les estimations issues des rapports sectoriels (UNICEF, 2023 ; Banque mondiale, 2022), plus de 378 000 élèves seraient dépourvus d'acte de naissance dans l'Extrême-Nord. Dans certaines localités, notamment dans l'arrondissement de Mora (département du Mayo-Sava), les taux d'enregistrement des naissances ont chuté à des niveaux critiques, atteignant moins de 9 % au début de l'année 2024 (BUNEC, 2024 ; rapports administratifs locaux). Les départements du Mayo-Tsanaga, du Mayo-Danay et du Logone-et-Chari apparaissent comme les zones les plus affectées, en raison de la combinaison de l'insécurité persistante, de la pauvreté structurelle et de l'insuffisance des services publics.

Plusieurs facteurs interdépendants expliquent cette faible couverture de l'enregistrement des naissances. L'insécurité liée aux activités des groupes armés non étatiques, notamment Boko Haram, a entraîné la destruction de nombreux centres d'état civil et la désorganisation des services administratifs, contraignant les populations à fuir et à abandonner leurs documents officiels (OCHA, 2024 ; UNICEF, 2023). Les déplacements forcés aggravent ainsi la perte ou l'absence d'actes de naissance, notamment dans les camps de réfugiés et les zones d'accueil des déplacés internes. Par ailleurs, les contraintes géographiques et économiques constituent un obstacle majeur : l'éloignement des centres d'état civil en zones rurales, combiné au coût élevé des procédures de régularisation tardive, notamment le jugement supplétif après expiration du délai légal de 90 jours, limite fortement l'accès des ménages les plus pauvres à ces services (Banque mondiale, 2022).

À ces contraintes s'ajoutent des facteurs socioculturels persistants. L'insuffisante sensibilisation des populations à l'importance juridique de l'acte de naissance, ainsi que la prévalence des accouchements à domicile en dehors du système de santé formel, contribuent à un faible taux d'enregistrement à la naissance. Dans certains contextes, les normes sociales et les priorités économiques des ménages relèguent cette formalité administrative au second plan, accentuant ainsi l'exclusion juridique des enfants.

Les conséquences de cette situation sur le parcours éducatif sont significatives et multidimensionnelles. L'acte de naissance constitue une condition obligatoire pour l'inscription

aux examens officiels, notamment le Certificat d'Études Primaires (CEP) et le concours d'entrée en classe de sixième. En son absence, les élèves se trouvent bloqués à la fin du cycle primaire, ce qui entraîne un taux élevé de décrochage scolaire (UNICEF, 2023). De nombreux enfants abandonnent ainsi le système éducatif après plusieurs années de scolarisation, faute de pouvoir poursuivre leur cursus. Dans certains cas, les délais de régularisation administrative entraînent une perte de 5 à 6 années d'études, compromettant durablement les perspectives éducatives et professionnelles des enfants concernés.

Face à cette problématique, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre par les pouvoirs publics et les partenaires techniques et financiers. Le Bureau National de l'État Civil (BUNEC), en collaboration avec l'UNICEF et la Banque mondiale, organise des campagnes de régularisation massive visant à délivrer des actes de naissance aux enfants non enregistrés (BUNEC, 2024 ; UNICEF, 2023). Ces opérations s'appuient sur des stratégies de proximité, incluant le déploiement d'agents d'état civil dans les écoles et les communautés afin d'identifier et d'enregistrer les enfants sans documents. Par ailleurs, des efforts de digitalisation du système d'état civil sont en cours, avec pour objectif de réduire les délais de délivrance des actes et d'améliorer l'accessibilité des services, certaines localités expérimentant déjà des procédures simplifiées permettant l'obtention de documents en moins de 24 heures.

En définitive, l'absence d'acte de naissance dans la région de l'Extrême-Nord constitue un facteur déterminant d'exclusion éducative, économique et sociale. Elle met en évidence la nécessité d'une approche intégrée, combinant renforcement des services d'état civil, sensibilisation communautaire et articulation avec les politiques éducatives, afin de garantir pleinement le droit à l'éducation et à l'identité pour tous les enfants.4.

#### **4. 3. Constats et analyse des normes INEE dans l'Extrême-Nord du Cameroun**

L'analyse de la situation éducative dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun met en évidence une inadéquation structurelle entre les normes minimales internationales en éducation en situation d'urgence (INEE, 2024 ; Sphère, 2018) et les réalités empiriques observées sur le terrain. Cette inadéquation est particulièrement visible dans un contexte marqué par l'insécurité persistante liée aux violences de Boko Haram, les déplacements massifs de populations et la pression démographique exercée sur les infrastructures éducatives et sociales.

#### **5. Normes fondamentales : participation, ressources et coordination**

##### **5.1. Participation communautaire et gouvernance éducative**

Les données empiriques révèlent une participation communautaire limitée dans la gouvernance du secteur éducatif. Bien que des structures formelles telles que les Associations de Parents

d'Élèves et d'Enseignants (APEE), les Associations de Mères d'Élèves (AME) et les conseils d'établissement soient institutionnellement mises en place, leur fonctionnement demeure largement dysfonctionnel. Les réunions sont irrégulières, les mécanismes de consultation sont peu opérationnels et les acteurs communautaires participent faiblement aux processus de planification et d'évaluation.

