

# L'ÉCOLE ET LES SOCIÉTÉS TRADITIONNELLES AU CAMEROUN SEPTENTRIONAL

PAR

Jean-Yves MARTIN\*

## Avant-propos

Cette étude entre dans le cadre de la Convention particulière ORSTOM - République Fédérale du Cameroun pour l'année 1969-1970. Elle fait partie d'une recherche plus générale sur les incidences sociologiques de l'éducation scolaire dans le contexte des sociétés traditionnelles du Cameroun septentrional, dont il ne sera rendu compte que dans l'introduction. L'auteur effectue ici la première tentative de synthèse de la documentation recueillie de novembre 1968 à février 1970 sur le terrain, dans les Inspections d'enseignement primaire et à la Délégation Culturelle de la région du Nord, et aux Archives Nationales de Yaoundé. Que tous ceux qui l'ont aidé dans ce travail — en particulier les responsables de l'enseignement primaire (1) — trouvent ici l'expression de ses remerciements.

## Introduction

Dans sa préface à l'ouvrage de P. COOMBS, *La Crise mondiale de l'éducation* (2), R. ARON définit ainsi les tâches de la sociologie de l'éducation : « *La sociologie de l'éducation se subdivise d'elle-même en trois chapitres : la sociologie des institutions et des procès d'éducation, intermédiaire entre la sociologie des « entrées » et celle des « sorties ». La sociologie des « entrées » nous renvoie à la société, à la famille, aux classes sociales qui marquent déjà fortement les jeunes au moment où ceux-ci entrent à l'école ; la sociologie des « sorties » nous oriente vers les besoins de l'économie et du « développement », pour reprendre le terme dont l'équivoque a favorisé le succès* ».

Actuellement, dans la République Fédérale du Cameroun, on se préoccupe pour l'essentiel des « sorties » du système d'enseignement dont on veut augmenter la production et améliorer la productivité. Le problème des « entrées » dans le système est éludé sous la contrainte des urgences du développement : on attend de l'enseignement en vigueur qu'il tende surtout à former des « producteurs dynamiques et

---

\* Centre ORSTOM de Yaoundé, B.P. 193.

(1) MM. LAMBERT, ROIGNANT, SOLIGNAC, BROUSSAL, DJAMO, ALI KIRNA, LE GUEHENNEC, MICHEL, JACQUET.

(2) P. COOMBS. *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, 1968.

ouverts au progrès » sans évacuer les exigences de l'intégration nationale. On charge le système des responsabilités les plus grandes dans le destin de la nation. On sacralise les taux de scolarisation.

Toutefois, le nombre élevé des redoublements et abandons dans le Primaire, la rareté des brevetés et des bacheliers par rapport au nombre des élèves qui entrent dans les sections d'initiation conduisent les responsables et les planificateurs à s'interroger sur le procès d'éducation lui-même, et à essayer d'identifier les causes de son échec relatif. Où sont les grippages de la machine ?

On veut adapter le système actuel aux nécessités d'un état ultérieur de la société, marqué par le progrès, auquel on aspire légitimement. On se préoccupe de réduire les disparités régionales. On en vient aussi progressivement à penser à ce qui alimente le système : « les entrées », c'est-à-dire une majorité d'enfants issus de familles rurales sans tradition scolaire. En témoigne cet extrait de la Circulaire Présidentielle (1) du 15 avril 1970 :

« L'adaptation de notre système d'enseignement aux réalités nationales est certainement ce qui conditionne à terme l'équilibre politique, social et économique du Pays. La solution de ce problème exige la transformation des conceptions, des mentalités et des méthodes.

Le principe retenu par le Gouvernement est que notre enseignement doit former les cadres moyens et supérieurs dont a besoin notre économie. L'enseignement doit surtout tendre à former des producteurs dynamiques et ouverts au progrès. C'est pourquoi l'accent doit être mis sur :

- la ruralisation de l'enseignement primaire,
- la formation professionnelle post-primaire et sur l'Enseignement technique élémentaire, moyen et supérieur qui doit connaître à bref délai un essor spectaculaire,
- la formation des maîtres et des professeurs qualifiés ».

Il nous a paru important d'entreprendre une étude de ces « entrées » du système d'enseignement, de remonter à la famille et à la société, autrement dit à l'environnement socio-économique et culturel, qui en conditionne le fonctionnement et qui en subit les répercussions, en nous limitant à la région Nord.

Deux raisons principales ont motivé le choix de ce thème et de cette région. La première tient à notre expérience particulière de chercheur : lors de notre premier séjour au Cameroun, notre travail avait porté sur l'analyse de l'organisation et de l'évolution d'une formation sociale traditionnelle, l'ethnie *Matakam* (2), montagnards du nord. L'analyse de cette population avait débouché sur une problématique relevant de la modernisation. Parmi les multiples processus de transformation, l'enseignement nous avait paru jouer un rôle dominant. La seconde raison tient aux problèmes que posent aux planificateurs les disparités régionales en matière de développement économique, social et culturel. A ce point de vue, la région Nord est la plus retardataire, particulièrement, — et c'est le plus grave — dans le secteur de l'enseignement. Cette étude a donc été restreinte aux cinq départements septentrionaux : Logone et Chari, Margui-Wandala, Diamaré, Mayo-Danay, Bénoué, Adamaoua, regroupés dans l'Inspection Fédérale d'Administration du Nord (IFAN).

A travers une analyse du milieu socio-économique et culturel, nous nous essaierons à identifier la nature et les causes de ce décalage en matière d'enseignement qui peut se traduire par les chiffres suivants : au cours de l'année scolaire 1968-69, pour l'ensemble du Cameroun Oriental, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire pour 1 000 habitants est de 153, soit un taux de scolarisation des 6-13 ans de 63,8 %. Pour le Nord, ce même taux est de 22 %, tandis qu'il est de 64 % pour la région Est (Bertoua), de 72 % pour l'Ouest (Bafoussam-Foumban), de 83 % pour le littoral (Douala) et de 91 % pour le Centre-Sud (Yaoundé).

(1) Circulaire Présidentielle n° 2/CAB/PR du 15 avril 1970. Objet : directives générales pour l'élaboration du Troisième Plan Quinquennal.

(2) Jean-Yves MARTIN. *Les Matakam du Cameroun. Essai sur la dynamique d'une société pré-industrielle*. Mémoires ORSTOM n° 41, PARIS, 1970.

Afin de donner à ce travail une portée un peu plus générale, il convient d'insister ici sur cette notion de décalage et d'envisager ses multiples aspects. Il y a ainsi un décalage entre le Nord et le reste du pays qui s'exprime par les chiffres bruts des taux de scolarisation. Ce décalage scolaire n'est pas séparable des autres décalages, en particulier celui du développement économique. Pour entamer le travail d'élucidation de ce premier type de décalage, que l'on peut appeler le développement, il faut introduire l'autre type de décalage que l'on peut qualifier de sociologique et historique et qui est en relations dialectiques avec le premier.

Dans sa préface au même ouvrage (1), R. ARON écrit :

*« ...Le procès d'éducation s'organise en un sous-système, à l'intérieur du système social entier ; nulle institution ne peut être comprise, nulle réforme envisagée ou appliquée à moins que l'institution ou la réforme ne soit remise dans le contexte, à moins que les tenants et les aboutissants n'en soient dégagés ».*

Et plus loin,

*« Le décalage entre les institutions éducatives et le contexte social tient à la relative autonomie de ces institutions, à la différence des temporalités ».*

C'est là que se situe le fond du problème. Dans un pays comme la France, il y a décalage entre les institutions éducatives (les universités par exemple) et le reste de la société, déphasage entre le sous-système et le système social tout entier. Du fait de la colonisation, ces institutions éducatives ont été transposées au Cameroun comme dans le reste de l'Afrique Noire. Le décalage, tout en gardant sa nature originelle, prend ainsi une nouvelle dimension : un sous-système pris entre deux systèmes sociaux bien différents. Cependant, si en France l'on peut parler de société globale au niveau de la nation, il n'en est pas de même au Cameroun à l'époque où les Français y succèdent aux Allemands. La réalité camerounaise recouvre en effet une multitude de sociétés globales. Ces sociétés, selon leur situation géographique (côte, forêt, savane) ont subi des contacts avec l'Occident d'une durée et d'une intensité différentes. Les sociétés côtières en particulier sont en relation avec l'extérieur depuis longtemps déjà par toutes les formes du commerce de traite. Elles servent également d'intermédiaire pour les sociétés de l'intérieur qui participent, à un moindre degré et de manière différée, à ce contact avec l'Occident. L'implantation coloniale se fera ainsi beaucoup plus facilement dans le Sud, l'Anglais et l'Allemand n'étant plus tout à fait des étrangers, le décalage sociologique commençant à se résorber.

Par rapport aux sociétés côtières et forestières, les sociétés du Nord participaient à un univers de civilisation totalement différent, orienté vers toute la zone de l'Afrique des savanes, et essentiellement marqué par l'Islam. Les relations avec le monde occidental ont été extrêmement rares, et le décalage historique et sociologique a ainsi été entretenu jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, quand les Allemands en entreprennent la conquête. L'implantation coloniale s'y fera très difficilement, et seulement en surface.

Le retard scolaire de la région Nord tiendrait ainsi au fait suivant : *l'école y est une institution étrangère, moderne, et d'introduction récente*, tout comme le mode de civilisation qu'elle accompagne et véhicule avec ses dimensions économiques, sociales et culturelles. S'appuyant sur l'autorité de l'état-colonial, puis camerounais — l'école s'est cependant progressivement étendue à tout le Nord, mais non seulement elle n'a comblé aucun décalage, mais encore elle les a accentués. C'est ce qui fait l'objet de notre étude.

\*  
\* \*

---

(1) Loc. cit.

Peu à peu, au cours de notre recherche, à partir d'une problématique générale reposant sur les relations entre l'école et les structures sociales environnantes, nous avons pu dégager une problématique plus spécifique :

Dans le Cameroun septentrional, l'école, institution étrangère et héritage colonial, agit comme un système d'intervention culturelle massive sur un ensemble de sociétés traditionnelles largement différenciées, mais participant toutes à une même histoire spécifique. Dans quelle mesure l'école, entièrement déterminée de l'extérieur, voit-elle l'autonomie de sa dynamique affectée par le jeu des structures sociales particulières auxquelles elle est confrontée ? De quelle manière la mobilité sociale massive provoquée par un système de différenciation sociale moderne est-elle orientée par le cheminement historique et les dynamismes sociaux particuliers de l'ensemble des formations sociales sur lesquelles elle intervient ?

L'école nous apporte un éclairage particulier sur les rapports entre une tradition spécifique et une modernité générique, rapports dont le procès conduit à une situation originale que nous commençons à identifier : une socialisation au niveau d'une société globale de type étatique moderne, mais dont la différenciation est contaminée par une histoire qui tire ses impulsions dominantes d'un passé pré-colonial et par des types de rapports sociaux qui restent traditionnels et singuliers.

Les premiers résultats de notre recherche peuvent se formuler de la manière suivante :

A travers le phénomène de la scolarisation, nous assistons actuellement dans le Cameroun septentrional à un affrontement entre une modernité générique et une tradition spécifique.

Cette modernité générique se traduit par un double procès :

— procès de socialisation : construction d'une société globale étatique au niveau de la nation, ce qui implique donc une disparition des particularismes ethniques et l'émergence d'une conscience nationale. L'institution d'état qu'est l'école est l'instrument privilégié de cette socialisation. Elle pénètre, identique à elle-même dans tout le pays, dans les milieux sociaux les plus divers, et les fins qui lui sont assignées sont entièrement déterminées de l'extérieur. Le but à atteindre et la fonction sont de « *développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné* » (1).

