

Cahier De La Recherche Africaine

REVUE PLURIDISCIPLINAIRE : LETTRES, ARTS ET SCIENCES
HUMAINES



TOGETHER WE REACH THE GOAL

Année 2 - N°4 - Juil-2024

BP: 17004, Université Omar Bongo
Libreville (Gabon)

revue.cra@revue-cra.com / cra.uob@gmail.com

www.revue-cra.com

ISSN : 2958-5805 (E)
2958-5813 (P)

Tel : (+241) 077853540 / 066600380 /
(+33) 0647489781
gnkeditons.gab@gmail.com



ISBN : 979-8-32991-365-1



N° 4
Juil- 2024

Cahier De La Recherche Africaine



ISSN : 2958-5805 (E)
2958-5813 (P)



N° 4 / Juil - 2024

Cahier De La Recherche Africaine

Revue pluridisciplinaire : Lettres, Arts et Sciences Humaines



La circulation des savoirs : Regards croisés

Revue indexée : Scientific Journal Impact Factor
(SJIF)



CAHIER DE LA RECHERCHE AFRICAINE

**Revue Pluridisciplinaire
Lettres, Arts et Sciences Humaines**

Université Omar Bongo

Année 2 / Numéro 4 / Juillet 2024

ISSN : 2958-5805 (E)

2958-5813 (P)

**LA CIRCULATION DES
SAVOIRS :
REGARDS CROISES**



TOGETHER WE REACH THE GOAL

Revue indexée

Scientific Journal Impact Factor (SJIF)

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23299>

Impact Factor : 3.083



MENTION LEGALE

La rédaction du *CRA* rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses n'engagent que leurs auteur(e)s.

© Editions GNK Gabon 2024

gnkeditons.gab@gmail.com

ISSN : 2958-5805 (E) / 2958-5813 (P)

ISBN : 979-8-32991-365-1

Tous droits réservés pour tous les pays.

Toute modification interdite



Fortis Fortuna Adiuvat



Revue pluridisciplinaire : Lettres, Arts et Sciences Humaines

ISSN : 2958-5805 (E) / 2958-5813 (P)

Contacts :

revue.cra@revue-cra.com / cra.uob@gmail.com

site : www.revue-cra.com

Bp. 17004, Université Omar Bongo, Libreville - Gabon

DIRECTEUR DE PUBLICATION

NDOMBI-SOW Gaël, Maître de Conférences, Université Omar Bongo

REDACTEUR EN CHEF

MAGNIMA-KAKASSA Arsène, Maître de Conférences, Université Omar Bongo

SECRETARIAT

BISSIELO Gaël Samson, Université Omar Bongo

BIVEGHE BI NDONG Wilfried, Institut de Recherche en Sciences Humaines

DISSY DISSY Yves Romuald, Université Omar Bongo

KOMBILA YEBE MAKOUNDOU Jean Mariole, Université Omar Bongo

KOUMBA ALIHONOU Gwladys, Ecole Normale Supérieure de Libreville

MASSALA MBINDZOUKOU Marius, Université Omar Bongo

MESSA Guy Christian, Université Omar Bongo

MILEBOU NDJAVE Kelly Marlène, Université Omar Bongo

MOUNZIEGOU-MOMBO Narcice Wolfgan, Université Omar Bongo

MOUTANGO Fabrice Anicet, Université Omar Bongo

MOUVONDO Epiphane, Université Omar Bongo

NDONG BEKA II Poliny, Université Omar Bongo

COMITE SCIENTIFIQUE

- **DIENE Babou**, Professeur Titulaire (Littérature), Université Gaston Berger - Sénégal
- **FOTSING MANGOUA Robert**, Professeur Titulaire (Littérature), Université de Dschang - Cameroun
- **IDIATA Franck Daniel**, Professeur Titulaire (Linguistique), Université Omar Bongo - Gabon
- **LAMAH Daniel**, Professeur Titulaire (Géographie), Université de Kindia - Guinée
- **MADEBE Georice Berthin**, Directeur de Recherche (Sémiotique), Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH) de Libreville - Gabon
- **MAMADOU DINDE Diallo**, Professeur Titulaire (Histoire), Université de Kankan - Guinée
- **MBONDOBARI Sylvère**, Professeur des Universités (Littérature), Université Bordeaux Montaigne - France
- **MENGUE M'OYE Alexis**, Professeur Titulaire (Histoire), Université Omar Bongo - Gabon
- **MONGUI Pierre-Claver**, Professeur Titulaire (Littérature), Université Omar Bongo - Gabon



- **N'GORAN David**, Professeur Titulaire (Littérature), Université Félix Houphouët-Boigny – Côte d'Ivoire
- **NDOMBET André-Wilson**, Professeur Titulaire, (Histoire), Université Omar Bongo – Gabon
- **NZINZI Pierre**, Professeur Titulaire (Philosophie), Université Omar Bongo – Gabon
- **RENOMBO Steeve**, Professeur Titulaire (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon
- **TONDA Joseph**, Professeur Titulaire (Sociologie/Anthropologie), Université Omar Bongo – Gabon
- **AKOMO ZOGHE S. Cyriaque**, Maître de Conférences (Civilisations hispano-africaines), Ecole Normale Supérieure de Libreville – Gabon
- **BIKOMA Florence**, Maître de Conférences (Anthropologie), Université Omar Bongo – Gabon
- **KONAN Richmond Alain**, Maître de Conférences (Littérature), Université Félix Houphouët-Boigny – Côte d'Ivoire
- **MAGNIMA-KAKASSA Arsène**, Maître de Conférences (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon
- **MAKITA-IKOUAYA Euloge**, Maître de Conférences (Géographie), Université Omar Bongo – Gabon
- **MAPANGOU Dacharly**, Maître de Conférences (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon
- **MBOYI BONGO Serge**, Maître de Conférences (Histoire), Université Omar Bongo – Gabon
- **MEBIAME ZOMO Maixant**, Maître de Conférences (Anthropologie), Université Omar Bongo – Gabon
- **MOMBO Charles Edgar**, Maître de Conférences (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon
- **MOUSSOUNDA IBOUANGA Firmin**, Maître de Conférences (Linguistique), Université Omar Bongo – Gabon
- **MVE EBANG Bruno**, Université Omar Bongo, Maître de Conférences (Science Politique), Université Omar Bongo – Gabon
- **NDOMBI-SOW Gaël**, Maître de Conférences (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon
- **NZENGUET IGUEMBA Gilchrist Anicet**, Maître de Conférences (Histoire), Université Omar Bongo – Gabon
- **OBIANG NNANG Noël Christian-Bernard**, Maître de Conférences (Histoire), Université Omar Bongo – Gabon
- **OVONO EBE Mathurin**, Maître de Conférences (Littérature espagnole), Université Omar Bongo – Gabon
- **PAMBO PAMBO N'DIAYE Anges Gaël**, Maître de Conférences (Littérature anglaise), Université Omar Bongo – Gabon
- **SANDOUONO FAYA Moïse**, Maître de Conférences (Histoire), Université de Kindia – Guinée
- **SOUMAHO MAVIOGA Orphée Martial**, Maître de Conférences (Sociologie), Université Omar Bongo – Gabon
- **TABA ODOUNGA Didier**, Maître de Conférences (Littérature), Université Omar Bongo – Gabon