Cette situation est particulièrement préoccupante dans un contexte où les populations déplacées et réfugiées représentent une proportion significative des bénéficiaires du système éducatif. En effet, selon l'UNICEF (2017), plus de 80 % des personnes déplacées vivent au sein des communautés hôtes, exerçant une pression considérable sur les services sociaux de base. L'absence d'intégration effective de ces populations dans les mécanismes de gouvernance éducative limite la pertinence et la durabilité des interventions, en contradiction avec les principes fondamentaux de l'INEE qui insistent sur la participation inclusive comme levier de résilience éducative.

## **5.2. Insuffisance des ressources et déséquilibres structurels**

L'analyse des ressources disponibles met en évidence un déficit critique face à l'ampleur des besoins éducatifs et humanitaires. La crise du bassin du lac Tchad a généré environ 2,6 millions de personnes déplacées, dont 1,4 million d'enfants, tandis que près de 1 million d'enfants demeurent inaccessibles aux interventions humanitaires (UNICEF, 2017). Par ailleurs, environ 475 000 enfants souffrent de malnutrition aiguë sévère, ce qui accentue leur vulnérabilité éducative.

Dans le secteur éducatif, ces pressions se traduisent par une couverture extrêmement limitée des besoins, estimée à environ 20 % seulement, notamment en matière de fournitures scolaires, d'infrastructures et de soutien psychosocial. Les ressources financières mobilisées demeurent insuffisantes et souvent dépendantes de financements externes irréguliers. En outre, les organisations non gouvernementales nationales restent largement positionnées en sous-traitance des agences internationales, ce qui limite leur autonomie opérationnelle et leur capacité d'innovation (OCHA, 2016).

Cette situation révèle un déséquilibre structurel entre la demande éducative croissante et l'offre institutionnelle, compromettant la réalisation des objectifs de l'éducation en situation d'urgence.

## **5.3. Coordination humanitaire et fragmentation institutionnelle**

La coordination des interventions éducatives demeure fragmentée malgré la présence d'un nombre important d'acteurs humanitaires. Selon OCHA (2016), le Cameroun compte environ

76 acteurs humanitaires, dont 12 agences des Nations Unies, 30 ONG internationales et 26 ONG nationales. Toutefois, seuls 42 acteurs participent effectivement au plan de réponse humanitaire, traduisant une fragmentation importante du système de coordination.

Cette fragmentation est particulièrement visible dans le fonctionnement des clusters éducatifs, notamment dans les départements du Mayo-Sava et du Logone-et-Chari, où les réunions sont irrégulières et parfois suspendues pour des raisons logistiques et financières. Cette faiblesse de coordination entraîne des duplications d'interventions, des zones non couvertes et une inefficacité globale de la réponse éducative.

Dans une perspective analytique, cette situation contrevient aux standards de l'INEE, qui considèrent la coordination comme un pilier essentiel de la qualité et de la redevabilité des interventions éducatives en contexte d'urgence.

## **6. Accès et environnement d'apprentissage**

### **6.1. Inégalités d'accès et contraintes structurelles**

L'accès à l'éducation reste fortement contraint par des facteurs structurels et administratifs. Si certaines initiatives ont permis d'améliorer l'équité de genre dans la scolarisation, les données montrent que les inégalités persistent. Dans plusieurs localités, seuls 2 295 élèves sur 14 016 (soit 16,4 %) ont pu se présenter aux examens du CEP, principalement en raison de l'absence d'actes de naissance. Cette exclusion administrative constitue une barrière systémique majeure à l'accès à l'éducation formelle et à la certification scolaire. Elle engendre des pertes importantes en capital humain et contribue à la reproduction des inégalités sociales.

### **6.2. Protection, bien-être et violences en milieu éducatif**

Les conditions de protection des apprenants demeurent préoccupantes. Les données issues de l'IFORD (2016) indiquent l'existence de 73 cas documentés de violences basées sur le genre, dont 93,3 % des victimes n'ont entrepris aucun recours judiciaire, médical ou psychosocial. Cette absence de recours révèle une faible accessibilité des mécanismes de protection et une normalisation des violences. Sur le plan infrastructurel, les conditions restent également critiques. Dans plusieurs établissements, les ratios dépassent largement les normes internationales : on observe par exemple 1 latrine pour 299 élèves au primaire et des dortoirs accueillant 224 élèves pour seulement 80 places disponibles. Ces conditions compromettent non seulement la dignité des apprenants, mais également leur assiduité scolaire, en particulier celle des filles.

### **6.3. Infrastructures éducatives et surcharge systémique**

Les infrastructures scolaires sont caractérisées par une saturation extrême. Dans certaines zones comme le camp de Minawao et le Mayo-Sava, les classes accueillent jusqu'à 280 élèves par salle, alors que la norme internationale est de 60 élèves par classe. Cette surcharge représente un dépassement de plus de 300 % des capacités recommandées. De même, le ratio élèves/enseignant atteint des niveaux critiques, avec environ 113 élèves par enseignant au primaire, et jusqu'à 172 élèves par enseignant dans certaines communes, compromettant gravement la qualité de l'encadrement pédagogique. Cette situation est aggravée par des déficits importants en infrastructures de base. Dans la commune de Mora, par exemple, il est estimé un besoin de 153 salles de classe supplémentaires et 121 enseignants additionnels, tandis qu'à Kousseri, le déficit atteint 235 salles de classe et 157 enseignants (Rapport PAAQSU, 2016).