— procès de différenciation sociale : la scolarisation, avec ses différents étages et ses degrés de spécialisation entraîne une division sociale du travail et un mode singulier de stratification. Dans toutes les sociétés, le système éducatif participe à l'entretien et à la reproduction de la structure sociale et se révèle donc comme étant un instrument essentiel du contrôle social. En 1910, le Nord en était au degré zéro de la scolarisation. Les hiérarchies traditionnelles existantes s'y entretenaient et s'y reproduisaient, à l'intérieur de sociétés différentes qui vivaient en juxtaposition ou en rapports de force. L'introduction d'un pouvoir étatique moderne et de l'école est venu bouleverser les processus et les types de stratification. En 1970, l'école entretient avec les structures sociales émergentes les mêmes types de relation qu'en Europe : une élite moderne se crée qui entend se perpétuer par un recrutement sélectif.

Cette modernité générique affronte une tradition spécifique. Nous n'allons pas rappeler ici les traits caractéristiques du Cameroun septentrional. Disons brièvement que, outre la variable historique déjà évoquée (peu de contacts avec l'Occident), des variables sociologiques (sociétés à état, sociétés segmentaires), religieuses (Islam, animismes), géographiques (montagnes, plaines), démographiques (ethnies progressives, d'autres en régression), se conjuguent pour former un ensemble singulier. Relativement au problème de l'éducation, cet ensemble singulier se trouve ainsi différencié : il y a d'une part les

(1) DURKHEIM. *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 1950.

sociétés à tradition orale, où tout le système de communication du savoir et de la parole opère en circuit fermé, et où ce système de communication orale détermine toute la structure de l'organisation sociale et politique (répartition du pouvoir). C'est le cas des sociétés segmentaires fortement intégrées, comme les Matakam, les Mundang et les Guiziga.

Il y a d'autre part les sociétés qui se sont appuyées sur l'écriture — à partir de leur islamisation — pour communiquer, diffuser le savoir. La conséquence en a été une autre répartition du pouvoir : centralisation politique dans une structure étatique. Le système de communication dans ces sociétés opère en circuit ouvert : elles sont universalistes et expansionnistes (ex. les Fulbé et les Mandara).

Face à la modernité, dont l'éducation transmise par l'école est un des traits les plus pénétrants, ces deux types de société offrent un ensemble inégal de correspondances et d'incompatibilités (1). C'est dans les sociétés à tradition orale, où toutes les institutions sont éducatives, c'est-à-dire parlantes pour tous, que l'on rencontre le maximum d'incompatibilités. Quand l'écriture peut y pénétrer, cela entraîne une grande perturbation dans les canaux de communication, dans les systèmes de représentation, dans les pouvoirs et donc dans les structures. Quand l'école vient dans les villages parler aux enfants, elle les coupe du reste de la société, elle affecte leurs communications avec les institutions villageoises. Le changement est radical.

Il y a beaucoup moins d'incompatibilités dans l'autre type de sociétés. L'introduction de la modernité par l'écriture, par l'école, dans un système déjà ouvert et s'appuyant sur l'écriture, et possédant même une institution scolaire — les écoles coraniques — entraîne beaucoup moins de bouleversements. Le changement est modulé.

Tout cela nous conduit à nous interroger sur le rapport de la parole et de l'écriture dans le fondement du pouvoir politique, sur le rapport de l'écriture avec la connaissance et la domination, et sur les différences dans le caractère éducatif des institutions dans des sociétés diverses.

A l'époque pré-coloniale, ces deux types de société se sont affrontés, militairement. Tant qu'il s'est agi d'avoir du courage physique — une meilleure utilisation du terrain chez les Kirdi compensant l'avance technique et la meilleure organisation des islamisés — on peut dire qu'elles ont lutté à armes égales. L'arrivée des colonisateurs est venue bouleverser les données du problème, la supériorité technique de ces derniers — corollaire d'un plus haut niveau de développement des forces productives — leur ayant assuré rapidement la victoire militaire. L'ancien antagonisme s'est alors déplacé sur le terrain politique, et là les Fulbé se sont trouvés beaucoup plus à l'aise que leurs protagonistes. Il n'y avait pas d'incompatibilités entre leurs structures politiques et celles des Européens. L'institution d'un état moderne par les Français et les Allemands n'a pu que leur profiter, eux qui en connaissaient déjà le système de communication et de hiérarchie, et ils sont sortis grandis de l'épisode colonial.

Nous retrouvons ici les deux procès de la modernité que nous avons décrits plus haut.

Face au procès de socialisation, les sociétés à système fermé peuvent seulement maintenir un front défensif, et ce front résiste ou se trouve débordé. Ces deux types de réaction, toujours à travers le phénomène de la scolarisation, peuvent être repérés dans diverses sociétés du Nord : chez les Matakam par exemple, le front est toujours solide, chez les Guiziga aussi. Chez les Mundang il a été complètement débordé. Par contre, face à ce courant, les Fulbé ont procédé par l'adaptation fine d'une stratégie séculaire, leur front n'en étant jamais un, hormis sur le plan religieux. Ils ont su saisir toutes les implications du jeu politique instauré par les Européens. Ils ont changé, certes, mais ce changement — assimilation pure et simple de la modernité — ne leur a pas fait perdre leur identité.

(1) A explorer dans le domaine des représentations, comportements, attitudes, et aussi dans celui des institutions, en particulier éducatives et politiques.

Quant au procès de différenciation sociale, il s'effectue en fonction de cette histoire ancienne et des rapports sociaux qui régnaient à l'arrivée des Allemands. Il se fait au profit de ceux qui possédaient les structures sociales les plus adaptables. Une élite moderne à leur obédience s'est créée, et tous les mécanismes de sa perpétuation sont en place. Ils orientent dans leur sens la mobilité sociale provoquée par la scolarisation de masse. Et si les décalages externes ne sont pas encore comblés par cette dernière les décalages internes sont encore plus grands.

\*  
\* \*  
\*

Ce travail comportera trois grands chapitres. Tout d'abord l'analyse historique de la difficile implantation dans le Nord de cette institution étrangère et moderne qu'est l'école. Ensuite l'étude — statistique, puis sociologique — des réactions différentielles des diverses sociétés traditionnelles à cette implantation ; toutes choses tendant à rendre compte du retard actuel dans ce domaine.

#### *L'IMPLANTATION DE L'ÉCOLE AU CAMEROUN SEPTENTRIONAL*

L'histoire de la scolarisation au Cameroun septentrional n'est pas dissociable de celle de la colonisation, puisque c'est la seconde qui a introduit la première. Il faut cependant — pour établir un champ de compréhension suffisamment large — remonter au-delà dans le temps et aller au-delà dans l'espace. Les explications du retard actuel sont en effet à chercher dans l'histoire et dans la situation géographique, avant d'aborder le problème de l'opposition des systèmes sociaux.

A leur arrivée dans la savane camerounaise, au début du XX<sup>e</sup> siècle, les colonisateurs allemands se sont trouvés face à un ensemble de populations qui vivaient encore une histoire proprement africaine. Leur identité sociale et les rapports qu'elles entretenaient entre elles — hostiles ou pacifiques — en étaient le produit. C'est la naissance et la diffusion de l'Islam qui est au centre de cette histoire. L'Islam est en effet à l'origine de la constitution des grands empires soudanais de la cuvette tchadienne : le Kanem à partir du VIII<sup>e</sup> siècle, le Bornou, le Baghirmi et le Mandara vers le XV<sup>e</sup> siècle. La naissance de ces états a provoqué de grands bouleversements dans cette zone, en particulier de grandes migrations et des fusions de population. C'est à partir de là que se sont formées, dans leur état actuel, la plupart des ethnies du Nord. Au XVII<sup>e</sup> siècle, deux cents ans avant la colonisation européenne, commence la pénétration peule. Ce peuple, avec la fondation en 1802 de leur empire théocratique de Sokoto, marquera définitivement l'histoire du Nord. La guerre est en effet déclenchée contre l'infidèle environnant, une guerre qui durera cent ans.

Formée à l'origine de petits groupes dispersés de pasteurs nomades, la société peule est centralisée et fédéralisée par Ousman Dan Fodio en 1802. Il a confié toute la zone orientale de la confédération à l'Emir Adama, c'est-à-dire tout le Cameroun septentrional d'aujourd'hui. Sous l'impulsion de celui-ci, les Fulbé se sont rendus maîtres de ce qui constitue les départements actuels de l'Adamaoua, de la Bénoué et du Diamaré. Ils commencent à menacer les Kirdi cantonnés dans les monts du Mandara ou réfugiés dans les yaérés du Logone et du Mayo Kebbi. Quand meurt Adama qui, à lui seul, faisait la cohésion de tout l'émirat, ce dernier commence à se fragmenter en lamidats indépendants. Cela conduit à un affaiblissement progressif des Fulbé face à leurs adversaires Kirdi qui sont sur le point de les dominer militairement.

L'arrivée des Allemands arrête ce processus de fragmentation et de désagrégation sociale des Peuls. Elle limite l'effort Kirdi dans son état, et réussit même à le réinverser par le système d'administration qu'elle inaugura.

« Les structures coloniales à l'arrivée du colonisateur allemand ne furent guère modifiées. Les rapports entre les Habé et les Fulbé restèrent ceux de vassaux payant tribut à leurs féodaux, avec ce correctif que la puissance militaire européenne était mise au service des autorités autochtones instituées et jouait donc en faveur des chefs Peuls. En effet ces officiers allemands prirent appui sur les lamibé... aussi furent-ils enclins à confirmer officiellement l'autorité peule sur les groupements païens qui avaient rejeté celle-ci ou qui étaient restés depuis toujours hors de son obéissance » (1).

Le remplacement des Allemands par les Français ne modifia pas fondamentalement la situation. Le régime d'administration indirecte fut maintenu et même étendu, puisque un peu partout, jusqu'en 1940, se créèrent de nouvelles chefferies de canton où commandait le peul.

Toutes les entreprises de modernisation, et en particulier l'école, se sont heurtées à cet état de fait. D'une part la force et la vivacité de l'Islam, et d'autre part l'opposition difficilement réductible des animistes qui voyaient toujours leurs opposants au pouvoir et servant de médiateurs pour l'introduction des institutions modernes.

Comme nous l'avons signalé brièvement dans notre introduction, la situation dans le sud du Cameroun était tout à fait différente. C'est dès 1472 que les Portugais ont abordé l'embouchure du Wuri, et c'est ainsi que la région côtière du Cameroun s'ouvrait à la pénétration européenne plus de quatre siècles avant celle des savanes. Cela aide à comprendre pourquoi dans le Sud on adhère beaucoup plus à la modernisation, mais à ce sujet il nous faut citer LEVI-STRAUSS (2) :

*« On commencera par remarquer que cette adhésion au genre de vie occidental, ou à certains de ses aspects, est loin d'être aussi spontanée que les Occidentaux aimeraient le croire. Elle résulte moins d'une décision libre que d'une absence de choix. La civilisation occidentale a établi ses soldats, ses comptoirs, ses plantations et ses missionnaires dans le monde entier ; elle est, directement ou indirectement, intervenue dans la vie des populations de couleur ; elle a bouleversé de fond en comble leur mode traditionnel d'existence, soit en imposant le sien, soit en instaurant des conditions qui engendraient l'effondrement des cadres existants sans les remplacer par autre chose. Les peuples subjugués ou désorganisés ne pouvaient donc qu'accepter les solutions de remplacement qu'on leur offrait, ou, s'ils n'y étaient pas disposés, espérer s'en rapprocher suffisamment pour être en mesure de les combattre sur le même terrain. En l'absence de cette inégalité dans le rapport des forces, les sociétés ne se livrent pas avec une telle facilité » (3).*

Dans le Sud, actuellement, la demande d'éducation est très forte, au point que se créent de nombreuses écoles parallèles pour instruire ceux qui n'ont pu trouver place ni dans les écoles officielles, ni dans les écoles privées. Dans le Nord, on assiste souvent au phénomène inverse : ce sont les élèves que l'on doit aller chercher pour les emmener, manu militari, à l'école.