SOMMAIRE

EFFETS LITTÉRAIRES ET COMMUNICATIONNELS	9
KOUMBA Rolph Roderick (Université Omar Bongo) KOUAKOU Ama Brigitte (Université de Lille) La marginalité des Noirs de France : cet horizon indépassable dans <i>Tels des astres éteints</i> , <i>Ces âmes chagrines</i> et <i>Blues pour Elise</i> de Leonora Miano, <i>La préférence nationale</i> et <i>Le ventre de l'atlantique</i> de Fatou Diome.....	11
NGOUNGOULOU Ferdinand (IRAF/CENAREST) Les institutions d'enseignement supérieur en Afrique francophone à la croisée des TIC : vers un nouveau paradigme communicationnel.....	33
HUMANITES CLASSIQUES ET ESTHÉTIQUE MODERNE	53
AGUIE Yhattey Hervé Thierry (Université Péléforo Gon Coulibaly) La technique d'extraction par lixiviation en tas du gisement minier latéritique d'Ity de 1991 à 1998.....	55
MVOU KOUNTA Sidina Noël (Université Omar Bongo) MATEYI Jean (Université Bordeaux Montaigne) La lutte contre la subversion communiste au Gabon (1946-1968).....	69
NTOUTOUME DZIME Christian Gaël (Université Omar Bongo) L'Union Africaine face à l'armée de résistance du Seigneur de 1987 à nos jours.....	93
KOUMBA Yves-Alain (Université de Lorraine) Longévité au pouvoir et chute d'un parti politique dominant en Afrique francophone. Essai d'analyse à partir du Parti Démocratique Gabonais (PDG).....	117
OWOULA BOSSOU Yvan Comlan (Université Omar Bongo) L'OUA et l'africanisation de la paix : chronique d'une doctrine amorcée (1963-2000).....	141



MIMBUIH M'ELLA Clarisse Maryse (Ecole Normale Supérieure de Libreville) Ana Nzinga de Angola e Isabel II de España : dos reinas, dos destinos y un legado.....	161
NTUMBA TSHIAMI Joseph (Université catholique de Louvain) « Le témoignage » dans les nouveaux mouvements religieux en République Démocratique Congo. Propagande ou aveuglement ?.....	179
COULIBALY Wedjoyo Alexandre (Université Félix Houphouët-Boigny) Altérité et religion : penser le vivre ensemble interreligieux à partir de la conception lévinassienne de Dieu.....	197
NGONO Catherine (Université de Ngaoundéré) Bilinguisme éducatif de l'Etat, construction des identités complexes et cohésion sociale au Cameroun.....	217
KARAMOKO Djénan Marie Angèle (Université de San Pedro) KAMAGATE Mariam (Université Félix Houphouët-Boigny) SIAGBE Zahouela Marcelin (Université Péléforo Gon Coulibaly) GOGBE Téré (Université Félix Houphouët-Boigny) La décentralisation, un catalyseur de développement local dans la commune de Kounahiri au centre-ouest de la Côte d'Ivoire.....	237



HUMANITES CLASSIQUES ET ESTHETIQUE MODERNE

BILINGUISME EDUCATIF DE L'ETAT, CONSTRUCTION DES IDENTITES COMPLEXES ET COHESION SOCIALE AU CAMEROUN

Catherine NGONO

Université de Ngaoundéré

ngono0395@gmail.com

Résumé : Après la proclamation de la République fédérale du Cameroun le 1er octobre 1961, les élites politiques des deux territoires avec des legs coloniaux différents, l'un français et l'autre britannique forment un Etat fédéral. Toutefois, le fédéralisme n'a pas permis une parité stricte entre anglophones et francophones. Il s'est révélé n'être qu'une phase transitoire de l'intégration totale de la région anglophone dans un Etat unitaire à dominance francophone fortement centralisé. Cette situation a graduellement favorisé, un sentiment d'être « marginalisé », « exploité » et « assimilé » chez les anglophones. L'objectif est d'analyser comment l'Etat bilingue par l'école, favorise la cohabitation entre deux communautés différentes par la langue et la culture, régule les rapports sociaux qui en découlent, fixe les normes de comportements collectifs pour une vision du monde commune. Le problème sociologique qui se pose est celui du lien social qui ne se construit pas nécessairement dans la dimension qui valorise le paradigme de l'intégration ; d'autres formes de rapports sociaux voient le jour, notamment l'inégalité, la domination et le conflit. La question que nous posons est de savoir comment appréhender le bilinguisme éducatif comme un puissant support des dynamiques de rapprochement, de différenciation sociétale et de construction des identités complexes impliquant les pouvoirs publics et des composantes de la société civile.

Mots-clés : Bilinguisme éducatif ; Etat ; Conflits sociaux ; Identités complexes ; Cohésion sociale

Abstract: After the proclamation of the Federal Republic of Cameroon on 1 October 1961, the political elites of the two territories with different colonial legacies, one French and the other British, formed a federal state. However, federalism did not allow for strict parity between "Anglophones" and "Francophones". It has proved to be no more than a transitional phase in the total integration of the English-speaking region into a highly centralised unitary state with a predominantly French-speaking population. This situation has gradually fostered a feeling of being "marginalized", 'exploited' and "assimilated" among "Anglophones". The aim is to analyse how the bilingual state, through the school, promotes cohabitation between two communities that differ in language and culture, regulates the resulting social relationships, and sets the standards of collective behaviour for a common worldview. The sociological problem that arises is that of the social bond, which is not necessarily constructed in the dimension that values the paradigm of integration; other forms of social relationships emerge, in particular inequality, domination and conflict. The question we are asking is whether educational bilingualism functions



as a powerful support for the dynamics of rapprochement, societal differentiation and the construction of complex identities involving the public authorities and components of civil society.