### **6.4. Actes de naissance et exclusion scolaire structurelle**

L'absence d'actes de naissance constitue un facteur déterminant d'exclusion scolaire. Les estimations indiquent un déficit de plus de 10 556 actes de naissance à Kousseri, tandis que la région de l'Extrême-Nord compte environ 378 000 enfants sans identité juridique officielle. Cette situation entraîne une exclusion directe des examens officiels et une interruption prématurée des parcours scolaires, avec une perte estimée de 5 à 6 années de scolarité par enfant non enregistré. Elle constitue ainsi une violation indirecte du droit fondamental à l'éducation.

## **7. Enseignement et apprentissage**

### **7.1. Accès et couverture éducative insuffisante**

Au camp de Minawao, environ 13 735 enfants sont scolarisés, mais seuls 1 403 élèves (28,67 %) accèdent au secondaire, traduisant une rupture majeure dans la continuité éducative. Cette situation est exacerbée par des facteurs socioéconomiques tels que le travail domestique, la recherche de ressources alimentaires et la faible attractivité de l'enseignement formel dans certaines communautés.

### **7.2. Qualité de l'enseignement et insuffisance des ressources humaines**

Les ratios enseignants/élèves demeurent très défavorables, avec en moyenne 113 élèves par enseignant au primaire, contre une norme de 60. Cette surcharge réduit considérablement la qualité de l'enseignement, limite le suivi individualisé et affecte les performances scolaires.

### **7.3. Résultats scolaires et efficacité du système**

Les performances scolaires restent faibles, avec un taux de réussite moyen estimé à 20 % dans certains établissements. Par ailleurs, le taux d'alphabétisation des jeunes adolescents reste faible, autour de 11,03 %, traduisant une inefficacité globale du système éducatif en contexte

d'urgence prolongée. L'ensemble des données analysées met en évidence une crise éducative structurelle dans l'Extrême-Nord du Cameroun, caractérisée par :

- une surcharge extrême des infrastructures (jusqu'à 5 fois la norme internationale) ;
- un déficit massif en enseignants et en ressources éducatives ;
- une exclusion administrative de grande ampleur liée à l'absence d'actes de naissance ;
- une faiblesse des mécanismes de protection et de coordination ;
- une faible continuité éducative au niveau secondaire.

Ces constats montrent que le système éducatif fonctionne en situation de stress chronique, largement en deçà des normes INEE et Sphère, nécessitant des interventions structurelles urgentes, coordonnées et durablement financées.

## **8. Discussion des résultats au regard des normes INEE/Sphère**

L'analyse des données relatives à l'Extrême-Nord du Cameroun met en évidence des écarts systématiques et multidimensionnels entre les réalités observées et les normes minimales internationales de l'éducation en situation d'urgence (INEE, 2024 ; Sphère, 2018). La discussion ci-après confronte ces résultats aux standards normatifs ainsi qu'aux résultats d'études antérieures menées dans des contextes de crises similaires, notamment au Sahel, dans le bassin du lac Tchad et dans les situations de déplacements prolongés.

### **8.1 Participation communautaire et gouvernance éducative : un déficit structurel de redevabilité**

Les résultats montrent une faible fonctionnalité des structures communautaires de gouvernance (APEE, AME, comités d'établissement), caractérisée par l'irrégularité des réunions, la faible implication dans la planification et l'absence de mécanismes effectifs de redevabilité. Or, la norme fondamentale INEE sur la participation exige une implication active, continue et significative des communautés affectées dans toutes les phases du cycle éducatif. Cet écart est particulièrement marqué si l'on compare ces résultats aux recommandations de l'INEE (2024), qui stipulent que la participation communautaire doit permettre une co-construction des réponses éducatives et renforcer la résilience locale. Dans des contextes similaires, notamment au Nord du Nigeria et au Niger, Burde et Linden (2013) ont montré que les programmes éducatifs communautaires augmentent significativement la fréquentation scolaire et la durabilité des interventions lorsque les comités scolaires sont fonctionnels et dotés de capacités décisionnelles réelles. Dans le cas de l'Extrême-Nord, l'absence de consultation des comités dans les processus décisionnels traduit un déficit de gouvernance participative et limite l'appropriation locale des interventions éducatives.

## **8.2 Ressources éducatives : déséquilibre critique entre besoins et capacités de réponse**

Les résultats révèlent un déficit structurel majeur de ressources face à une demande éducative exponentiellement croissante. Avec plus de 2,6 millions de déplacés dans la région du bassin du lac Tchad et environ 475 000 enfants souffrant de malnutrition aiguë sévère (UNICEF, 2017), le système éducatif local est soumis à une pression exceptionnelle. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'OCHA (2016), qui soulignent que les crises prolongées entraînent une dégradation progressive des capacités institutionnelles et une dépendance accrue aux financements humanitaires externes. Toutefois, l'analyse met en évidence une situation plus critique dans l'Extrême-Nord, où la couverture des besoins éducatifs est estimée à seulement 20 %, bien en dessous des seuils observés dans des contextes comparables comme le Soudan du Sud ou le nord de l'Ouganda, où les programmes humanitaires atteignent en moyenne 40 à 60 % de couverture des besoins éducatifs de base (INEE, 2022). Ce déficit traduit une rupture entre la croissance des besoins et la stagnation des mécanismes de financement, compromettant la mise en œuvre effective du droit à l'éducation.