Si l'histoire apporte un éclairage indispensable à la question qui nous occupe, l'analyse de la situation géographique apporte d'autres éléments. C'est un décalage dans l'espace qui conditionne le décalage dans le temps de l'évolution : la région Nord est à plus de 1 000 km de l'Atlantique. Occupés dans le Sud

(1) LESTRINGANT. *Les pays de Guider au Cameroun. Essai d'histoire régionale*. Multigr. 1964, p. 162.

(2) LEVI-STRAUSS. *Race et histoire*. Unesco, 1961.

(3) Il ne faudrait cependant pas simplifier le problème en le généralisant outre mesure. L'étude de BUREAU (R.), *Ethnosociologie religieuse des Duala et apparentés*. in RECH et Et. CAMER, n° 7-8, 1962, nous montre que les réactions des populations côtières du Cameroun furent à la fois complexes et différenciées.

à leurs tâches d'organisation et de mise en valeur, les colonisateurs avaient peu de ressources matérielles et humaines à consacrer à une région lointaine et de plus largement insoumise : la région du Mandara est ainsi restée région militaire jusqu'en 1940, et il n'y eut de route permanente donnant accès au Nord qu'à partir de 1950.

Ainsi l'école nous conduit à l'histoire, à la géographie et à la sociologie. Formation avancée de la civilisation occidentale, elle n'est pas séparable du phénomène global de la colonisation, avec ses aspects politiques, économiques et religieux, dans son implantation dans une région radicalement différente sur tous ces plans.

Nous allons aborder maintenant l'histoire de cette implantation.

### 1. Les débuts de la scolarisation. Les Allemands

Ce sont des missionnaires qui ont introduit l'école au Cameroun, dans la région côtière, et cela dès 1844. La première école dans le Nord ne fut fondée qu'en 1905, à Garoua.

Le 6 septembre 1843, Joseph MERRICK, fils d'un esclave noir libéré de la Jamaïque et adhérent de la Baptist Missionary Society de Londres, débarque dans l'île de Fernando-Poo. Il s'installe peu après sur le continent et fonde en 1844 la première école du Cameroun, à Bimbia (actuellement au Cameroun occidental). La deuxième école du Cameroun est fondée l'année suivante à Douala par un autre missionnaire, Alfred SAKER.

Ces missionnaires, qui pratiquent l'enseignement en langue vernaculaire, connaissent un certain succès. En 1869, il existe sept écoles baptistes dont cinq à Douala, une à Victoria et une à Bimbia. En 1885, l'année du congrès de Berlin, il existe une dizaine d'écoles regroupant 360 élèves (1). Aux Anglais étaient venus se joindre des Baptistes allemands et la Basel Mission.

Le 18 décembre 1884, les militaires allemands débarquent dans la région de Douala et entreprennent la conquête du pays. L'opinion allemande était hostile aux entreprises coloniales, et Bismarck promit que les colonies coûteraient peu. Aussi, jusqu'en 1907, le gouvernement allemand limita-t-il au maximum les investissements éducatifs et se déchargea des tâches scolaires sur les missions. Ceci est à l'origine du fort développement de l'enseignement confessionnel au Sud-Cameroun, développement que n'a pas connu le Nord.

Un enseignant civil, CHRISTALLER, est cependant nommé au Cameroun, et il ouvre en 1888 la première école gouvernementale à Douala. Ce fut un geste purement symbolique, car Christaller ne reçut jamais l'autorisation d'ouvrir une école du second degré. Pendant ce temps, les établissements primaires des missions se multiplient, et la Basel Mission ouvre même sa première école secondaire en 1889 à Béthel (Douala).

En 1907, un Ministère des Colonies est créé à Berlin qui traduit un changement de politique. L'intérêt des colonies pour l'économie allemande commence à se faire sentir, et le gouvernement impérial veut prendre en main la politique outre-mer. Le retentissement sur la politique scolaire est important. Une conférence sur l'enseignement est réunie à Douala. La langue allemande sera la seule langue européenne enseignée, mais les missionnaires obtiennent la reconnaissance officielle des langues locales comme langues d'enseignement. Devant les réticences des missions à l'usage exclusif de l'allemand, un système de sub-

---

(1) Pour cette période, nous tirons nos enseignements de : Danielle PRAT. *Histoire de la scolarisation au Sud-Cameroun*. Mémoire de maîtrise. FLSH, Paris 1969, dactyl., prière de se reporter à cet ouvrage pour l'ensemble de la politique scolaire au Cameroun.

ventions est créé en 1901, au titre de la propagande de la langue allemande. En bénéficient les écoles qui présentent des candidats aux examens officiels institués par le gouvernement. Une autre raison a présidé à cette décision de l'accroissement des charges scolaires. L'économie allemande de l'époque souffre d'un manque de débouchés. On cherche de nouveaux marchés. Les colonies sont là, il suffit d'y faire naître des besoins nouveaux, naissance à laquelle peut participer grandement l'école.

C'est ainsi qu'à ce double titre les missions virent leurs subventions augmenter régulièrement :

20 000 marks en 1912

30 000 marks en 1913

60 000 marks en 1914.

Pour sa part l'enseignement officiel voit son allocation de fonds passer de 56 000 marks en 1912 à 73 000 marks en 1914. Cet effort est cependant trop tardif, et l'enseignement officiel a un retard considérable sur l'enseignement confessionnel quand s'ouvrent les hostilités de la première Guerre Mondiale.

Pour l'ensemble du territoire, les écoles gouvernementales, 4 écoles primaires élémentaires, regroupent 863 élèves, sans compter 2 écoles primaires supérieures, un centre d'apprentissage et 3 écoles d'agriculture (1). La seule école primaire du Nord a été fondée à Garoua en 1905.

Par contre, les écoles confessionnelles sont nombreuses, et toutes concentrées dans le Sud. Leurs effectifs sont importants. Pour l'année 1913 il y aurait environ 40 000 élèves répartis dans 600 établissements pour l'ensemble des missions : Basel Mission (17 000 élèves - 319 établissements), Mission catholique allemande : les pères Pallotins (12 000 élèves - 151 écoles), Mission presbytérienne américaine (6 500 élèves - 97 écoles), Mission baptiste allemande (3 000 élèves : 57 écoles) (2).

Ainsi, en 1914, après 30 ans de présence allemande, il y a 634 établissements scolaires pour l'ensemble du Cameroun, mais un seul pour le Nord. Le décalage scolaire de cette région était déjà effectif. Il y a, à notre sens, deux raisons principales à cela.

Tout d'abord, la pénétration du Nord fut tardive, longue et difficile, malgré la pugnacité des soldats allemands. Outre l'absence de voies de communication, ils eurent à affronter les armées organisées des émirs, sultans et lamibés.

Installés à Yaoundé en 1890, les Allemands envoyèrent dès cette époque des explorateurs jusqu'à Yoko, Banyo et Tibati. En 1894, une colonne militaire partit vers le Nord-Est. Elle traversa le lamidat de Reï-Bouba et Bouba Njidda, qui tenta de s'y opposer, fut vaincu. La progression vers le Nord est poursuivie, et l'aube du XX<sup>e</sup> siècle voit tomber Garoua puis Maroua, tandis que Yoko et Tibati étaient prises l'année précédente. Aussitôt établis à Garoua et à Maroua les Allemands installèrent des garnisons à Mora et à Kousséri (l'actuel Fort-Foureau). En 1902, après dix ans de conquête, ils étaient maîtres de tout le Nord-Cameroun, du moins en apparence, car ils n'avaient pas encore exploré les massifs du Mandara, et la plupart des Kirdi étaient encore largement insoumis.

Ceci nous amène à la seconde raison du retard scolaire du Nord à cette époque. Nous avons vu que dans le Sud c'était grâce aux Missions que les établissements scolaires étaient aussi nombreux. Après les avoir vaincus, les Allemands s'appuyèrent sur les Fulbé musulmans pour administrer cette région. Il ne fut donc pas question d'y envoyer des missionnaires, de peur de fournir des motifs nouveaux à une

(1) « En 1911, 63 anciens élèves des écoles officielles de Douala, et de Victoria, furent nommés aux emplois de préposé aux douanes, d'écrivain, d'assistant sanitaire et de surveillant d'école ». In COSTEDOAT, *l'effort français au Cameroun*, Besançon, 1930.

(2) RUDIN (H.R.), *Germans in the Cameroons*. Yale University Press. New-Haven, 1938.

renaissance éventuelle de l'insoumission, insoumission dans laquelle baignèrent longtemps encore les Kirdi, les seuls susceptibles d'être évangélisés.

On peut donc considérer qu'à l'arrivée des Français, le Nord a une scolarisation quasiment nulle, alors qu'une tradition scolaire a déjà fortement imprégné le Sud.

## 2. Les tentatives françaises jusqu'en 1945

La première guerre mondiale entraîna de sérieuses perturbations dans l'organisation scolaire. Pendant deux ans, du début des hostilités à mars 1916, toutes les écoles sont fermées. Les Français prirent possession de l'administration du Cameroun dès mars 1916, en attendant le mandat international qui leur fut confié par la Société des Nations en 1922. Tous les instituteurs et missionnaires, qui avaient été engagés dans l'armée allemande, retournent à leurs écoles. Le général Aymerich, par la circulaire du 29 août 1916, fixe les programmes et fait de la langue française la matière principale. Un système de subvention pour les écoles confessionnelles, analogue au système allemand, est mis en place, et l'enseignement privé va reprendre son extension.

Dans le Nord, où la présence allemande ne s'était fait sentir que dans les grands centres, et où n'existait qu'une seule école, tout était donc à organiser.

a) *Dans l'Adamaoua*, dès le début de l'occupation administrative, en juin 1916, la situation politique de la circonscription s'est présentée, aux dires des administrateurs, « sous d'excellents augures » :

*« Les grands chefs des sultanats de Ngaoundéré, Tibati, Banyo et Tignère s'étaient empressés de se mettre entièrement à la disposition de l'administration nouvelle et avec toutes les apparences de vouloir aider celle-ci dans la réorganisation du pays. Ces chefs avaient pactisé avec nous au moment de la campagne, car ils avaient souffert des pillages opérés par les Allemands »* (1).

L'habileté politique des chefs Fulbé s'est ainsi rapidement manifestée. Ayant évalué assez tôt le rapport des forces, ils se sont mis au service du plus fort, afin que celui-ci les maintienne au pouvoir. Disposant en fin de compte de peu d'hommes, et voyant là un moyen peu coûteux et efficace de tenir la circonscription, les Français n'y ont donc pas manqué. Et ils présentaient ainsi les populations qu'ils allaient entreprendre de gagner à la « civilisation française » :

*« La grande masse est de race peule : pacifiques, il leur suffit de beaux pâturages et de l'eau pour leur troupeaux pour qu'ils se tiennent tranquilles.*

*Les M'bum et les M'Buté sont d'anciens captifs. Croisés d'une part avec les Fullas et abrutis d'autre part par ces mêmes maîtres, les races M' Bum et M' Buté de la région sont aujourd'hui entièrement dégénérées, incapables d'aucun effort et, de plus, tellement dévoués à leurs maîtres qu'elles ne furent jamais que ce qu'aura commandé le Peul.*

*Les Durus. Ils sont en fait beaucoup moins réfractaires qu'on le dit. Aussitôt après les hostilités, de nombreux villages tout neufs se sont installés au bord de la route Ngaoundéré-Garoua, à la construction de laquelle ils avaient bien participé.*

*Les Kirdis. Race montagnarde, habitant les rochers d'où ils ne descendent que rarement, presque farouches, ne demandant qu'une chose, c'est qu'on les laisse vivre librement dans leurs repaires. Quantité négligeable au point de vue politique et sécurité du pays.*

---

(1) Archives nationales de Yaoundé.