Keywords: Educational bilingualism ; State ; Social conflicts ; Complex identities ; Social cohesion

Introduction

Le système éducatif est l'affaire de l'Etat et de la société civile, quel que soit le pays considéré. Il est un enjeu de pouvoir, de projets de société, de représentations sociales. C'est pourquoi, il articule les paradigmes classiques d'intégration, de compétition, de contradiction et de conflit social, constitutifs du lien social. Dès l'origine, le système éducatif mis en place au Cameroun fut calqué sur l'héritage colonial biculturel français et anglais : ce qui a produit deux sous-systèmes, l'un francophone et l'autre anglophone. Dès lors, la pratique du bilinguisme éducatif d'Etat au Cameroun repose sur un double principe de personnalité et de territorialité. Ce qui fait de l'école, un espace de circulation des savoirs, des personnes porteuses de leur culture, de leur histoire ; et donc un espace d'interaction et d'intermédiation. Un espace d'apprentissage et d'appropriation ; elle se présente comme un lieu de socialisation des individus.

L'objectif ici est d'analyser comment « l'Etat bilingue par l'école favorise la cohabitation entre deux communautés différentes par la langue et la culture, régule les rapports sociaux qui en découlent, fixe les normes de comportements collectifs pour une vision du monde commune » (Ekomo Engolo, 2001 : 137). Le problème sociologique qui se pose est celui du lien social qui ne se construit pas nécessairement dans la dimension qui valorise le paradigme de l'intégration. D'autres formes de rapports sociaux voient le jour, notamment l'inégalité, la domination et le conflit, voire la guerre. La question que nous posons est de savoir comment appréhender le bilinguisme éducatif comme un puissant support des dynamiques de rapprochement, de différenciation sociétale et de construction des identités complexes impliquant les pouvoirs publics et des composantes de la société civile ? L'hypothèse de travail est rédigée comme suit : les dynamiques institutionnelles du bilinguisme

éducatif et les rapports sociaux de conflit entre l'Etat et la zone linguistique anglophone au Cameroun entraînent une socialisation problématique de la minorité active dans la construction des identités complexes, fondée sur la quête de l'intégration nationale et les replis vers des particularismes culturels. La méthodologie se fonde sur la recherche documentaire. Les bases de données statistiques disponibles ont été exploitées. Le modèle théorique appliqué est celui des dynamiques plurielles qui promeuvent des espaces de circulation, d'intermédiation, d'interaction et des espaces de socialisation et de contre socialisation.

1. Du principe de territorialité au principe de personnalité

Dans la République Fédérale du Cameroun, c'est le principe de territorialité linguistique qui était en vigueur. Lorsqu'un Camerounais traversait la frontière territoriale entre le Cameroun occidental et le Cameroun oriental, il était obligé de changer de langue officielle en vertu du principe de territorialité linguistique. Le passage de la République Fédérale du Cameroun à la République Unie, a des conséquences directes sur ce principe de territorialité linguistique. Il est abandonné en faveur du principe de personnalité linguistique. Le Camerounais est désormais libre de parler la langue de son choix partout où il est, sur le territoire. Cette nouvelle donne a des effets sur la reconstruction des espaces circulatoires : les flux migratoires observés sur le terrain vont de la zone linguistique anglophone vers la zone linguistique francophone qui offre le plus d'ouverture sur le marché du travail, les grandes écoles de formation. Et aujourd'hui encore plus, à cause de la guerre séparatiste dans la zone anglophone.

Dans le principe de territorialité comme l'explique Nenad Stojanovic (2010), le « territoire » joue un rôle central dans le maintien et le développement d'une langue, surtout s'il s'agit d'une langue minoritaire. Ainsi, le principe de territorialité linguistique (PTL) postule que, en principe, dans un territoire donné, il doit y avoir une seule langue officielle. Camille Ekomo Engolo, Jean Mérimé Ntamack et René Yombo (2013) indiquent que les droits linguistiques d'une



communauté donnée sont confinés à l'intérieur de son territoire naturel et ne peuvent pas s'exprimer en dehors de ce dernier. Ce principe de territorialité se traduit par des dynamiques de fermeture et de différenciation. En revanche, dans le principe de personnalité, l'accent n'est plus mis sur les compétences du territoire, « mais sur les droits de l'individu, indépendamment de l'endroit où il se trouve. Tout individu peut pratiquer sa langue et sa culture en dehors de son univers naturel, scolariser ses enfants sur l'ensemble du pays sans aucune restriction » (Ekomo Engolo, Ntamack et Yombo, 2013 : 141-142). L'Etat camerounais a adopté le premier principe avant d'intégrer le second dans les années 1990.

Ce modèle polyvalent et compétent fabrique des citoyens parfaitement bilingues et supra communautaires, ce qui relativise les identités anglophones et francophones. Le bilinguisme est un espace circulatoire où les frontières sont conçues non comme des séparations étanches, mais comme des limites fluides ou poreuses permettant une multi-positionnalité permanente des acteurs. Les acteurs (élèves et enseignants) naviguent d'un espace linguistique (anglophone) à un autre (francophone) de façon permanente et régulière. Ces passages permanents et réguliers des acteurs engagés dans le processus circulatoire, d'un univers linguistique à un autre, évoluent vers des interactions non seulement culturelles mais aussi sociales. C'est non seulement l'espace social francophone qui interagit avec l'espace social anglophone, mais c'est la rencontre des cultures (institutionnalisées et locales), entre les élèves de cultures différentes, et entre les élèves et les enseignants.

La culture ici est comprise dans le sens des théories de l'interculturalité, c'est-à-dire comme un construit évolutif. La culture désigne l'ensemble plus ou moins cohérent des sens produits durablement par les membres d'un groupe qui, du fait même de leur appartenance à ce groupe, sont incités à donner une lecture partagée de leurs productions, pratiques, langages, etc., d'où l'homogénéisation des représentations et des attitudes. L'interculturalité désigne l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc., générés par les

interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. Elle prend en compte la disparité des codes culturels suscités par l'altérité ; et permet ou vise le respect des différences.