## **8.3 Coordination humanitaire : fragmentation et inefficacité systémique**

Les données montrent une coordination fragmentée malgré la présence d'un nombre élevé d'acteurs humanitaires (76 acteurs identifiés, dont seulement 42 réellement actifs dans la réponse éducative). Les clusters éducatifs souffrent d'irrégularité, notamment dans les zones du Mayo-Sava et du Logone-et-Chari. Ces résultats confirment les analyses de Buchanan-Smith et Fabbri (2005), qui soulignent que les systèmes humanitaires en contexte de crise prolongée tendent à souffrir d'une "coordination de façade", caractérisée par une multiplicité d'acteurs mais une faible harmonisation opérationnelle. Comparativement aux standards INEE, qui recommandent une coordination efficace, inclusive et basée sur la complémentarité des acteurs, la situation de l'Extrême-Nord révèle un déficit de gouvernance sectorielle. Cette fragmentation entraîne des duplications d'activités et des zones non couvertes, ce qui réduit significativement l'efficacité globale de la réponse éducative.

## **8.4 Accès à l'éducation : exclusion administrative et vulnérabilité structurelle**

L'un des résultats les plus significatifs concerne l'exclusion scolaire liée à l'absence d'actes de naissance. Les données montrent que seuls 16,4 % des élèves ont pu accéder aux examens du CEP dans certaines localités, principalement en raison de contraintes administratives. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Plan International (2018), qui identifient l'enregistrement civil comme un facteur déterminant de l'accès à l'éducation dans les contextes de déplacement. Toutefois, l'ampleur du phénomène dans l'Extrême-Nord dépasse les

moyennes observées dans d'autres contextes sahéliens, où le taux d'exclusion administrative est estimé entre 10 et 20 %, contre des niveaux nettement plus élevés dans certaines communes camerounaises. Cette situation constitue une violation indirecte des normes INEE relatives à l'accès équitable à l'éducation et renforce les inégalités structurelles entre enfants enregistrés et non enregistrés.

### **8.5 Protection et bien-être : persistance des violences et faiblesse des mécanismes de réponse**

Les résultats issus de l'IFORD (2016) indiquent la présence de violences basées sur le genre (73 cas identifiés), avec un taux extrêmement faible de recours aux mécanismes formels de protection (moins de 7 % des victimes). Comparativement aux standards Sphère, qui exigent des mécanismes accessibles, sûrs et efficaces de protection, ces résultats indiquent une défaillance critique du système de réponse. Dans des contextes comparables, tels que les camps de réfugiés en Ouganda ou en Jordanie, les taux de recours aux services de protection sont significativement plus élevés (20 à 40 %), grâce à des dispositifs communautaires structurés et à une meilleure accessibilité des services psychosociaux (UNHCR, 2019). Dans l'Extrême-Nord, la persistance des violences, combinée à la faible utilisation des services, traduit une normalisation des violences et une insuffisance des dispositifs de prévention.

### **8.6 Infrastructures éducatives : surcharge critique et dégradation de la qualité**

Les résultats montrent des ratios élèves/salle de classe atteignant 280 élèves dans certaines zones, contre une norme internationale de 60 élèves par classe (INEE, 2024). De même, les ratios élèves/enseignant dépassent largement les standards, atteignant jusqu'à 172 élèves par enseignant.

Ces résultats sont cohérents avec les observations de Save the Children (2016) dans les crises prolongées, qui montrent que la surcharge des infrastructures constitue l'un des principaux déterminants de la baisse de qualité de l'apprentissage. Cependant, l'ampleur des écarts observés dans l'Extrême-Nord est supérieure à celle documentée dans d'autres contextes humanitaires, ce qui suggère une saturation structurelle du système éducatif plutôt qu'une simple pression temporaire.

### **8.7 Résultats d'apprentissage : faible efficacité du système éducatif**

Les résultats scolaires indiquent un taux de réussite moyen de 20 %, très inférieur aux standards attendus dans les systèmes éducatifs fonctionnels. Par ailleurs, le taux d'alphabétisation des jeunes adolescents (11,03 %) traduit une faible efficacité du système d'apprentissage.

Ces résultats sont comparables à ceux observés dans des contextes de crise prolongée au Mali ou au nord-est du Nigeria, où les taux de réussite restent inférieurs à 30 % (UNESCO, 2021). Toutefois, la combinaison entre faible accès, surcharge des classes et insuffisance des ressources pédagogiques accentue la dégradation des performances dans l'Extrême-Nord.

La confrontation des résultats aux normes internationales et aux études antérieures révèle que le système éducatif de l'Extrême-Nord du Cameroun évolue dans une situation de crise structurelle prolongée, caractérisée par des écarts multidimensionnels persistants. Contrairement à des contextes humanitaires où les déséquilibres tendent à être conjoncturels, les données analysées indiquent ici une transformation durable du système éducatif sous contrainte, nécessitant non seulement des réponses humanitaires, mais également des réformes structurelles profondes et une reconfiguration de la gouvernance éducative.