*Les Bayas. Ils vivaient dans un immense pays de brousse ; gens de sac et de corde, voleurs et bretteurs sans vergogne. Plus qu'avec tous les autres, les Allemands n'ont jamais pu arriver à composition. Certains sont actuellement sédentarisés et pacifiques, d'autres vivent de rapines et courent la brousse* » (1).

Les Français vont immédiatement essayer de créer des écoles. Ils vont se heurter à de rudes difficultés.

En 1916, ils sont forcés de constater que « rien n'a pu être fait pour l'ouverture d'écoles en raison de nombreuses difficultés matérielles et du manque absolu du personnel enseignant ». Parallèlement, ils constatent la bonne marche des écoles coraniques. Ils en dénombrent ainsi trois à Ngaoundéré, deux à Banyo et deux à Tibati, regroupant 303 élèves. Ils vont essayer de créer des écoles de français dans chacune de ces localités.

En 1917, les administrateurs déchantent encore : « Les écoles officielles ont peu de succès, primées qu'elles sont par l'école coranique : constatation de logique utilitaire, l'enseignement du Coran sert au Haussa pour son commerce, tandis que l'enseignement de l'école officielle reste spéculatif ». Débordés par la concurrence des Modibbé, les colonisateurs français sont en outre desservis par leurs collaborateurs enseignants : « Le caporal Tareï n'a obtenu aucun résultat : du reste la présence d'un tirailleur isolé dans un grand village, loin de tout contrôle, a donné des résultats désastreux. Ce caporal pratiquait en grand le chantage auprès des indigènes... ».

Ainsi, d'entrée, les Français se trouvent affrontés à des problèmes en matière d'enseignement qui, depuis, n'ont jamais été résolus : une civilisation qui veut conserver ses valeurs propres, un enseignement inadapté, des enseignants défectueux.

Cependant, en 1918, le chef de circonscription exprime avec force sa résolution : « A Ngaoundéré il n'existe pas d'école publique. Cependant, notre installation au nouveau poste devra amener nécessairement la création d'une école publique, je dis nécessairement, car il n'est pas admissible de négliger ce moyen qui nous permet de développer notre influence dans ce pays ». L'influence française, le mot est lâché, et l'école en sera le fer de lance. Sa résolution est d'autant plus aiguë qu'il a fait des découvertes : ce n'est pas trois écoles coraniques qu'il y a à Ngaoundéré, mais 26 ! Non pas deux à Banyo, mais 16 ! Sans compter toutes celles qu'il recense dans des villages moins importants.

En 1918, il existe ainsi deux écoles françaises : une à proximité de Ngaoundéré, avec 57 élèves, tous garçons, et une à Banyo, avec 16 garçons. Toutes les deux sont tenues par des caporaux « indigènes ». En 1925 il n'y aura toujours que ces deux écoles, avec des effectifs en légère augmentation : 146 garçons et 2 filles à Ngaoundéré, 41 garçons à Banyo. Dès cette époque aussi s'est révélée cette autre difficulté de la scolarisation du Nord : le recrutement des filles.

Jusqu'en 1945 les progrès seront extrêmement lents, et ne seront fondés que deux nouvelles écoles en 1934 : Tibati et Meiganga.

b) *Au Nord de l'Adamaoua* du moins dans la région outre-Bénoué, la situation était tout à fait différente. Les Français, avant de pouvoir implanter une quelconque administration, eurent à résoudre la querelle Fulbé-Kirdi, et en fait à pacifier le pays.

Le déclin rapide de l'empire de Sokoto avait permis aux différents lamibé Fulbé de se rendre indépendants et ainsi se créa une multitude de petits états. Toutefois, si certains des précédents occupants de la région avaient accepté la souveraineté des Fulbé, la plupart d'entre eux — que l'on désigne du terme générique de Kirdis — refusèrent d'accepter le joug des musulmans et se réfugièrent sur les pentes inaccessibles.

---

(1) Archives nationales de Yaoundé.

sibles des monts du Mandara et des Alantikas et dans les zones inondables du Logone. Des luttes continues eurent lieu au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, mais les groupes réfractaires surent se garder de toute contrainte étrangère jusqu'à l'arrivée des Européens. Ils prirent en particulier l'habitude de se livrer au pillage à l'encontre des Fulbé.

Devant cette situation, défavorable à la mise en valeur de la région, les Allemands, pour assurer la tranquillité des cantons Kirdis, placèrent ces groupes sous l'autorité des Fulbé, et maintes fois leur prêtèrent l'appui de leurs troupes pour soumettre les animistes indépendants.

Au moment de la guerre de 1914, les Allemands, peu confiants dans la fidélité des lamibé et des sultans, les désarmèrent. Ceux-ci, n'ayant plus désormais la supériorité de l'armement ne purent maintenir les Kirdis sous leur domination. Ces derniers trouvèrent le moment propice pour prendre leur revanche contre leur vieil ennemi. Ils étaient loin du poste français de Maroua ; les postes de Yagoua, Pouss et de Fianga d'où les Allemands, lors des précédentes manifestations d'indépendance, faisaient partir leurs opérations de police, étaient inoccupés du fait de la guerre et ils se livrèrent à une série de coups de main sur les pasteurs de la plaine, tuant, pillant, volant, si bien qu'ils arrivèrent à posséder beaucoup plus de bétail que les Fulbé.

Les Français entreprirent de pacifier le pays de 1921 à 1923. De plus, ils avaient pris conscience du problème de fond :

*« Le fait essentiel dans les régions septentrionales du Cameroun est l'antagonisme irréductible entre les musulmans et les fétichistes. Il importait donc avant tout de faire comprendre aux populations insoumises que leurs coutumes seraient respectées et que l'action entreprise par l'administration française avait pour but non de les soumettre aux Fulbé leurs ennemis, mais de les constituer elles-mêmes en groupements indépendants qu'administreraient directement nos officiers. Pour mettre fin aux razzias et leur faire perdre leurs habitudes de pillage, il fallait avant tout leur montrer qu'elles n'avaient plus rien à craindre des Peuls, les inciter à établir de vastes plantations et à construire dans des régions plus riches de nouveaux villages, leur donner en un mot les moyens de vivre normalement sous la garantie que leur offrait la Paix Française » (1).* Cependant, ils ne purent, ou ne surent, résoudre parfaitement ce problème.

Dès leur arrivée dans la région Nord, ils avaient un besoin urgent d'interprètes, d'employés de bureau pour étendre leur pouvoir administratif. Des écoles furent créées à Garoua et à Maroua en 1918. Elles rencontrèrent les mêmes difficultés que dans l'Adamaoua. Le rapport annuel de 1919 de l'école de Maroua les résumait :

*« Il n'existe qu'une seule école publique (2) à Maroua, avec un moniteur indigène, le nommé Tierno Diallo, homme qui a dépassé la quarantaine, lettré arabe marabout, connaissant mal le français (le parle et l'écrit d'une façon insuffisante pour un instituteur) ; il pourrait cependant obtenir des résultats appréciables s'il savait enseigner. Aussi les résultats sont-ils à peu près nuls, exception faite pour quelques élèves spécialement intelligents. Le moniteur n'a ni l'activité, ni l'entrain, ni le goût nécessaire à un maître. Il est cependant conservé dans son emploi pour qu'il n'y ait pas d'interruption dans le fonctionnement de l'école.*

*Le nombre des élèves présents a diminué d'une façon marquée : de 54 (3) qu'ils étaient au premier trimestre, il est tombé à 15 au troisième trimestre. Les élèves des sultanats autres que celui de Maroua sont partis petit à petit : les causes de ce peu d'empressement à la fréquentation de l'école sont à chercher dans la vie hors de la famille des enfants et aussi dans le peu d'intérêt que donne l'instituteur à son enseignement.*

(1) Archives nationales de Yaoundé.

(2) Ceci en référence aux écoles coraniques indépendantes.

(3) Sur ces 54 élèves il y a sept fils de Lamibé (Maroua, Mora, Madagali, Doumrou, Guidiguis, Mindif), treize fils de chefs de village, et trentre quatre fils de paysans. Il n'y a pas une seule fille.

Néanmoins, il m'a paru nécessaire d'enrayer cet exode et en fin d'année il y avait à l'école 30 élèves. Le chef Kirdi de Mousgoye a même envoyé deux de ses fils fin décembre. Ce sont les deux premiers Kirdi qui suivent les cours de l'école.

Maroua étant le centre d'une région très peuplée, où la population est intelligente, nous devons porter toute notre attention sur cette question de l'enseignement.

Il y aurait lieu de créer à Maroua deux écoles, l'une pour les fils de chefs, l'autre pour les fils de paysans. Dans ce pays, l'égalité n'est pas encore de mode et il déplaît à certains chefs de voir leur fils en contact avec ceux des villageois. Par conséquent : renvoi de l'instituteur actuel qui ne fait pas l'affaire ; et envoi à Maroua de 2 instituteurs (1).

Les Sultans de toute la circonscription ont été invités à envoyer leurs fils à l'école (un au moins) avec des enfants de leurs villageois. Les sultans de Maroua, de Mora, de Madagali, de Doumrou, de Guidiguï, de Mindif, de Mousgoye, ont répondu à cet appel. Les sultans de Kousséri, du Logone, de Kalfou, de Mubi, de Bogo, n'ont pas d'enfants. Seuls ceux de Goulfeï, Yagoua, Hina n'ont envoyé personne. Je n'en connais pas les motifs, éloignement sans doute.

Il n'existe pas d'écoles coraniques officielles dans la circonscription. Dans tous les centres importants : Maroua, Mindif, Kalfou, Balaza, Mora, Kousséri, Goulfeï, Karnak-Logone etc. il existe un modibbo ou plusieurs qui fait l'école chez lui. Le nombre d'élèves varie de 1 à 20. Les élèves apprennent à lire et à écrire dans le Coran.

*Il n'est signalé chez aucun d'eux de propagande antifranaïse ».*

Ainsi, un maître non formé et possédant peu le goût de l'enseignement, une école dont les effectifs s'amenuisent au cours de l'année, quasiment pas de Kirdis, et aucune fille, et enfin des écoles coraniques que l'on surveille constituent les données scolaires de l'époque.

Face à ces difficultés, on réagit au niveau local comme au niveau national, par le plus grand empirisme. L'école était un des moyens pour la France d'asseoir solidement sa présence au Cameroun. Mais la mise en pratique fut sommaire : pas de plan préconçu, si ce n'est « développer l'enseignement », pas d'idées directrices, on s'adapte simplement aux difficultés de l'heure. Ainsi à Maroua. Devant l'incapacité des sous-officiers enseignants, on réclame des instituteurs de métier. Devant l'abstentionnisme en accroissement constant, on somme d'abord les lamibé d'envoyer régulièrement leurs enfants, puis on s'interroge sur les conséquences de l'éloignement des élèves du lieu de l'école et l'on songe à créer des internats. Pour cela on réclame des crédits et l'on crée des coopératives scolaires avec jardin. Cette méthode, outre la possibilité de réduire les coûts de l'internat au minimum, permet d'introduire les travaux manuels et agricoles dans l'enseignement. D'une pierre deux coups : à la fois des élèves et un enseignement « adapté ».