C'est aussi un espace de circulation des élèves d'un type d'école linguistique à un autre. Cette circulation, ou ces migrations d'une école francophone à une école anglophone, favorisent des interactions entre les deux collectifs : anglophone et francophone. La migration éducative s'observe aussi dans les niveaux d'études maternelles et primaires du sous-système francophone vers le sous-système anglophone. L'éducation interculturelle permet la découverte de relations mutuelles et le démantèlement des barrières culturelles. Comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille (1995 : 45) : « L'éducation inter-ou multiculturelle est souvent assimilée (...), à une éducation morale destinée à régler les conflits ; (...) ». A cet effet, les élèves anglophones issus de la migration interne sont porteurs non seulement des stigmates de la guerre (traumatismes, haine de l'autre, peur, etc.) mais également de leurs cultures (alimentaires, vestimentaires, manières d'être, etc.). Le contact entre les élèves francophones et anglophones dans les écoles bilingues et anglo-saxonnes, met en œuvre des liens sociaux de cohabitation, de communication et de partage d'expériences à travers des interactions où l'apprentissage de l'alter ego réduit le sentiment de haine et conduit à l'acceptation, à l'intégration sociale. Micheline Rey (1996) estime que si le préfixe « inter » est utilisé dans son sens complet, il signifie nécessairement interaction, échange, décloisonnement, réciprocité et solidarité objective. L'interculturalité renvoie ainsi aux espaces d'interaction et de socialisation. Dans ces espaces de socialisation, l'altérité est une valeur qui nécessite un apprentissage. Il est nécessaire d'apprendre à connaître les autres et d'apprendre à se connaître soi-même, d'entrer dans un dialogue avec les autres pour pouvoir construire des solutions ensemble. L'altérité, c'est l'acceptation de l'autre, l'intégration de l'autre en soi-même comme différent et le pari de l'enrichissement mutuel dans l'action partagée.



Les espaces de socialisation sont des espaces d'interaction, d'échange des biens symboliques (façon d'être, de manger, de se tenir, etc.) qui amènent à ce que Dominique Wolton (2002 : 18) appelle « une identité relationnelle » basée sur l'empathie, l'ouverture d'esprit, la connaissance, et qu'il oppose à « une identité d'exclusion » (Wolton, 2002 : 18) engendrant « repli sur soi » (Idem).

2. Les migrations inter-régionales comme facteur explicatif du bilinguisme « éducatif unijambiste »

Le bilinguisme éducatif d'Etat à caractère « unijambiste » (Ekomo Engolo, 2001) concerne un seul des deux acteurs, inscrits dans des relations d'échange et de réciprocité. Les migrations interrégionales participent du bilinguisme chez le collectif anglophone depuis les indépendances en 1960 pour le Cameroun francophone et 1961 pour la partie anglophone, davantage impliqués que le collectif francophone. Cet état de fait s'est accru depuis 2016 avec la guerre séparatiste dans la partie anglophone. Nous assistons depuis cette période à une migration massive des anglophones vers les zones francophones, désireux d'avoir une éducation de qualité. Cette mobilité interne éducative, rend ainsi les anglophones de plus en plus bilingues que leurs compatriotes francophones. La destruction des équipements sociaux et économiques à l'instar des écoles, instaure un déséquilibre de fait entre les sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone. Dès lors, ce déséquilibre entraîne une inégalité dans la distribution des équipements scolaires. La zone francophone qui offre un environnement paisible à l'apprentissage, voit s'accroître des écoles bilingues et anglo-saxonnes dans lesquelles le taux d'inscription des élèves est élevé, par rapport aux années avant la guerre en 2016. Les recensements faits par le Ministère de l'Education de Base et celui de l'Enseignement Secondaire dans la région de l'Adamaoua située au-delà des frontières des territoires anglophones, indiquent une hausse des effectifs des élèves dans les établissements préscolaires et scolaires anglophones ; et une baisse drastique des inscriptions dans les zones en guerre. Ainsi, l'année scolaire 2014-2015, la région de l'Adamaoua

enregistrait un effectif total de 243 élèves dans le préscolaire et 652 dans le primaire dans le sous-système anglophone. Tandis que les deux régions anglophones totalisaient un effectif de 2 119 élèves dans le préscolaire et un effectif de 196 838 élèves dans les établissements primaires (*Annuaire statistique*, 2014-2015 : 69). Quatre années après le début de la guerre, c'est-à-dire en 2019-2020, les effectifs dans le préscolaire (3 887 élèves) et dans le primaire (28 168) augmentent dans l'Adamaoua. Et baissent dans le Nord-ouest (47 851) et le Sud-ouest (102 410) (*Annuaire statistique*, 2019-2020 : 184). On observe une augmentation du nombre des élèves anglophones dans toute la partie francophone. Les travaux de Donleack et Minang (2022), montrent un flux migratoire considérable des élèves anglophones vers la région de l'ouest frontalière à la région du Nord-ouest anglophone. Cette situation est plus aiguë dans la région de l'Ouest frontalière qui enregistre des effectifs de 599 302 élèves d'expression anglaise dans l'année 2019-2020 (*Annuaire statistique*, 2019-2020 : 184).

La circulation sociale peut s'entendre ici sous l'angle des rapports de force qui conditionnent sa réalisation. Le flux migratoire des anglophones vers la zone francophone, n'est pas uniquement le fait de la guerre, mais également, est favorisé par la concentration dans cette partie du territoire des infrastructures politiques, économiques, culturelles et symboliques. Plus la zone est stratégique (potentiel économique, couverture scolaire et sanitaire, importance des services administratifs), plus denses sont les flux migratoires de la communauté en quête de services. Les écoles anglophones existent dans toutes les grandes villes et dans les villes régionales, départementales et d'arrondissement de la partie francophone. Ainsi, la tendance au bilinguisme des francophones est réelle. Toutefois, l'usage du bilinguisme est plus accru chez les déplacés anglophones que chez les francophones, car les premiers formulent les besoins et les demandent, puis obtiennent les services en langue française.

Par le fait de la guerre sécessionniste, aucun programme en français n'est dispensé dans la partie anglophone. Le système éducatif camerounais permet de distinguer les écoles bilingues et les écoles anglophones/francophones. Dans les écoles bilingues, les



élèves anglophones et francophones, y suivent les cours conjointement en français et en anglais, à partir des programmes doubles issus des deux sous-systèmes intégrés. Ils se présentent ensemble aux examens anglophones et francophones. Il y a des écoles anglophones et francophones séparées, mais évoluant dans un même espace physique. On trouve également séparément, le sous-système éducatif francophone et le sous-système éducatif anglophone.