### **8.8. Modèle de recherche**

Sur la base du cadre théorique enrichi, du modèle de recherche et des constats empiriques documentés, quatre hypothèses principales sont formulées :

#### **H1 — Stratégies d'intervention et accès à l'éducation**

Plus les stratégies d'intervention éducative (espaces d'apprentissage temporaires, programmes accélérés, distribution de matériels) sont cohérentes avec les normes INEE et adaptées aux besoins spécifiques des populations ciblées, plus les taux d'accès, de fréquentation et de maintien dans le système éducatif des enfants réfugiés et déplacés sont élevés.

#### **H2 — Coordination des acteurs et efficacité de la réponse**

Une coordination humanitaire fonctionnelle, inclusive et multisectorielle entre acteurs institutionnels, agences onusiennes et ONG améliore significativement la couverture, la complémentarité et l'efficacité globale de la réponse éducative, réduisant les duplications et les zones non couvertes.

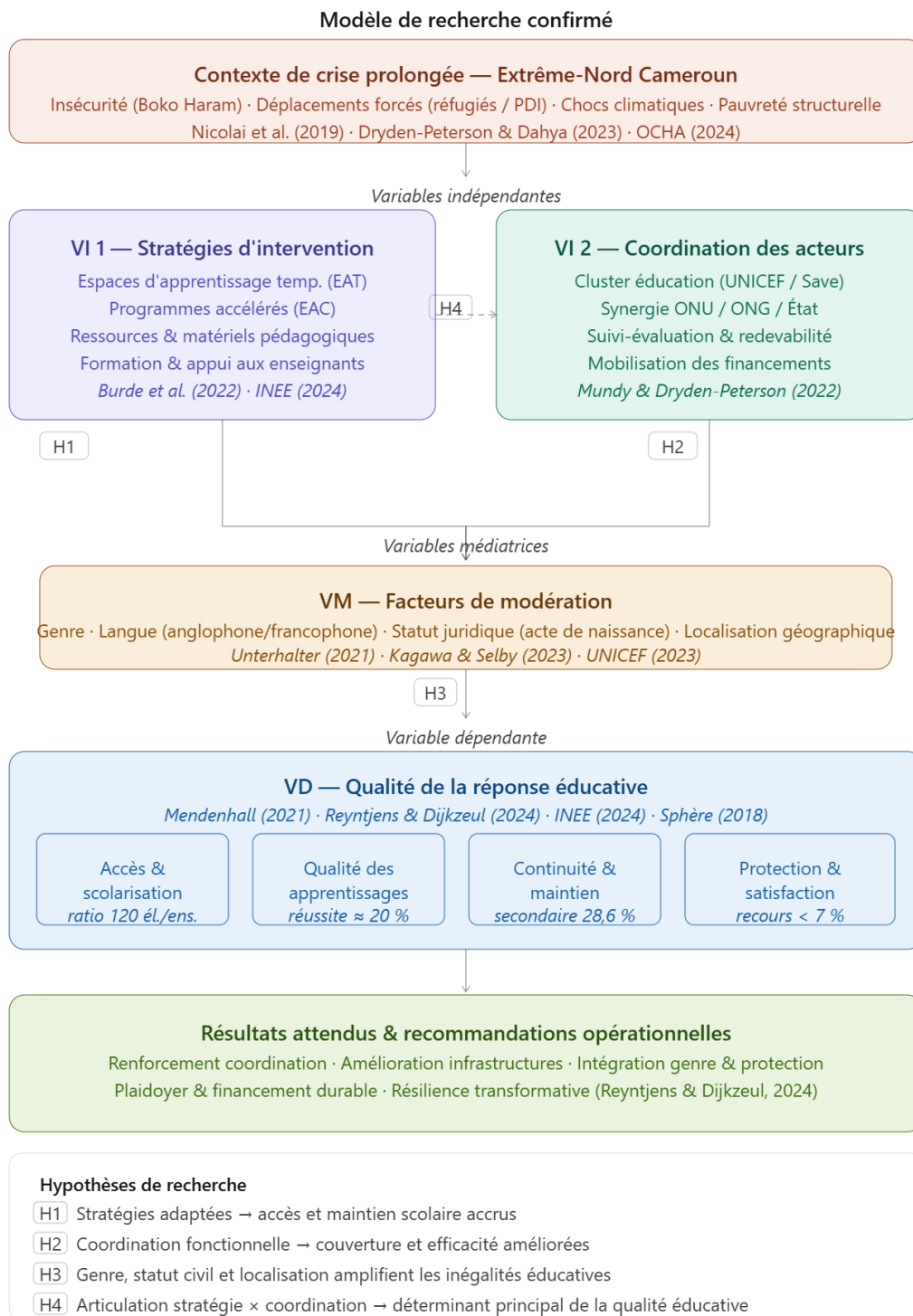
#### **H3 — Facteurs de modération et inégalités éducatives**

Les facteurs de modération — notamment le genre, le statut juridique (absence d'acte de naissance), la langue et la localisation géographique — amplifient les inégalités d'accès et de résultats scolaires, en particulier pour les filles, les enfants non enregistrés à l'état civil et les populations des zones frontalières.

#### **H4 — Articulation stratégie-coordination et qualité éducative**

L'articulation effective entre la qualité des stratégies d'intervention et l'efficacité de la coordination des acteurs constitue le déterminant principal de la qualité globale de la réponse

éducative, mesurée à travers les résultats d'apprentissage, la continuité scolaire et la satisfaction des bénéficiaires.