Parallèlement on attachait beaucoup plus d'importance à la scolarisation des musulmans qu'à celle des Kirdis. Cela tient à plusieurs raisons. Tout d'abord, Garoua et Maroua (ainsi que Ngaoundéré), villes où s'étaient constitués les chefs-lieux d'administration, étaient de grands centres Fulbé. C'est donc auprès d'eux que l'on fit le plus d'effort. D'autre part se posait le problème politique. Les Français avaient cru constater rapidement que les Kirdi ne disposaient pas de grandes chefferies, qu'il suffisait tout au plus d'envoyer de temps en temps un détachement de tirailleurs pour établir l'ordre troublé. Enfin ils les considéraient comme des « sauvages », une civilisation inférieure.

Dominer les Fulbé politiquement, et les imprégner de la « civilisation française » par l'école, représentait un obstacle d'une toute autre envergure.

(1) Le premier instituteur français, M. GALEAZZI, est arrivé à Maroua en 1925.

Les Français ont toujours montré une certaine fascination vis-à-vis de l'Islam, faite de mépris — une religion rétrograde —, d'admiration — la force de cohésion —, et de crainte — des fanatiques —. De ce fait, ils se posaient face aux Fulbé comme les tenants de la religion chrétienne (1). Cependant ils ont essayé de se dégager de cette image que les islamisés pouvaient avoir d'eux. Il y eut ainsi très peu de missionnaires dans le Nord jusqu'en 1945. Pour gagner l'intérêt des Fulbé à leur école ils y ont introduit un enseignement du Coran (2). Pour tenir politiquement les Lamibé et faire pénétrer la civilisation française « par l'intérieur », ils ont créé à Garoua une école de fils de chefs qui tenait ni plus ni moins des « écoles d'ôtages » de Faidherbe.

*c — Les écoles de Garoua et l'école de fils de chefs.* En 1918 est ouverte à Garoua une école de français qui est confiée au sergent sénégalais Mamadou. Le 8 septembre 1919 elle est confiée au moniteur Vokou Gustave. Rapidement, comme celle de Maroua, cette école est promue au rang d'école régionale, c'est-à-dire qu'elle est la seule école de toute la région... Elle recrute ses élèves dans les différents lamidats des alentours. En 1928 il y a 38 élèves au cours préparatoire, 20 au cours élémentaire, et 28 au cours moyen. On réclame alors la création d'un cours supérieur à Garoua, qui « pourrait assurer à la Région Nord le recrutement des fonctionnaires indigènes qui lui font défaut ».

En 1931, le gouverneur Marchand décide d'ouvrir, à l'école régionale de Garoua, un cours supérieur destiné à former des moniteurs pour l'enseignement et à préparer les agents et les cadres indigènes dont l'administration a besoin pour la région Nord : écrivains, interprètes, télégraphistes, infirmiers, etc. Et, au sortir du cours moyen : « *Les nouvelles instructions ont pour principal objet de faciliter la tâche que je vous avais confiée en vous exprimant mon désir de voir fonctionner dans votre chef-lieu une sorte d'école de fils de chefs où se recruteraient, autant que possible, les auxiliaires administratifs qui font défaut dans la région Nord.*

*Les chefs et dignitaires qui ont semblé jusqu'ici se montrer quelque peu rebelles à notre œuvre d'enseignement ne peuvent manquer d'être sensibles à cette mesure qui réserverait à leurs fils une part active auprès de l'administration, ce qui les amènera à nous les confier pour les instruire...*

*...A la création et au fonctionnement de ce cours supérieur qui doit compléter de manière heureuse la série de mesures propres à remédier aux défauts signalés, pour la région Nord, dans l'œuvre d'enseignement, œuvre qu'il importe de rénover de manière aussi active qu'utile ».*

La même année est fondée l'École Professionnelle de Garoua, destinée à former des ouvriers parlant le français et exercés, « suivant les méthodes rationnelles et modernes », à la pratique du travail du bois et du fer.

Le chef de circonscription de Garoua fait état au Gouverneur des difficultés qui ne manqueront pas de se présenter dans le fonctionnement de cette « école supérieure de fils de chefs » (3) :

*« Les véritables difficultés résident dans la population musulmane de la région Nord.*

*Le recrutement des élèves est difficile, le recrutement en qualité est faible ; mais surtout ce qui est facile à comprendre et à excuser, les élèves des « lamidats » éloignés arrivent trop âgés à l'école, et quand ils doivent la quitter ils sont seulement au cours élémentaire. Le choix effectué par les lamidos n'est pas toujours fait d'une façon judicieuse. Mais cette méthode de recrutement est pour l'instant la seule possible dans la Région Nord.*

(1) En langue peule, l'Européen est appelé « nassara », mot qui tire son origine et sa consonnance de « Nazareth ».

(2) Il existe toujours dans le Nord — dans les grands centres — des écoles « franco-coraniques ».

(3) Rapport sur l'organisation de la future école supérieure de Garoua, 1931, Arch. Nat. de Yaoundé.

*Les élèves ainsi envoyés à l'école ont peu de goût à l'étude. Dans le Sud, les enfants ont l'ambition d'obtenir, après la sortie de l'école, des places comme « clarks » ou comme auxiliaires de l'administration ; ici, rien de pareil, les jeunes Fulbé ont peu envie de servir le gouverneur ; ils préfèrent rester dans leur village pour surveiller les travaux de leurs serviteurs ; aussi considèrent-ils leur temps de scolarité comme un mauvais moment à passer. Nous voyons ainsi des élèves qui ont cinq ou six ans de scolarité et qui se trouvent encore au cours élémentaire première année.*

*Etant souvent âgés en arrivant à l'école, les élèves tiennent peu à continuer leurs études quand ils sont devenus adolescents. Il sera difficile de conserver les éléments nécessaires pour peupler une école supérieure.*

*Les Fulbé ont une organisation sociale forte. Ils ont des écoles coraniques où ils peuvent envoyer leurs enfants. L'école officielle leur semble alors presque inutile. Ils sont divisés en castes nettement tranchées ; aussi un lamido ne peut, sans déchoir, envoyer ses enfants dans une école où ils seront confondus avec les fils de serviteurs et les fils de mécréants.*

*La question religieuse intervient, elle aussi, pour beaucoup. La situation de l'école officielle est beaucoup plus délicate que dans le Sud. Les musulmans tiennent essentiellement à donner à leurs enfants une solide instruction religieuse. Si leurs enfants vont à l'école officielle, ils n'auront plus assez de temps pour s'instruire des choses de la religion, aussi préfèrent-ils, trop souvent, les envoyer dans les nombreuses écoles coraniques de la région, car ils ne peuvent concevoir une bonne éducation sans un solide fond religieux.*

*Pouvons-nous compter sérieusement sur les 3 écoles de village (1) de la Région Nord ? Les moniteurs qui ne sont pas sous le contrôle direct d'un instituteur font un travail qui laisse souvent à désirer et les résultats finals ne sont pas toujours brillants. Nous ne devons donc compter sérieusement que sur l'école régionale de Garoua et que sur l'école de village de Maroua.*

*Pourtant, à l'école de Garoua, les résultats ne sont pas très intéressants. En ce moment, j'ai seulement deux bons élèves capables de suivre les programmes du cours moyen. Dans deux ans, ces élèves seront capables d'entrer au cours supérieur ; les élèves fournis par les autres écoles de la région ne sont guère plus nombreux.*

*Ce ne serait pas intéressant de faire un cours supérieur avec des éléments défectueux. Je crois qu'il est beaucoup plus utile d'attendre que l'on ait un certain nombre de bons éléments ; c'est pourquoi l'école supérieure ne pourra fonctionner l'année scolaire 1933-1934 ».*

Ce texte est important. Il servira à orienter toute la politique scolaire du Nord jusqu'en 1945. Il permet de dire aussi qu'en 1931, les élèves originaires du Nord et approchant le niveau du CEPE se comptent sur les doigts d'une seule main.

Afin d'assurer un meilleur recrutement en quantité et en qualité pour l'école supérieure, de nouvelles écoles de village vont être créées. Ainsi, en 1932, Mora et Guider. En 1934 : Mokolo. En 1937 : Kaelé et Poli. En 1938 : Yagoua. Tous les grands centres seront ainsi pourvus, et le déracinement (2) des élèves sera évité au maximum.

Ces écoles seront tenues par des moniteurs originaires du Sud, de la même manière que certains postes administratifs sont occupés déjà par des fonctionnaires de cette région. Pour activer le zèle de ces moniteurs isolés, le Directeur de l'Ecole Régionale de Garoua ira de temps en temps les inspecter.

Pour éviter les contacts trop humiliants entre fils de dignitaires et fils de serviteurs, on va créer une classe spéciale où seraient réunis les enfants de « l'élite de la population » : « A l'heure actuelle les élèves qui fréquentent l'école sont d'origine servile (matchubé) ou captifs, et des fils de miliciens peu nombreux. Pas un seul fils de Lamido ne fréquente l'école. C'est une lacune, car c'est dans ces fils de chefs que l'ad-

(1) Garoua, Maroua, et Fort-Foureau où une école a été fondée en 1926. Cette dernière est cependant jugée « peu intéressante » parce que trop éloignée de Garoua et trop proche de Fort-Lamy.

(2) Ce déracinement est toujours considéré comme le plus grand danger de la scolarisation, entraînant le détachement de la terre et l'exode rural.

ministration trouvera des collaborateurs directs. Ceux-ci seront donc, comme précédemment, à la merci d'interprètes qui chercheront leur avantage personnel à tous les actes du chef et au détriment de la population du pays et causant des frictions inutiles entre l'administration et les lamido. Ces fils de chefs ne fréquentent pas l'école parce qu'il leur répugne de s'asseoir à la même table que leur matchubé, d'être mélangés à eux et traités de la même façon. De plus ils voient dans l'école officielle, celle des « Nazareth », une ignorance de leurs coutumes et de leurs besoins » (1). Les heures consacrées à l'enseignement du Coran seront augmentées, et il y aura une formation séparée pour les fils de chef à partir de 1934. Pendant les heures d'arabe, les fils de « fétichistes » entretiennent la concession scolaire, ce sont les boursiers du Territoire.

*d — En 1935*, 14 fils de lamido ou de sultans suivent les cours de Garoua. Ils sont recrutés dans tout le Nord : Baschéo, Bogo, Boundang, Demsa, Garoua, Golombé, Guidiguis, Maroua, Mokolo, Mora, Pouss, Tchéboa, Yagoua. Le rapport annuel de 1935 (2) les désignent ainsi : « Tous sont jeunes, bien portants et d'excellents élèves. Ils sont traités avec les égards qu'exige la société indigène et reçoivent un enseignement adapté à leur condition ».

L'Ecole Régionale groupe elle-même 181 élèves répartis en 4 classes qui sont tenues par une institutrice européenne et 3 moniteurs indigènes. Un marabout attaché spécialement à l'école, et donc salarié de l'administration, enseigne aux enfants l'arabe et le coran. Une mutuelle scolaire fonctionne depuis 1929. Elle tire ses revenus de la culture des terrains avoisinant immédiatement l'école. Elle a entrepris en 1935, « à titre de démonstration et de propagation », la culture du cotonnier. Cette opération est qualifiée de « pleinement réussie du point de vue culture ». En fin d'année scolaire, tous les élèves rejoindront leurs villages d'origine pourvus chacun d'un paquet de graines de cotonnier. Un métier à tisser de type Jacquart fonctionne qui permet de vêtir les enfants les plus nécessiteux. La mutuelle scolaire dispose en plus d'un appareil de cinéma « Pathé-Baby », pour illustrer les leçons faites en classe.