Le projet du bilinguisme naît de la recherche des interactions positives dans les échanges ponctuels entre les acteurs des deux sous-systèmes intégrés ; d'abord les élèves entre eux, ensuite les enseignants entre eux et enfin, les élèves avec les enseignants. Au Cameroun, les écoles bilingues (anglophones et francophones) cohabitent dans le même espace physique, avec une même cour de récréation dans le but de stimuler les interactions positives entre les membres des deux communautés anglophone et francophone. Ce modèle comme le précise Camille Ekomo Engolo, Méréimé Ntamack et René Yombo (2013 : 145) est dominant et généralisé dans tout le pays, ayant pris racine en 1977 avec la création du lycée bilingue d'Essos (Yaoundé). C'est aussi un espace de circulation des élèves d'un type d'école linguistique à un autre. Cette circulation, ou ces migrations d'une école francophone à une école anglophone, favorisent des interactions entre les deux collectifs anglophone et francophone. Dès lors, l'éducation interculturelle permet la découverte de relations mutuelles et le démantèlement des barrières culturelles. Selon Issa Asgarally (2005), l'éducation interculturelle a une double finalité. La première est liée au préfixe « inter » : produire du lien social, assurer la paix sociale, accéder aux règles fondatrices de la société humaine. La seconde est « culturelle » : s'enrichir par la rencontre des différences culturelles. Toutefois, bien que l'école bilingue ait une fonction intégratrice, soit une solution miracle qui permet de concilier identité et différence, unité et diversité, autonomie et convivialité. Denys Cuhe (1982), Camille Ekomo et al., (2013) montrent la complexité de ces identités construites des identités plurielles. Ils soulignent que « se pose en fin de parcours un problème identitaire de ces enfants francophones de par leurs

origines, mais devenus anglophones par le biais de la scolarisation » (Ekomo Engolo, Ntamack et Yombo, 2013 : 145-146). Il est donc salutaire de se prémunir contre toute tentation de considérer les approches interculturelles comme la solution à l'ensemble des défis scolaires et sociaux.

Derrière l'idée d'interaction, il y a les échanges qui peuvent être conflictuels ou harmonieux. Ces sphères scolaires sont aussi des lieux de socialisation réciproques des individus et des groupes, redéfinissant pour les uns et les autres leurs statuts majoritaire ou minoritaire, leurs citoyennetés respectives. Les inégalités sociales tendent à s'exprimer en termes identitaires quand elles ne recourent pas directement des lignes de clivages ethniques ou culturels. Et l'appartenance communautaire est de plus en plus utilisée comme une ressource politique dans les négociations collectives. Ce qu'il faut mettre en avant dans les études sociologiques du bilinguisme éducatif, voire du biculturalisme, c'est la question de la différence (Nous et Eux), qui n'est pas une spécificité camerounaise. Cette question implique celle de la multiculturalité ou de l'interculturalité. Les cultures quelles qu'elles soient, se forment, se construisent dans l'interaction avec les autres cultures, grâce au mélange, au métissage. Le rejet ou la fuite des particularités culturelles conduit à l'agressivité, à la peur et aux sentiments négatifs, ce qui entraîne des renfermements aux cultures étrangères, au lieu d'une ouverture. Comme le souligne Chritoph Wulf (1998 : 16), « la connaissance et l'acceptation de l'altérité, de l'irréductibilité de l'autre ouvrent la voie à l'entente, à la coopération, à la sympathie. L'autre doit être découvert ; aujourd'hui, en son absence, aucune formation à l'interculturalité n'est possible ». Pour lui, « (...) le processus de socialisation nécessite la présence de l'autre en tant qu'élément extérieur, par rapport auquel l'intériorité du jeune individu peut se développer » (Wulf, 1998 : 16).

3. Crises du système éducatif anglophone et défense identitaire

La première crise du système éducatif anglophone pour la défense identitaire date de 1983 à 1984. Les pouvoirs publics



commencent à rendre plus locaux les General Certificate of Education Ordinary Level (O Level) et Advanced Level (A Level) qui échappaient encore à leur contrôle parce que leurs examens respectifs étaient corrigés à Londres. Cette réforme avait été inspirée du fait que les GCE tels qu'ils étaient conçus, posaient des problèmes d'adaptation aux cycles d'études supérieures, d'intégration des candidats anglophones dans les Grandes Ecoles Scientifiques du Cameroun. La tendance à une spécialisation, rend précoce le mode d'examen anglophone très restrictif par rapport aux volumes des matières, limitées parfois à deux, quand les francophones en avaient quatre à cinq fois plus. La réforme visait ainsi à élargir la palette des épreuves au niveau des deux types de GCE. De la sorte, les autorités camerounaises avaient conçu un modèle de GCE qui rendait obligatoire une gamme de disciplines. En 1983, les anglophones avaient fait une première concession rendant le français obligatoire au GCE « O » (premier cycle) tandis qu'il demeure facultatif au GCE « A » Level (second cycle). En comparaison, l'anglais est une matière incontournable de tout le système éducatif francophone. Les pouvoirs publics entendaient obtenir plus de concessions des anglophones, en amenant par exemple le « GCE of Sciences » à assumer toutes les disciplines propres aux examens, car jusqu'en 1983, cet examen se passait encore avec deux épreuves : mathématiques et physiques ou biologie et chimie, etc.

Les négociations devant aboutir à des réformes ont été perverties par des rumeurs malveillantes poussant les anglophones dans la rue des grandes villes du Cameroun. Des meetings fortement médiatisés avaient eu lieu à Bamenda et à Buéa, les deux capitales respectives du Nord-ouest et du Sud-ouest anglophones. Il s'ensuivit une grève relativement longue qui s'étendit de décembre 1983 à janvier 1984. Dans les campus de l'université de Yaoundé et dans les places publiques de Bamenda et de Buéa, sur les pancartes des grévistes brandies, on pouvait lire « Cameroon has two cultures : no assimilation ! ». Les projets de loi furent retirés et classés sans suite.

En 1988, les pouvoirs publics remettent sur la table le projet des réformes du GCE Level. L'objet de la réforme portait sur la

restructuration en profondeur de ce diplôme, par la réforme du nom, d'une part, et par la réduction des années d'études, de cinq ans à quatre ans, à l'image du BEPC, d'autre part. Les pouvoirs publics désignèrent une commission de consultation des requêtes anglophones, dont les auteurs avaient le sentiment que la minorité anglophone était en train d'être engloutie par la majorité francophone. La commission entendait faire un travail purement technique, négligeant le poids des pressions politiques. La plus grande pression est « la marche de Bamenda » en 1988. A l'instar de 1983/1984, le mouvement part des leaders d'opinion et des manifestations dans les deux régions dites anglophones ; relayées par la presse. Ces manifestations exhortaient les populations anglophones à la désobéissance civile. Les pressions furent si fortes que la tentative de réforme du GCE « O » Level se solda par un échec. En 1988, pour maximiser les chances de réussite, les pouvoirs publics mettent en place une commission de technocrates anglophones qui se heurte sur le terrain à des groupes de pression qui appellent à la désobéissance sociale. Le constat fait est que les pouvoirs publics s'allient à un groupe à faibles ressources pour faire passer les réformes du GCE.