**Source : Auteur**

Le modèle confirmé intègre désormais quatre niveaux articulés et quatre hypothèses testables.

Les deux variables indépendantes (stratégies d'intervention et coordination des acteurs) exercent un effet direct sur la qualité de la réponse éducative, mais cet effet est modulé par les variables médiatrices (genre, langue, statut civil, localisation). L'hypothèse H4 postule en outre un effet d'interaction entre VI1 et VI2, c'est-à-dire que leur articulation produit un effet synergique supérieur à leurs effets séparés. Les données empiriques collectées dans les départements du Logone-et-Chari, du Mayo-Sava et du Mayo-Tsanaga servent à tester chacune de ces hypothèses au regard des normes INEE 2024.

## 9. Recommandations

Les recommandations issues de l'analyse des normes minimales INEE et Sphère dans l'Extrême-Nord du Cameroun s'inscrivent dans une logique de renforcement de la résilience du système éducatif en contexte de crise prolongée. Elles sont formulées en cohérence avec les travaux de l'INEE (2024), qui soulignent que la qualité des réponses éducatives en situation d'urgence dépend principalement de la coordination interinstitutionnelle, de la planification fondée sur les données et de l'intégration des approches sensibles au genre. En premier lieu, l'amélioration de la coordination entre les acteurs humanitaires et institutionnels apparaît comme une priorité structurelle. Les résultats montrent une fragmentation des interventions, déjà identifiée dans des contextes similaires par Buchanan-Smith et Fabbri (2005), qui démontrent que l'absence de coordination efficace réduit significativement l'efficacité de l'aide humanitaire. Il est donc recommandé de renforcer les mécanismes de concertation à travers la tenue régulière des réunions des clusters éducatifs et des comités sectoriels, ainsi que le partage systématique des données entre acteurs afin d'éviter les duplications et les zones non couvertes. Cette approche est conforme aux standards de coordination de l'INEE, qui insistent sur la nécessité d'une gouvernance collaborative et inclusive.

Deuxièmement, les évaluations préliminaires et à mi-parcours doivent être renforcées et harmonisées. Les résultats montrent une insuffisance des diagnostics intégrés, notamment en ce qui concerne les dimensions genre et protection. Or, selon le Comité permanent inter-organisations (IASC, 2017), les évaluations sensibles au genre permettent d'améliorer significativement l'efficacité des interventions humanitaires en identifiant les vulnérabilités spécifiques des filles et des garçons. Il est donc recommandé d'adopter des outils d'évaluation standardisés et participatifs, intégrant systématiquement les violences basées sur le genre, afin d'orienter les réponses programmatiques.

Troisièmement, l'amélioration des quantités et de la qualité des distributions constitue un levier essentiel pour réduire les déficits observés. Les données montrent une couverture des besoins limitée à environ 20 %, ce qui est largement inférieur aux standards humanitaires recommandés par le Sphère Handbook (2018). Dans ce sens, il est recommandé de renforcer les mécanismes de ciblage des bénéficiaires, d'harmoniser les chaînes de distribution entre organisations et d'assurer le suivi post-distribution afin de garantir l'efficacité et l'équité de l'aide.

Quatrièmement, l'amélioration de la qualité de l'enseignement nécessite un renforcement des ressources humaines et pédagogiques. Les travaux de UNESCO (2021) montrent que la qualité de l'apprentissage en contexte d'urgence est fortement corrélée à la formation des enseignants et à la disponibilité des ressources pédagogiques. Il est donc recommandé de renforcer la prise en charge des enseignants déplacés, d'améliorer la dotation en kits scolaires et hygiéniques, en particulier pour les filles, et de développer des programmes de formation continue axés sur l'éducation à la vie, la prévention des violences sexuelles et la protection de l'enfant.

Cinquièmement, l'amélioration des infrastructures éducatives constitue une condition essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage conforme aux normes internationales. Les résultats montrent des surcharges allant jusqu'à quatre à cinq fois les standards de l'INEE. Selon Save the Children (2016), la réduction du ratio élèves/salle de classe améliore significativement les performances scolaires et le bien-être des apprenants. Il est donc recommandé d'accélérer la construction et la réhabilitation des salles de classe, des latrines, des forages et des cantines scolaires, tout en assurant une répartition équitable des infrastructures entre les zones d'accueil et les communautés hôtes.

Sixièmement, il est nécessaire de diversifier les offres éducatives afin de répondre aux besoins des populations hors système scolaire formel. Les travaux de UNESCO-IPE (2019) soulignent l'importance des dispositifs d'éducation alternative et de l'alphabétisation fonctionnelle dans les contextes de crise prolongée. Il est donc recommandé de renforcer les programmes d'alphabétisation, d'augmenter le nombre d'animateurs et de faciliter l'accès des jeunes réfugiés à l'enseignement supérieur, notamment à travers les programmes de bourses tels que DAFI (UNHCR).

Septièmement, la planification budgétaire doit être renforcée afin d'assurer une répartition équitable des ressources, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire. Les analyses de World Bank (2018) montrent que les inégalités territoriales de financement aggravent les disparités éducatives. Il est donc recommandé de mettre en place un mécanisme de suivi budgétaire transparent permettant d'évaluer la répartition des dotations entre régions et secteurs.