Tous les élèves de l'Ecole Régionale reçoivent un enseignement agricole au jardin scolaire et dans l'exploitation de la Mutuelle. Parallèlement, fonctionne une école professionnelle de menuiserie tenue par un maître-ouvrier « indigène ». 14 élèves y travaillent, tous Fulbé ou Hausa.

L'école régionale de Garoua recrute ses élèves dans toutes les écoles du village du Nord. Le Directeur de l'Ecole Régionale les a visitées en 1935. Voici où elles en sont :

Ecoles .....	Guider	Mokolo	Mora	Fort-Foureau	Maroua	Ngaoundéré
Création .....	1932	1934	1932	1926	1919	1918
Moniteur .....	Bassa	Babuté	Bulu	Sierra-Leone	Fulbé	Bulu
Effectif .....	58	42	35	48	82	42
Races .....	Fulbé Kirdis	Fulbé Kirdis	Kirdi Mandara Arabes, Fulbé	Arabes Kotoko	Kirdi Fulbé	Fulbé, Hausa, Mbum, Duru, Kaka
Commentaire du Directeur .....	Excellents résultats	Bien tenue	Bien tenue	Bien tenue	Moniteur surchargé	Mauvais fonctionne- ment dû au recrute- ment irrégulier.
Proposés comme bour- siers pour Garoua..	4	0	3	3	8	0

(1) Arch. Nat. de Yaoundé.

(2) Rapport à la Société des Nations.

Les écoles de Meiganga, Tibati et Banyo n'ont pu être visitées, faute de temps.

Ce sont les meilleurs élèves de ces écoles qui sont recrutés pour suivre le cours moyen de l'Ecole Régionale et présenter le CEPE. Ceux qui sont reçus au CEPE peuvent présenter le concours d'entrée à l'Ecole Supérieure de Yaoundé dont le but est de former en trois ans les agents pour les différents cadres locaux. Devant la médiocrité des résultats à ce concours des élèves de Garoua, un régime spécial est institué en 1935 pour les ressortissants du Nord, avec signature d'un engagement décennal de ne servir que dans le Nord. Malgré ce régime spécial, les résultats sont quand même maigres : sur 8 présentés, 3 reçus.

#### *e — Conclusion*

Pénétration superficielle, fonctionnement difficile, résultats peu encourageants, tel est le bilan que les enseignants du Nord peuvent présenter à la fin de cette période.

Le Directeur de l'Ecole Régionale de Garoua essaie de tirer des conclusions :

*« Depuis l'ouverture de l'école, les élèves qui l'ont fréquentée et qui la fréquentent actuellement ont été désignés par les lamido. On peut dire qu'aucun n'est venu de lui-même se faire inscrire. Voyant la fréquentation et l'exactitude s'améliorer au point de devenir parfaite, j'ai cru que les enfants commençaient à se rendre de bon gré en classe, et j'escomptais déjà pour la prochaine rentrée une quantité de demandes d'admission telle qu'il me faudrait faire un choix parmi les candidats.*

*Il m'a fallu déchanter : d'une discrète et courte enquête à laquelle je me suis livré en octobre, il ressort que l'état d'esprit des enfants n'a pas changé : ils ne viennent en classe que parce qu'ils y sont contraints. J'ai pris des mesures propres à leur rendre l'école agréable : je leur ai fait donner des vêtements ; dans toutes les classes ils chantent ; pendant les récréations, des jeux auxquels ils se livrent avec grand plaisir, sont organisés ; j'ai interdit aux moniteurs de les frapper, me réservant le droit de correction, droit dont je n'use d'ailleurs que rarement. De plus, j'ai d'ailleurs tâché de leur faire comprendre qu'ils pourraient, à leur sortie de l'école, se créer une situation lucrative. Ils ne souhaitent qu'une chose, exercer le métier de leur père. Ils n'ont nulle ambition ; et pourtant, la majorité des élèves sont des fils de « matchudo », anciens esclaves, dont la condition est peu enviable. Faut-il imputer cet état d'esprit à la paresse innée chez ces gens ? Je ne le crois pas.*

*Il y aurait là plutôt une manifestation du fatalisme propre à tous les musulmans. Il a été reconnu que les races du Nord ne se plient pas à l'évolution qu'on veut leur faire subir ; ils conservent intégralement leurs institutions, leurs croyances, leur façon de vivre et de se soigner, tout en sacrifiant juste ce qu'il faut pour ne pas avoir d'ennuis avec l'Administrateur.*

*Dans ces conditions, qu'attendre de l'école ? Faut-il chercher, par les enfants, à toucher la masse pour substituer notre civilisation à celle de ces peuples ? Si oui, les écoles ne sont pas assez répandues.*

*Ou bien vaut-il mieux abandonner cette idée de pénétration immédiate et se contenter de tirer de nos écoles le nombre de fonctionnaires nécessaires à l'administration locale ?*

*Quel que soit le but poursuivi, il n'y a pas lieu de modifier le fonctionnement actuel de l'école qui répond admirablement à n'importe lequel de ces deux buts. Il ne faut pas non plus songer encore à changer le mode de recrutement des enfants ».*

Le Directeur ne fait rien moins qu'un aveu d'impuissance, tout en gardant une foi inébranlable... Ce texte donne aussi une idée des préjugés qui avaient cours dans le monde enseignant vis-à-vis des populations auxquelles ils s'adressait : « paresse innée »... « fatalisme »... etc. Mais ces enseignants ne travaillaient-ils pas selon l'optique idéologique que nous trouvons dans ce rapport à la Société des Nations de 1923 : « La diffusion d'un bon enseignement et d'une éducation rationnelle de la jeunesse est un des facteurs essentiels du relèvement de la race. Dans un autre ordre d'idées, la colonisation envisagée sous l'aspect utilitaire ne sera possible qu'avec une race noire parvenue à un certain degré de civilisation. Pour

transformer la mentalité de ces peuples primitifs, nous n'avons qu'un nombre limité de moyens et le plus sûr est de prendre l'indigène dans l'enfance ».

Des prétentions civilisatrices sont ainsi affichées, mais ne peut-on appeler cela tout simplement de l'impérialisme culturel ? On n'a jamais cessé de vouloir faire du petit camerounais un petit français. Les essais d'adaptation de l'enseignement n'ont jamais porté que sur le contenu, d'où tous ses déboires dans le Nord. Ces déboires successifs ont fait que les objectifs se sont rapidement limités à la formation d'un extrême minimum de cadres locaux. Ce minimum fut atteint, puisque c'est dans les jeunes scolarisés de 35 à 45 que s'est recrutée l'élite politique actuelle du Nord (1). Les élèves des écoles de village qui n'obtenaient pas de bourses pour Garoua retournaient à leur milieu culturel et perdaient donc tout le bénéfice (éventuel) de leurs années d'école. Ils avaient au moins appris la langue française (objectif fondamental de l'enseignement), mais faute de la pratiquer... Par ailleurs les filles sont très rares, et l'enseignement privé n'existe pas.

Sur le plan ethnique, c'est l'ethnie Peule qui a été la plus touchée par la scolarisation, et c'est donc elle qui a eu le plus l'occasion de manifester ses réticences. Les familles aristocratiques ont répondu le plus souvent au recrutement forcé par la délégation des enfants de leurs serviteurs, mais ces derniers n'en sont pas moins d'obéissance Fulbé, et le resteront, même après le passage par l'école supérieure de Yaoundé. Quant aux Kirdi, seuls ceux qui sont venus habiter dans les quelques grands centres du Nord — où ont été créées les écoles de village — ont pu être touchés. On commence ainsi à parler des succès des élèves Mundang aussi bien à l'école supérieure de Bongor qu'à l'école régionale de Garoua.

### 3. De 1945 à l'indépendance

C'est la période où un enseignement de masse se développera au Cameroun, en réponse aux recommandations de la Conférence de Brazzaville de février 1944 :

*« L'enseignement des Africains doit d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part, aboutir à une sélection sûre et rapide des élites. L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi des dialectes locaux étant interdit ».*

Par ailleurs la Constitution de 1946 donnera la citoyenneté française à tous les ressortissants de l'Union Française, ce qui sera une garantie de l'accès égal à tous aux fonctions publiques.

Outre l'exclusivité de la langue française, et sous prétexte d'égalité, les programmes d'enseignement appliqués au Cameroun seront identiques à ceux de la métropole.

Ce sera ni plus ni moins une politique coloniale assimilationniste, institutionnalisée et légitimée (2).

En mars 1944 est organisé un plan d'enseignement massif en 20 ans. Il y aura des progrès très importants sur l'ensemble du Cameroun, mais le retard du Nord sera loin d'être comblé. En effet, les régions où le développement de l'enseignement sera le plus rapide seront celles qui allient forte densité humaine et richesse économique : ainsi le littoral, le centre-sud et l'ouest. Or, le nord n'est ni riche, ni — hormis quelques îlots — densément peuplé.

Comment se présente la situation en 1945 ? Donnons la parole à un administrateur qui a intitulé son rapport : *« Degré d'évolution du Nord »*.

(1) De 1920 à 1945, on compterait une cinquantaine de certifiés pour l'ensemble de la région Nord.

(2) L'inspecteur Delage, à la conférence africaine de l'enseignement de Dakar en 1944 ne déclare-t-il pas : « Nous devons nous rappeler que le but est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous ». Cité par F. FLIS-ZONABEND, in *Lycéens de Dakar*. Maspéro, 1968, Paris.

« On peut diviser le Nord en deux grands groupes de populations :

— le premier groupe sous l'influence de l'Islam ne semble guère attiré vers la civilisation européenne. Les jeunes sortis de nos écoles sont freinés par les vieux, gardiens des traditions.

— le deuxième groupe, composé des races les plus diverses constitue un terrain neuf plus facile à attirer vers nos conceptions. Il est vrai que la plupart des massifs montagneux sont encore bien attardés, mais les païens de la plaine sont de plus en plus attirés par nos méthodes (Mundang, Tupuri, Banana).

*Quelles sont les conditions qui permettront de favoriser cette tendance ?*

*La condition primordiale est d'ordre politique. Il est nécessaire avant toute chose de libérer les païens de la tutelle peule ou mandara. Il faut donc créer des cantons indépendants.*

*Les autres conditions sont d'ordre économique et social.*

*Il est nécessaire de développer l'enseignement. Le Nord, là comme dans d'autres domaines, est très en retard.*

*Il faut des fonctionnaires du Nord, car ceux du Sud subissent l'hostilité des autochtones. Il faut aussi augmenter l'équipement médical. Il faut enfin construire une route définitive Maroua-Garoua. En effet, pendant six mois de l'année la région Nord est coupée de toute communication automobile. Le commerce Nord-Sud est quasi nul. Cela fait près d'un million d'h. en économie fermée » (1).*

Ainsi, après une trentaine d'années de présence française, on se rend compte que la région est toujours coupée du reste du pays sur tous les plans, social, économique et culturel. Le Nord ne suit pas du tout l'évolution du Sud, et la situation de l'enseignement en particulier reste toujours précaire. On commence à s'inquiéter sérieusement, et les administrateurs se mettent à réfléchir sur l'orientation à donner à la politique scolaire. En témoigne cette série de recommandations données en 1949 :

« La région du Nord-Cameroun et le Nord-Cameroun en général sont handicapés par un sérieux retard en matière d'enseignement.

Ce retard, il faut coûte que coûte le rattraper jusqu'à ce que les besoins de la région, en personnel de bureau et en techniciens (agriculture, élevage, enseignement, radio, PTT, météo, etc.), puissent être satisfaits par le recrutement sur place.

Il nous faut nous garder de dispenser l'instruction à tort et à travers, à ceux qui ne possèdent pas les qualités intellectuelles leur permettant de poursuivre normalement leurs études au-delà du certificat d'études.