En 1991, Teachers Association of Cameroon (TAC), organise les premières manifestations qui portent sur la remise en cause des technologies de gestion du système éducatif. Les correcteurs du GCE boycottent les corrections des examens officiels et la publication des résultats. Les revendications portaient entre autres sur la création d'un office d'organisation et de gestion du GCE ou GCE Board. La grève des examinateurs du « GCE » en 1991 est l'une des crises les plus longue et les mieux organisée de l'histoire de l'enseignement au Cameroun. Comme les deux précédentes, cette grève prend racine à Bamenda pour s'étendre ensuite sur l'ensemble du territoire. Elle dura environ trois mois, du début du mois de mai au début du mois d'août 1991. La création du GCE Board le 1^{er} juillet 1993, par décret présidentiel, consécutive au rapport d'un comité d'études mis sur pied à cet effet et déposé le 02 décembre 1992, n'a pas mis un terme à la mobilisation du TAC. Le TAC va continuer le boycott des examens



du GCE jusqu'à la signature du 13 octobre 1993, des textes d'application relatifs à la création du GCE Board. Soulignons encore qu'avant les années 1990, le Président Paul Biya décide, en 1983, de modifier le baccalauréat anglophone, le GCE, le General Certificate of Education, en y incluant le français comme matière obligatoire. Cette décision présidentielle déclencha une grève des étudiants anglophones. Depuis les années 1990, la rentrée scolaire au Cameroun se fait à double vitesse. Dans la zone anglophone, elle s'effectue tardivement par rapport à la zone francophone à cause des problèmes liés aux corrections du GCE. L'objet de la grève portait également sur les revendications des factures partiellement payées depuis une dizaine d'années ; les examens du GCE sont considérés comme étant les plus longs et les plus onéreux. Epreuves et corrections des examens durent environ deux mois, intégrant, logement et restauration des participants. Les pouvoirs publics ont annoncé leur décision de réduire le nombre des examinateurs et les frais d'examen du sous-système intégré anglophone. Il était question de ramener les barèmes de paiement à ceux du système francophone, afin de réduire des charges devenues trop lourdes.

Les crises éducatives anglophones commencent un peu plus tôt et s'étalent sur huit ans. Elles commencent en 1983 et trouvent un début de solution en 1990. La première crise liée aux réformes du GCE débute en décembre 1983 et se termine en janvier 1984. Elle n'a duré qu'un mois. Quatre ans après cette première grève identitaire en 1988, le projet de restructuration du GCE est repris par le gouvernement. Les manifestations se font jour dans les deux régions anglophones contraignant les pouvoirs publics à récapituler. En 1991, les examinateurs du GCE se mobilisent et dénoncent les technologies de gestion du système éducatif anglophone mise en place par l'Etat. Cette grève commence en 1991 et se termine en 1993.

Les réformes sont interprétées par le collectif anglophone comme une volonté d'assimilation, une perte de leur identité d'anglophone. Ces slogans récurrents tout au long de la mobilisation : « le Cameroun a deux cultures : non à l'assimilation », expriment clairement la volonté d'affirmer leur appartenance à une culture et la

mise en cause de cette gestion institutionnelle du système éducatif par un Etat partial. Les meetings se font dans la partie anglophone du Cameroun, dans les deux capitales respectives du Nord-ouest et du Sud-ouest anglophones. Ce qui inscrit ce mouvement dans une logique expressive, imposant une adéquation entre anglophone et l'appartenance à des territoires bien définis. Cette mobilisation sans but matériel, à forte dimension culturelle s'explique prioritairement par l'existence d'incitations à la solidarité, permettant à un individu de se rattacher à une collectivité de référence lors de la mobilisation. Rattachement par lequel il renforce son identité, son appartenance à un groupe. Le mouvement est ainsi fondé sur des valeurs et sur l'affirmation d'un collectif. Ces dynamiques vont permettre un vécu identitaire, produit par des interactions sociales, il est en perpétuelle transformation, reformulation, et repose sur des dimensions multiples ; il est un construit évolutif. Cette grève consiste ainsi en un double mouvement : le règlement des frais d'examen de plusieurs années et le maintien des prérogatives propres aux examens anglophones d'une part ; et d'autre part ; le contexte sociopolitique des « villes mortes » vient radicaliser la posture des grévistes soutenus par la société civile et les médias qui a pour issue la capitulation du gouvernement devant leurs exigences.

4. Séparatisme politique anglophone et construction du lien social par l'école

La crise actuelle commence le 11 octobre 2016 à Bamenda par une grève des avocats du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Leurs revendications portent sur le non-respect de la Common Law dans ces deux régions. Ils réclament la traduction en anglais du Code de l'Organisation pour l'harmonisation en Afrique du droit des affaires (OHADA) et d'autres textes de lois. Ils critiquent la francophonisation des juridictions de la Common Law, qui se traduit par l'affectation en zone anglophone des magistrats francophones ne maîtrisant ni la Common Law, ni l'anglais, et par l'affectation de notaires, alors que cette fonction est exercée par les avocats dans le système de la Common Law. Le 8 novembre 2016, les avocats mobilisent des



centaines de personnes pour une marche à Bamenda et réitèrent leur demande d'une restauration du système de la Common Law et du fédéralisme. Au cours de cette mobilisation collective, des affrontements entre manifestants et gendarmes éclatent, faisant état de plusieurs blessés.

Le 21 novembre 2016, s'ensuivent les enseignants anglophones, qui entrent en grève. Ils posent le problème du manque d'enseignants, celui de l'affectation d'enseignants francophones dans leurs régions et du non-respect du caractère « anglo-saxon » dans les écoles et dans les universités de la zone anglophone. Se joignent à eux quelques milliers de personnes aux revendications diverses, allant de l'absence de routes dans le Nord-Ouest à la marginalisation des anglophones. La manifestation est dispersée par la police et l'armée. Des dizaines de personnes sont arrêtées. Le 28 novembre 2016, la crise jusqu'alors contenue au Nord-Ouest se propage au Sud-Ouest. Les étudiants de l'Université de Buea organisent une marche pacifique sur le campus pour réclamer le versement de la prime d'excellence du chef de l'Etat, dénoncent l'interdiction en 2012 de l'University of Buea Student Union (UBSU), et protestent contre l'instauration d'une pénalité en cas de retard de paiement des frais de scolarité et des frais additionnels pour consulter les résultats des examens. Le recteur de l'Université réagit en faisant entrer la police sur le campus, qui réprime les étudiants.