Huitièmement, le suivi de la qualité de l'éducation doit être renforcé en articulation avec les autres secteurs sociaux tels que l'eau, l'hygiène et la santé. L'OMS (2019) souligne que l'accès à l'eau et à l'assainissement est directement corrélé à la fréquentation scolaire et à la réussite des élèves. Il est donc recommandé de développer des systèmes intégrés de suivi de la performance éducative prenant en compte les déterminants multisectoriels.

Neuvièmement, l'opérationnalisation de filières scientifiques dans les établissements du camp de Minawao ainsi que la distribution équitable du paquet minimum constituent des priorités pédagogiques essentielles pour améliorer la qualité de l'offre éducative.

Enfin, il est recommandé de renforcer l'alignement des stratégies d'éducation en situation d'urgence (ESU) avec les objectifs des politiques sectorielles nationales, de diffuser les plans ORSEC pour une meilleure appropriation des acteurs, et de redynamiser les mécanismes de suivi tels que les comités du SND30 et du BIP. Selon l'OCDE (2020), la transparence et le suivi participatif des investissements publics constituent des leviers majeurs d'amélioration de la gouvernance éducative et de la redevabilité.

Dans l'ensemble, ces recommandations convergent vers la nécessité d'une réforme systémique du secteur éducatif en contexte d'urgence, fondée sur la coordination, l'équité, la planification basée sur les données et le renforcement des capacités institutionnelles et communautaires.

## Conclusion générale

L'analyse de la réponse éducative en situation d'urgence dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun met en évidence une crise éducative structurelle, multidimensionnelle et persistante, caractérisée par des écarts majeurs entre les conditions observées sur le terrain et les standards internationaux définis par l'INEE (2024) et le cadre Sphère (2018). Les résultats empiriques confirment une surcharge critique des infrastructures éducatives, une insuffisance marquée des ressources (couvrant à peine 20 % des besoins), un déficit significatif en enseignants qualifiés, ainsi qu'un accès limité aux services essentiels d'apprentissage. À cela s'ajoutent des faiblesses dans la protection des apprenants, la participation communautaire et la coordination institutionnelle, se traduisant par des performances scolaires globalement faibles.

L'apport majeur de ce travail réside dans la validation empirique d'un modèle explicatif articulé autour de deux variables centrales — les stratégies d'intervention éducative et la coordination des acteurs — dont l'effet conjoint détermine la qualité globale de la réponse éducative. Les résultats confirment l'hypothèse H1 selon laquelle des stratégies éducatives alignées sur les normes INEE et adaptées aux besoins spécifiques améliorent significativement l'accès, la fréquentation et le maintien des enfants dans le système éducatif. Toutefois, cette efficacité reste conditionnée par le niveau d'adéquation contextuelle et la couverture effective des interventions.

Par ailleurs, l'analyse valide l'hypothèse H2, en démontrant qu'une coordination humanitaire fonctionnelle, inclusive et structurée constitue un levier déterminant pour améliorer la couverture et la cohérence des interventions. Les insuffisances observées en matière de concertation, de partage d'information et de planification conjointe expliquent en grande partie les doublons, les zones non couvertes et les inefficacités du système actuel.

L'étude met également en évidence le rôle déterminant des facteurs de modération (H3), notamment le genre, la langue, le statut civil et la localisation géographique, qui influencent fortement les inégalités d'accès et de réussite scolaire. Les filles, les enfants non enregistrés à l'état civil et ceux résidant dans des zones frontalières apparaissent comme les groupes les plus vulnérables, confirmant ainsi la nécessité d'approches différenciées et inclusives dans la mise en œuvre des interventions éducatives.

Enfin, les résultats empiriques soutiennent fortement l'hypothèse H4, en montrant que l'articulation entre la qualité des stratégies d'intervention et l'efficacité de la coordination produit un effet synergique décisif sur la qualité globale de la réponse éducative. Autrement dit, l'impact des interventions ne dépend pas uniquement de leur pertinence ou de leur ampleur,

mais surtout de leur cohérence systémique et de leur intégration dans un cadre de gouvernance coordonné. Cette interaction constitue le principal déterminant des résultats d'apprentissage, de la continuité scolaire et de la satisfaction des bénéficiaires.

Dans cette perspective, les gaps identifiés — notamment en matière d'infrastructures, de ressources pédagogiques, de ressources humaines et de gouvernance — appellent à une transformation structurelle de la réponse éducative. Celle-ci doit reposer sur une planification stratégique intégrée, un renforcement de la coordination multisectorielle, une allocation plus équitable des ressources, ainsi qu'une implication accrue des communautés locales et des organisations nationales.

Par ailleurs, l'intégration des dynamiques sociales et des enjeux de cohésion communautaire apparaît essentielle. Les tensions liées à l'accès aux ressources naturelles et aux services de base soulignent l'importance d'adopter une approche sensible aux conflits, favorisant le vivre-ensemble entre populations hôtes, réfugiées et déplacées. Dans ce cadre, le renforcement des mécanismes participatifs locaux et l'implication accrue des organisations communautaires constituent des leviers stratégiques pour améliorer la résilience du système éducatif.

En définitive, cette recherche met en lumière la nécessité d'un changement de paradigme dans la réponse éducative en situation d'urgence, passant d'interventions fragmentées à une approche systémique fondée sur l'intégration des stratégies, la coordination des acteurs et la prise en compte des facteurs de vulnérabilité. Elle offre ainsi une base empirique solide pour orienter les politiques publiques, renforcer le plaidoyer et guider les interventions futures, en vue de garantir un accès équitable, inclusif et durable à une éducation de qualité pour tous les enfants affectés par les crises dans l'Extrême-Nord du Cameroun.