Avant d'instruire la masse, formons d'abord une élite pour occuper les postes actuellement tenus par les fonctionnaires du Sud.

Parallèlement, ouvrons des écoles professionnelles, formons des techniciens (maçons, menuisiers, ouvriers du fer, électriciens, mécaniciens, chauffeurs). Le recrutement sera déjà plus difficile. L'africain en général, et celui du Nord en particulier, répugne au travail manuel.

Revalorisons le travail manuel. Qu'une fois pour toutes on veuille bien admettre que l'honnête menuisier doit être rétribué et considéré tout autant que l'employé de bureau, et mieux peut-être, dans nos régions où le premier est souvent plus utile que le second...

Le danger serait en effet de donner à l'indigène une instruction rudimentaire qui lui donnerait une fausse idée de sa valeur, qui l'inciterait à se libérer de ses obligations sociales traditionnelles, et qui serait en définitive un déclassé.

(1) Archives Nationales de Yaoundé.

Ce danger, nous ne l'avons pas évité. Chaque année sortent de nos écoles des élèves dégrossis dont les connaissances sont inutilisables tant dans les emplois administratifs que privés.

Sans vouloir généraliser, il est incontestable qu'ils alimentent en grande partie une classe de moralité douteuse dont l'activité ou plutôt l'inactivité est dangereuse.

C'est donc par une sélection serrée et une élimination progressive à la base qu'on arrivera à ne voir sur les bancs de nos écoles que des sujets particulièrement aptes à recevoir l'instruction française.

Nous pouvons d'ores et déjà nous montrer difficiles quant au recrutement de nos écoliers. Si dans certaines subdivisions comme Mokolo et Mora, les parents sont encore très réticents à envoyer leurs enfants à l'école française, il en va tout autrement à Maroua, Fort-Foureau et surtout à Kaélé où le recrutement est limité par l'effectif du personnel enseignant et le manque de locaux scolaires.

Si les Fulbé de Mokolo, si les païens de Mora boudent l'école, les Mundang de Kaélé, par contre, sont avides d'apprendre. Sans doute vaut-il mieux, par conséquent, porter notre effort sur les populations qui admettent les bienfaits de notre instruction, c'est-à-dire d'une façon générale sur les populations païennes de la plaine.

Les grands principes de l'égalité scolaire ne valent que pour des populations sensiblement plus évoluées que celles qui nous occupent.

Dans un pays primitif, les grands principes en question risqueraient fort de n'être pas compris. Aussi notre politique scolaire doit-elle être réaliste ».

On peut voir que dans ce texte la réflexion n'a pas porté sur la remise en question du système d'enseignement lui-même, ni de ses bienfaits, mais sur les ...élèves, et les populations dont ils sont issus. Vis-à-vis de l'école, il y a les bonnes et mauvaises populations. Travaillons donc sur celles qui sont sensibles à l'instruction et à ses bienfaits. Il y a aussi les bons et les mauvais élèves, ces derniers étant bien sûr les plus nombreux. Sélectionnons, les bons élèves se dégageront d'eux-mêmes des mauvais, et plus rapidement se dégagera « l'élite » dont le Nord a tant besoin...

Cependant, pour sélectionner, il faut disposer d'une masse d'élèves plus grande que celle qui fréquente actuellement les écoles. Il suffit pour cela de créer d'autres écoles. Ainsi, après les « écoles de village » de la période précédente, naîtront maintenant les « écoles de brousse ». Ces écoles de brousse sont censées répondre à tous les objectifs et permettre de pallier tous les inconvénients actuels. En effet :

- elles permettront l'appropriation des enfants directement dans leur milieu familial.
- les parents seront tranquilisés de voir que l'école n'a rien d'effrayant, et mettront ainsi moins d'obstacles à la fréquentation.
- on pourra sélectionner les meilleurs enfants en vue du recrutement pour l'école officielle.
- enfin le français pourra être diffusé dans la masse de la population.

Toutes les écoles de village qui fonctionnaient en 1945 vont ainsi se voir doter d'écoles satellites.

En 1950, le Nord est l'une des quatre circonscriptions d'enseignement primaire du Cameroun, avec Garoua pour siège.

Au 1<sup>er</sup> janvier 1958, peu de temps après la constitution de l'état camerounais et le premier ministère de l'éducation nationale camerounaise, les progrès du Nord ont été impressionnants, mais ceux du reste du pays l'ont été encore plus : 20 934 élèves pour le nord, mais 294 000 pour l'ensemble du Cameroun (1).

Examinons cette progression dans le détail.

---

(1) Source : statistiques générales de l'enseignement au 1<sup>er</sup> janvier 1958.

En 1945, il y avait 12 écoles primaires dans le Nord. Il y en a maintenant 158 (1), réparties de la façon suivante :

Département	Arrondissement	Ecoles	Classes	Garçons	Filles	Total
Adamawa	Ngaoundéré .....	11	26	802	201	1 003
	Banyo .....	4	8	303	69	372
	Meiganga .....	12	24	1 044	131	1 175
	Tibati .....	5	10	368	23	391
	Tignère .....	4	6	45	51	206
		36	74	2 732	475	3 207
Bénoué	Garoua .....	19	49	531	18	2 370
	Poli .....	8	14	410	93	503
	Guider .....	15	24	1 004	151	1 155
	Rey-Bouba .....	7	20	716	118	834
		49	107	3 979	883	4 862
Diamaré	Maroua .....	12	31	1 170	397	1 567
	Kaélé .....	8	22	1 069	167	1 236
	Yagoua .....	14	27	1 332	153	1 505
		34	80	3 571	717	4 288
Logone et Chari	Fort-Foureau .....	10	26	761	195	956
Margui-Wandala	Mokolo .....	15	28	810	222	1 022
	Mora .....	14	22	735	306	1 041
		29	50	1 545	528	2 063
Total .....		158	337	12 588	2 788	15 376

Il y a plusieurs faits à noter dans ce tableau : tout d'abord la faible proportion des filles par rapport aux garçons, et cela surtout dans les trois zones qui ont vu leurs effectifs totaux croître le plus rapidement : Guider, Kaélé, Yagoua, autrement dit les milieux païens qui se sont ouverts à la modernité. Enfin il y a des zones qui stagnent relativement à l'ancienneté de l'école : Ngaoundéré, Maroua, Mokolo, Fort-Foureau, c'est-à-dire les milieux musulmans.

Pendant cette même période, le Nord avait vu l'enseignement privé prendre une certaine extension par rapport au degré zéro où il en était en 1945 (cf. tableau infra).

Ce tableau appelle également quelques commentaires. Au préalable, il n'est peut-être pas superflu de noter que toutes ces missions n'opèrent qu'en milieu non musulman.

Tout d'abord, on peut remarquer une décroissance du nombre des élèves du privé à mesure que l'on remonte vers le Nord, et donc que l'on s'éloigne du Sud, où l'enseignement privé est extrêmement

(1) Pour ce qui concerne l'enseignement public.

Département	Arrondissement	Missions cathol.		Missions protest.		Total		Total
		G	F	G	F	G	F	
Adamawa	Banyo .....	422	159	226	36	648	195	843
	Meiganga .....	191	83	666	126	857	209	1 066
	Ngaoundéré .....	329	178	478	153	807	331	1 138
	Tibati .....	—	—	52	7	52	7	59
	Tignère .....	—	—	65	6	65	6	71
		942	420	1 487	328	2 429	748	3 177
		1 362		1 815		3 177		
Bénoué	Garoua .....	177	30	501	64	678	94	772
	Guider .....	104	—	—	—	104	—	104
	Poli .....	71	17	70	10	141	27	168
	Tcholliré .....	—	—	—	—	—	—	—
		352	47	571	74	923	121	1 044
		399		645		1 044		
Diamaré	Kaélé .....	285	75	184	61	469	136	605
	Maroua .....	—	—	105	19	105	19	124
	Yagoua .....	255	47	35	13	290	60	350
			540	122	324	93	864	215
		662		417		1 079		
Logone et Chari	Fort-Foureau .....	15	8	—	—	15	8	23
		23				23		
Margui-wandala	Mokolo .....	110	7	97	21	207	28	235
	Mora .....	—	—	—	—	—	—	—
		117		118		235		
Total	Nord .....	1 959	604	2 479	516	4 438	1 120	5 558
		2 563		2 995		5 558		

dense. Nous avons ainsi l'Adamawa avec 3 177 élèves, la Bénoué 1 044, le Diamaré 1 079, le Margui-Wandala 235, et enfin le Logone et Chari avec 23.

Ensuite, la proportion des filles est beaucoup plus forte que dans le tableau précédent, y compris dans les zones où elle était particulièrement faible.

Enfin, on peut voir que la croissance de l'enseignement privé et de l'enseignement public n'est pas parallèle. Ainsi dans l'Adamaoua le privé a crû beaucoup plus rapidement que le public, au point de le rattraper : 3 177 élèves contre 3 207. Par ailleurs les populations de la région de Kaélé se sont révélées très réceptives aux deux enseignements.

On peut s'étonner de voir de l'enseignement privé dans le Logone et Chari, département presque exclusivement peuplé de musulmans : les Arabes Choa et les Kotoko, mais son existence va être brève. En effet, l'ethnie chez laquelle il pouvait recruter des élèves, les Musgum, s'est révélée en fin de compte beaucoup plus sensible à l'Islam environnant.

En cumulant les deux tableaux, on constate que si le Nord a fait de grands progrès par rapport à 1945, des disparités internes se sont également créées. L'Adamawa, grâce à l'apport important de l'enseignement privé, se tient à la tête avec 6 384 élèves ; il est suivi de près par la Bénoué avec 5 906 élèves, et sans que celle-ci bénéficie d'un apport aussi conséquent des missions. Ce sont les villes de Ngaoundéré d'une part et de Garoua d'autre part qui fournissent le gros du contingent. Il y a ainsi une liaison directe entre l'urbanisation et la scolarisation. Cette disparité milieu urbain-milieu rural vis-à-vis de la scolarisation ne fera que s'accroître au cours de la décennie suivante, mais ce n'est pas un phénomène spécifique au Nord-Cameroun.

Le Diamaré se classe derrière la Bénoué avec 5 367 élèves. Par rapport aux autres, on peut remarquer que la ville de Maroua s'est révélée bien plus réfractaire à l'enseignement. Maroua est en effet la ville peule la plus fortement marquée par la tradition. Il faut ajouter par ailleurs que le Diamaré bénéficie de l'apport des ethnies païennes de plaine qui ont opté pour la modernisation, les Mundang et les Tupuri. Cette dernière l'a fait beaucoup plus récemment que l'autre, mais elle est beaucoup plus nombreuse. Par contre une autre ethnie reste à l'écart, les Massa de Yagoua.

Viennent ensuite le Margui-Wandala et le Logone et Chari. Ces deux départements sont peuplés d'ethnies, qui dix ans plus tard, se montrent toujours réfractaires à la scolarisation : d'une part tous les Kirdi montagnards du Mandara, et d'autre part les Arabes Choa.

Ainsi, à l'heure de l'Indépendance, si le Nord s'est mis en position de combler son retard séculaire sur le Sud, avec la multiplication des écoles, l'émergence de cycles complets (en 1958, il y avait 493 élèves de cours moyen deuxième année, la classe du certificat d'études primaires), la création du Collège Moderne de Garoua (10 élèves admis au BEPC en 1955), la fondation du cours normal de moniteurs de Pitoa, la région Sud a elle-même explosé sur le plan scolaire, et des décalages spatiaux et sociaux par rapport à la modernisation sont venus s'ajouter à la différenciation traditionnelle.