La confrontation la plus violente a lieu le 8 décembre 2016 à Bamenda lorsque le Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais (RDPC) organise un rassemblement dans les régions anglophones en crise. La foule en colère empêche la tenue du meeting politique du RDPC, et de violents affrontements avec les forces de sécurité font au moins quatre morts et plusieurs blessés. Une cinquantaine de personnes sont arrêtées, un commissariat de police, des édifices et des véhicules administratifs sont incendiés (Rapport de la CNDHL, 2017). Le gouvernement réagit à ces manifestations en militarisant la région.

Dès lors, le gouvernement entame des discussions avec les grévistes. A la fin du mois de novembre 2017, le Premier ministre crée un

Comité interministériel ad hoc chargé de mener les négociations. Il est constitué de quatre ministres et placé sous la supervision du directeur de cabinet du Premier Ministre. Les avocats et les enseignants anglophones forment en décembre 2017 un consortium, le Cameroun Anglophone Civil Society Consortium (CACSC). Suite à ces revendications suivies des violences, les écoles ferment, les villes mortes sont imposées par les séparatistes anglophones. Le gouvernement prend des mesures d'apaisement. Il annonce le recrutement de 1 000 enseignants bilingues, une subvention de 2 milliards de francs CFA (3 millions d'euros) pour les écoles privées et le redéploiement d'enseignants francophones hors des régions anglophones. Le 23 janvier 2017, le Président de la République crée une Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme.

D'autres mesures vont suivre. Ainsi, le 30 mars 2017, une section Common Law est créée à la Cour Suprême et à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM). On augmente le nombre d'enseignants de langue anglaise à l'ENAM, des magistrats anglophones sont recrutés, des départements de Common Law sont créés dans des universités francophones et l'autorisation provisoire pour les avocats anglophones de continuer d'exercer les fonctions de notaire dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest. La population réclame par la suite la libération des personnes détenues et l'ouverture d'un dialogue sur les réformes constitutionnelles nécessaires pour l'instauration du fédéralisme. La crise anglophone qui perdure depuis près de sept ans, a eu des effets socioéconomiques dévastateurs dans lesdites régions. Les déplacés internes se comptent en centaines de milliers. Au mois d'août 2021, près de 712 000 déplacés à l'intérieur du pays, dans les régions anglophones du pays, ainsi que dans les régions francophones du littoral, de l'Ouest et du Centre. Au moins 2,2 millions de personnes avaient besoin d'une aide humanitaire (Human Rights Watch, 2022).



4.1. Grand Dialogue National et construction de la paix

Pour une sortie de crise, le Président de la République appelle à un « Grand Dialogue National » le 10 septembre 2019. Il se tient à Yaoundé du 30 septembre au 04 octobre 2019, dont le but est de trouver une issue au conflit. Les conclusions du Grand Dialogue National portent, entre autres, sur l'amélioration de la pratique du bilinguisme, l'enracinement de la diversité culturelle par la mise en œuvre stricte de l'équilibre national et un accès équitable aux services publics et aux corps des forces de sécurité ; l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de cours sur la fraternité intercommunautaire. L'Etat est au centre de toutes les initiatives et se positionne comme le catalyseur des œuvres sociales, dont l'éducation nationale occupe une place de choix (Ekomo Engolo et *al.*, 2013 : 138).

4.2. Migrations contraintes, bilinguisme éducatif et cohésion sociale

La migration contrainte comprend des migrants qui sont contraints de partir, à cause de la pauvreté, de l'absence de travail décent, de l'exclusion sociale, de violence généralisée, de la persécution, de la violation des droits de l'homme, des conflits armés, de la xénophobie et de la dégradation de l'environnement (Abdoulaye Hamadou, 2018). La contrainte renvoie dans le cas d'espèce à l'obligation de quitter son lieu de résidence, à cause de la violence généralisée rendant difficile la vie sociale. Les déplacés internes qui quittent la zone de guerre « sont majoritairement des jeunes et particulièrement des jeunes scolarisés » (Donlefack et *al.*, 2022 : 148). L'arrivée de ces déplacés dans l'Adamaoua, zone d'installation, se traduit par une hausse des effectifs des élèves dans les lycées, collèges et les écoles primaires dans le sous-système anglophone. Entre 2015 et 2016, l'effectif total des élèves de l'Enseignement secondaire général anglophone public et privé était de 5 782 (270 filles et 3 002 garçons). Au début de la guerre, les établissements scolaires des régions anglophones (Nord-ouest et Sud-ouest) fonctionnent sans encombre. Le Nord-ouest a un effectif total de 182 123 élèves (filles 104383 ; garçons 77 740) tandis que le Sud-

ouest totalise un effectif total de 137 387 élèves (filles 73 828 ; garçons 63 559). Entre 2019 et 2020, on constate une baisse considérable des effectifs des élèves dans ces deux régions. Pour le Nord-ouest, nous avons un effectif total de 130 819 élèves (filles 75 174 ; garçons 55 645), soit une baisse de 51 304 élèves. Le Sud-ouest a également connu une diminution des effectifs (filles 49 471 ; garçons 43 747) avec un total de 93 218. On a une baisse de 44 169 élèves. Au regard, cette chute des effectifs va crescendo, puisque l'année 2020-2021 présente des effectifs moins importants que ceux des années précédentes, avec pour le Nord-ouest (filles 6 412 ; garçons 4 264) soit un total de 10 676, une diminution des effectifs de 171 447. Quant au Sud-ouest (filles 20 241 ; 13 607), nous avons un effectif total de 33 848 élèves, soit une baisse de 103 539 sur une période de 5 ans (*Annuaire statistique* du MINESEC, 2020-2021).

5. Espaces multi-organisationnels : dynamiques de rupture et d'alliance

Les différentes crises sociopolitiques qui traversent l'espace anglophone présentent un caractère dual : à la fois conflictuel et de rapprochement entre les deux protagonistes : l'Etat et les territoires anglophones (le Nord-Ouest et le Sud-Ouest du Cameroun).