## Références

- Agence de planification et de programmation des projets du MINEDUB. (2008–2009). *Rapport d'analyse des données statistiques du MINEDUB*.
- Agence de planification et de programmation des projets du MINEDUB. (2009–2010). *Rapport d'analyse des données statistiques du MINEDUB*.
- Agence de planification et de programmation des projets du MINEDUB. (2010–2011). *Rapport d'analyse des données statistiques du MINEDUB*.
- Banque mondiale. (2020). *Education in fragile and conflict-affected situations*. Washington, DC.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2022). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 92(2), 321–364. <https://doi.org/10.3102/003465432211012>
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Intermediate Technology Publications.
- Cluster Éducation Cameroun. (2017). *Rapport d'évaluation de la réponse éducative en situation d'urgence dans l'Extrême-Nord*.
- Comité d'éducation et de formation de l'Afrique centrale et du Nord (CEFAN). (2015a). *Actes du forum Solid Éduc*.
- Comité d'éducation et de formation de l'Afrique centrale et du Nord (CEFAN). (2015b). *Position du CEFAN sur l'éducation en situation d'urgence au Cameroun*.
- Commission de l'Union africaine. (2009). *Convention de Kampala sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique*.
- Direction de la planification, des projets et de la coopération (DPPC). (2009–2010). *L'éducation de base en chiffres*.
- Direction de la planification, des projets et de la coopération (DPPC). (2011–2012). *L'éducation de base en chiffres*.
- Dryden-Peterson, S., & Dahya, N. (2023). Refugee education and the future of global equity. *Harvard Educational Review*.
- INEE. (2024). *Normes minimales pour l'éducation : Préparation, intervention et relèvement*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence.
- INEE. (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

- Institut de statistique de l'UNESCO. (2010). *Recueil de données mondiales sur l'éducation : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne*.
- Kagawa, F., & Selby, D. (2023). *Child-centred education for resilience in crisis contexts*. Routledge.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science, 1*, 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Mendenhall, M. (2021). Education system resilience in crisis contexts. *Comparative Education Review, 65*(3), 401–423.
- Ministère de l'Économie, de la planification et de l'aménagement du territoire (MINEPAT). (2013–2020). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2001). *Stratégie du secteur de l'éducation*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2002). *Plan d'action national de l'éducation pour tous*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2007). *Arrêté n°201/PM du 08 novembre 2007 fixant les modalités d'exécution du programme Éducation pour tous au Cameroun*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2012–2020). *Draft sector wide approach for education*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2013–2020). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2014, 15 avril). *Décision n°4701/B1/1464/MINEDUB/SG/DAJ/EPT portant création de l'équipe nationale d'évaluation de l'EPT 2015*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2015–2016a). *Rapport d'activités : Département du Logone-et-Chari*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2015–2016b). *Rapport d'activités : Département du Mayo-Sava*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2016a). *Rapport d'activités : Département du Mayo-Tsanaga*.
- Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB). (2016b). *Rapport d'analyse organisationnelle des communes de Mokolo, Mora et Kousseri*.

- Ministère de l'Éducation de base & Ministère des enseignements secondaires (MINESEC). (2015–2016). *Rapport d'activités du Mayo-Tsanaga*.
- Mundy, K., & Dryden-Peterson, S. (2022). *Education in conflict and crisis: How can systems respond?* Teachers College Press.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. ONU.
- Nicolai, S., et al. (2019). *Learning interrupted: Prioritising education in crisis*. Overseas Development Institute.
- OCHA. (2016a). *The Grand Bargain: A shared commitment to better serve people in need*.
- OCHA. (2016b). *Cameroon humanitarian response plan*.
- Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (DSSEF). (s.d.).
- Projet Sphère. (2018). *Charte humanitaire et normes minimales pour les interventions humanitaires*.
- Public Concern. (2017). *Rapport sur l'éducation en situation d'urgence au Cameroun*.
- Reyntjens, F., & Dijkzeul, D. (2024). Humanitarian governance and resilience in protracted crises. *Journal of Humanitarian Affairs*.
- Sphere Association. (2018). *The Sphere handbook: Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*.
- Tomlinson, M., & Andipatin, M. (2023). Integrated education interventions in fragile contexts: Evidence from Africa. *International Journal of Educational Development*.
- UNESCO. (2021). *Repenser l'éducation en situation de crise : vers une meilleure qualité de l'apprentissage*. UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics. (2010). *World education indicators: Comparative education statistics*.
- UNHCR. (2021). *DAFI scholarship programme report*.
- UNHCR. (2022). *Global trends: Forced displacement in 2022*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- UNICEF. (2017). *Humanitarian situation report: Lake Chad Basin crisis*.
- UNICEF. (2019). *Education in emergencies: A framework for action*.
- UNICEF, & Save the Children. (2023). *Global education cluster strategy 2023–2026*.
- Union africaine. (2009). *Convention de Kampala sur les personnes déplacées en Afrique*.
- Unterhalter, E. (2021). Gender equality in education in emergencies. *Journal of International Development*, 33(5), 876–892.