Olivier Fillieule (1993) montre le caractère dual du champ multi-organisationnel des mouvements sociaux, avec un système d'alliance et de conflit. Il indique l'importance de ne pas négliger cette étroite interdépendance entre le développement des systèmes d'alliance et des systèmes de conflit. Ces dynamiques d'alliances se construisent également entre les pouvoirs publics et les technocrates anglophones qui leur sont proches. Ils s'adressent aux seuls « soutiens actifs et potentiels », laissant de côté les opposants, les groupes de pression. Au-delà des dynamiques d'affrontements visibles, se lisent des dynamiques de conflits souterrains dans le collectif anglophone, plus ou moins ouvertes. L'utilisation des technocrates anglophones pour faire aboutir les réformes se solde par un échec. Pour que la question des réformes du GCE devienne un problème social et donc une question sociologique possible, il a fallu



une rupture historique qui a construit ce que Claude Dubar appelle « l'objet-problème » (Dubar, 2001). La volonté politique par des projets de loi, de rompre le cordon ombilical avec l'ancien colonisateur britannique dans la gestion des examens et des corrections du GCE, et de doter le GCE des couleurs locales, sont les principales ruptures. Ces dynamiques coercitives vont ainsi se traduire dans la réalité par la construction d'une crise identitaire. Claude Dubar (2001) à cet effet explique que : si c'est bien une conjoncture historique déterminée qui constitue le contexte de l'émergence du « problème social », ce sont bien des acteurs sociaux et des dispositifs publics qui « construisent » le cadre dans lequel vont se dérouler les interactions spécifiques au champ considéré. L'histoire ne « construit » rien en elle-même, elle fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent ou s'affrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent, pour un temps, les normes des institutions et les comportements des individus. La mobilisation identitaire concerne des combats dont l'objet est l'affirmation et la défense d'une identité (régionaliste), dont l'enjeu est d'obtenir la reconnaissance d'une identité sous la forme absolue de la souveraineté étatique. La situation d'anglophonie minoritaire se traduit par la perception d'une identité personnelle ressentie comme groupe dominé par la majorité francophone représentée par un Etat francophone. Par-là, l'enjeu est de conforter leur statut social, leurs acquis, la considération qu'ils estiment mériter

Conclusion

Le principe de personnalité linguistique a eu des effets sur le système éducatif camerounais. Les écoles bilingues et anglophones s'implantent dans l'espace francophone et vice-versa. Elles sont des lieux d'interaction des collectifs anglophones et francophones qui sont au fondement de la construction des identités complexes. Ces interactions débordent les cadres sociaux et glissent dans le champ culturel (les manières d'être, de faire, de parler, les habitudes culinaires, etc.). Le bilinguisme éducatif est un espace de circulation des individus, des biens matériels ou symboliques, un espace

d'interactions et de socialisation. Force est de conclure que le bilinguisme officiel est un champ d'enjeux et de jeux entre l'Etat et la société civile anglophone. Les dynamiques d'affrontements entre ces deux protagonistes politiques anglophone et francophone, se sont jouées et se sont nouées autour du « problème anglophone ». Ces revendications ont dépassé le cadre du bilinguisme éducatif pour s'appesantir sur les questions de justice sociale, d'égalité entre les deux collectifs (anglophone et francophone) et de la forme même de l'Etat unitaire, considéré comme l'expression de la domination francophone. Les revendications politiques liées aux mouvements sociaux aboutissent à la transformation de l'Etat-nation. Dans cette économie de la démocratie en Afrique, la production du politique s'inscrit dans une arène de confrontation. Chaque acteur ou groupe d'acteurs, suivant des actions différentes et par rapport à l'enjeu du contrôle des lieux de pouvoir, y mobilise et y investit des ressources, élabore des stratégies de conquête des zones d'incertitudes.

Références bibliographiques

Sources imprimées

Annuaire statistique du MINEDUB, 2014-2015.

Annuaire statistique du MINEDUB, 2019-2020.

Annuaire statistique du MINEDUB, 2020-2021.

Annuaire statistique du MINESEC, 2019-2020.

Annuaire statistique du MINESEC, 2020-2021.

HUMAN RIGHTS WATCH, (2022), *Rapport Mondial 2022*, Cameroun.

RAPPORT de la CNDHL, (2017), *Rapport sur l'état des droits de l'homme au Cameroun en 2017*, 7 décembre.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1995), « L'éducation interculturelle en France : du devant de la scène aux coulisses », *Migrants-Formation*, n° 102, *Identités et cultures à L'école*, Centre National de documentation pédagogique, pp. 37-50.

ABDOULAYE Hamadou, (2018), « La gestion des flux migratoires au Niger entre engagements et contraintes », *Revue des droits de l'homme*, n° 14, pp. 1-25.

CUCHE Denys, (1982), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.

DONLEFACK Martin et NCHOTU Veraline NCHANG MINANG, (2022), « Minorité linguistique, crise dite « anglophone » et flux des déplacés internes vers



- les Grassfields francophones camerounais », *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, n° 19, pp. 137-169.
- DUBAR Claude, (2001) « Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion. La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et Sociétés*, n° 7, pp. 5-22.
- EKOMO ENGOLO Camille et NTAMACK Jean Mérimé et YOMBO René, (2013), « Le système éducatif camerounais entre mondialisation et particularismes 50 ans après », *Colloque du cinquantenaire de la réunification du Cameroun*, pp. 136-157.
- EKOMO ENGOLO Camille, (2001), « Analyse sociologique du bilinguisme d'enseignement au Cameroun », *Revue Education et Sociétés*, n° 8, pp. 135-161.
- FILLIEULE Olivier, (1993), « L'analyse des mouvements sociaux : pour une problématique unifiée » in, *Sociologie des protestations. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-285.
- REY Micheline, (1996), « D'une logique mono à une logique de l'Inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire ». *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier de la section des sciences de l'éducation*, Genève, n° 79, pp. 12-83.
- STOJANOVI Nenad, (2010), « Une conception dynamique du principe de territorialité linguistique, la loi sur les langues du canton des Grisons », *colloque « Gouvernance démocratique des minorités linguistiques et nationales, Séminaire « Mardi intimes de la Chaire Hoover » Louvain-la-Neuve, septembre 2008* in, *Politique et Sociétés*, n° 29, vol. 1, pp. 231-259.
- WOLTON Dominique, (2002), « Les Outre-mers, une chance pour la France et l'Europe », *Hermès, La Revue*, vol. 1, n° 32-33, CNRS, pp. 11-25.
- WULF Christoph, (1998), « L'Autre, perspective pour une formation à l'interculturalité », Pascal Dibie et Christoph Wulf (dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, pp.11-24.



Composition : GNK Editions Gabon
Graphisme : Efrey Trytch Mudumumbula
Pour le compte du Groupe CRA
Conception : Crépin Bihoundou Ella
Crédit Photo couverture : Alphonse Ongouo
Dépôt légal : Juin 2024