#### 4. La première décennie de l'Indépendance

Le rédacteur du rapport sur « les statistiques générales de l'enseignement au 1<sup>er</sup> janvier 1958 » notait ceci :

« Au 1<sup>er</sup> janvier 1958, le Sud-Cameroun est scolarisé en moyenne à plus de 90 %, alors que dans le Nord-Cameroun la scolarisation n'atteint encore que 11 % environ. C'est évidemment dans le Nord-Cameroun que les efforts doivent porter maintenant ».

Dès l'indépendance, un plan quinquennal est mis en œuvre, plan qui comporte un chapitre relatif à l'enseignement. Il part des données de base suivantes :

« La scolarisation dans le Nord-Cameroun présente un tel retard que les moyens d'y remédier constituent le problème majeur, mais il comporte le risque secondaire d'une insuffisance de débouchés offerts à la jeunesse scolarisée en fin d'études ». On fait ainsi état non seulement du retard scolaire, mais parallèlement du retard économique, indissociable, cependant on ne résoud pas le problème : lequel détermine l'autre ?

On constate que pour l'ensemble du Cameroun il y a en moyenne 103 élèves pour 1 000 habitants, mais avec des inégalités très marquées (1) :

Littoral	: 175 ‰
Sud	: 172 ‰
Centre	: 172 ‰
Ouest	: 137 ‰
Est	: 110 ‰
Nord	: 20 ‰

Quelle fut l'action recommandée par le premier plan quinquennal ?

Outre l'élaboration d'un statut de l'enseignement privé, la constitution d'une planification générale de l'enseignement, et l'obtention de l'adhésion populaire aux efforts déployés pour l'enseignement, des objectifs particuliers furent définis :

— Dans les départements de scolarisation satisfaisante, maintenir les taux de scolarisation à leurs niveaux actuels et porter l'effort dans le sens de l'amélioration qualitative (Sud, Centre, Littoral).

— Dans les départements de scolarisation satisfaisante pour les garçons, maintenir les taux de scolarisation actuels pour ces derniers, mais pousser la scolarisation des filles (Centre, Littoral, Ouest, Est).

— Dans les départements faiblement scolarisés comme le Bamoun et l'Adamawa, prévoir un effort particulier d'accélération de la scolarisation dans le cadre de la structure actuelle de l'enseignement primaire.

— Promouvoir un *enseignement de masse* dans les cinq départements du Nord très faiblement scolarisés : 1 040 000 h., dont plus des deux tiers possèdent une densité supérieure à 30 h. au km<sup>2</sup>. L'effectif scolarisable (22 %) est de 229 000 pour 16 700 scolarisés (7 %). Une scolarisation à 66 % des garçons et à 33 % des filles conduirait à une augmentation des effectifs scolarisés de 104 000 unités représentant, en employant les méthodes traditionnelles, un investissement de 2 milliards (2 000 à 1 million) et des frais de fonctionnement annuel de 520 millions. Et le rédacteur note à ce sujet :

*« Le problème auquel le Cameroun a donc à faire face dans ce cas est identique à celui des républiques du Tchad et de la Haute-Volta, même retard de la scolarisation, même insuffisance des ressources financières, même absence de débouchés ».*

Devant l'énormité des charges, un plan restreint est finalement retenu : on se propose d'assurer le maintien du taux de scolarisation actuel, compte tenu de la progression démographique et, si possible, l'augmenter de 2 % par an par de nouvelles constructions dans les régions insuffisamment scolarisées.

Quel est le bilan au terme de la cinquième année du premier Plan, c'est-à-dire en 1965-1966 ?

Pour l'ensemble du Cameroun, il y a une moyenne de 147 élèves pour 1 000 habitants, et un total de 609 483 élèves, contre 331 000 au 1<sup>er</sup> janvier 1959. La progression est impressionnante. Dans le nord, il y a 63 581 élèves, contre 23 754 en 1959. Les effectifs du Nord ont ainsi presque triplé. Cependant, le taux de scolarisation des 6-13 ans est de 56,4 % pour l'ensemble du Cameroun Oriental, avec une pointe de 70 % dans le Centre-Sud (91 % dans le département du Nyong et Kellé!), tandis que dans le Nord il n'est encore que de 19 %, avec des inégalités :

Adamaoua	: 26 %
Bénoué, Diamaré, Mayo-Danaye	: 19 %

(1) Inégalités en relation directe avec l'éloignement de la côte, et donc l'ancienneté des contacts et de la pénétration par l'Occident. La preuve supplémentaire en est fournie par le Tchad qui a une moyenne de 12 ‰ en 1960.

Logone et Chari : 16 %  
Margui-Wandala : 12 %.

Le second plan quinquennal est alors mis en œuvre (juillet 1966 - juin 1971). Pour l'enseignement primaire, les objectifs sont les suivants :

- éliminer progressivement les élèves hors d'âge ;
- limiter strictement le recrutement aux seuls enfants scolarisables, âgés de 6 à 13 ans, soit huit années pour une scolarité de 6 ans et qui permet deux redoublements ;
- maintenir les taux actuels de scolarisation dans le Centre-Sud et le littoral. Ceux de l'Est et de l'Ouest seront élevés à 80 %. La scolarisation du Nord sera poussée de 19 à 27 %. Dans l'Occidental on passera à 70 %.
- obtenir une moyenne de 40 à 45 élèves par classe et par maître dans le Cameroun Oriental, pendant qu'on passera de 30 à 40 dans l'Occidental.

Ainsi c'est à la région Nord que l'on demande de faire le plus de progrès, tandis que l'on veut stabiliser les taux dans le Centre-Sud et le littoral. Or, au bout d'une seule année d'exécution du Plan, toutes les prévisions sont dépassées en chiffres absolus, mais c'est le Nord qui progresse le moins rapidement, et ce sont les régions les plus scolarisées qui se développent le plus vite! En témoigne ce tableau (1) :

Région administrative	Taux de croissance réel annuel (%)	Taux de croissance prévu annuel (%)	Différence
Centre-Sud .....	8,7	2	+ 6,7
Nord .....	9,4	5,3	+ 4,1
Ouest .....	5,3	0,4	+ 5,1
Littoral .....	13,7	3,6	+10,1
Est .....	9,9	1,8	+ 8,1
Total .....	9	2,8	+ 6,8

Nous voyons ainsi que le Nord n'a dépassé les prévisions que de 4,1 %, et le littoral de 10,1 %.

Au terme des trois premières années du second Plan, c'est-à-dire en 1968-69, les chiffres sont les suivants :

Régions	Effectifs 1966-67	1967-1968	1968-1969
Centre-Sud .....	240 858 = 85,6 %	252 302 = 88,8 %	260 362 = 88,8 %
Littoral .....	123 521 = 83 %	128 286 = 82,9 %	131 168 = 81,2 %
Ouest .....	156 885 = 75 %	163 685 = 75,3 %	167 767 = 74,3 %
Est .....	45 308 = 66 %	46 364 = 69,8 %	47 135 = 69,1 %
Nord .....	67 682 = 21 %	71 662 = 23,9 %	76 322 = 25 %
Total .....	634 254 = 60,7 %	662 299 = 64,1 %	682 748 = 63,8 %

(1) Extrait du Rapport d'exécution de la première année du 2<sup>e</sup> plan quinquennal pour le chapitre Enseignement-Formation. Document CIDEP. Ministère du Plan, M. ALUSSE.

Les effectifs sont partout en augmentation, mais les taux de scolarisation commencent partout à régresser, sauf dans le Nord. Il ne semble pas que la décroissance des taux soit à imputer à une saturation scolaire, puisque l'Est est également en régression, mais bien du fait que le développement scolaire n'arrive pas à suivre la croissance démographique.

Ainsi le Nord progresse régulièrement en chiffres absolus et relatifs. Cela tient à l'existence de zones vierges où il est toujours possible de créer des écoles en les faisant construire par l'investissement humain et dont le fonctionnement ne coûte que le salaire des moniteurs. Cependant il y a des faits sous-jacents dont les statistiques ne rendent pas compte de prime abord. Dans une étude sur les déperditions scolaires, A. LABROUSSE, expert de l'UNESCO, fait la remarque suivante : « *Dans certaines régions, le Nord et l'Est, en particulier, le gonflement des effectifs dû à l'augmentation des redoublants ainsi qu'à un certain accroissement de la population, masque une régression de la scolarisation, c'est-à-dire une diminution du nombre des nouveaux inscrits (environ 1 000 entre 1967-68 et 1968-69). Malgré une augmentation des effectifs globaux, la scolarisation dans le Nord et l'Est est en régression* » (1).

\*  
\* \*  
\*

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé de faire ressortir l'originalité du Nord quant à son histoire scolaire : implantation récente, progression lente mais cependant régulière, avec néanmoins un accroissement de l'écart qui le séparait du reste du pays. Nous avons vu en dernier lieu que le Nord partageait avec l'Est une originalité supplémentaire : une progression apparente qui cache une régression effective.

N'est-ce pas le milieu socio-culturel dont nous parlions dans notre introduction qui se manifeste ici de manière plus subtile ? Tout système scolaire entretient avec le milieu sur lequel il intervient des relations dialectiques, c'est-à-dire qu'ils agissent réciproquement l'un sur l'autre et s'en trouvent mutuellement transformés. Avant d'aborder l'étude de ce milieu et de ses réactions au système scolaire, il faut rappeler ici ce qui constitue la caractéristique essentielle, à notre sens, de ce système scolaire, et ses conséquences les plus immédiates.

Nous avons vu que le système d'enseignement appliqué au Cameroun est un héritage de la colonisation. C'est donc un *système transplanté*, avec sa langue d'enseignement, le français, et avec ses qualités et ses défauts.

Ce système, pensé et appliqué en France par des Français et pour des Français, a fait l'objet récemment d'une évaluation par des experts de l'OCDE (2).

Outre l'importance accordée au talent littéraire et à l'abstraction, — caractéristique commune des systèmes européens — le système français met l'accent sur la recherche de l'égalité. Mais, disent les rapporteurs, « la recherche de l'égalité a pris en France un caractère surtout légal et juridique. Tous les citoyens devaient subir les mêmes examens, les concours devaient être normalisés... Ce souci d'égalité, appliqué à l'enseignement, a été à l'origine d'un esprit de compétition très développé, d'un respect pour les rangs et les grades, et du rôle déterminant joué par les examens. Il a favorisé l'éclosion d'un type d'enseignement visant au savoir encyclopédique. L'enseignement français a été probablement celui qui attendait des élèves qu'ils acquièrent, dès leur jeune âge, la plus grande quantité de connaissances...

(1) A. LABROUSSE. *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves*. MEJEC, Yaoundé, février 1970.

(2) Cf. *Le Monde* du 20 mai 1970.

Ce système traditionnel « payait » la réussite de quelques-uns par l'échec du plus grand nombre « proportion particulièrement élevée d'abandons et de redoublements ».

La proportion des élèves qui redoublent leur classe dans le primaire et le secondaire est beaucoup plus élevée en France que dans les pays de niveau culturel et économique comparables : un petit Français seulement sur quatre achève ses cinq années d'études primaires sans avoir redoublé au moins une fois. D'autre part, un enfant sur trois redouble la première année de l'école primaire.

Que donne ce système au Cameroun ? L'étude de M. LABROUSSE nous donne des informations à ce sujet :

« En moyenne, pour l'enseignement primaire public et privé réunis, sur 1 000 élèves qui entrent en 1<sup>ère</sup> année (cours d'initiation) (1), 505 seulement atteignent la sixième année (CM2) et 146 obtiennent le CEPE. Ce qui revient à dire que 495 élèves abandonnent avant d'atteindre la fin du cycle et parmi eux 259 avant d'entrer en seconde année (cours préparatoire). Les redoublements représentent environ le tiers des années-élèves dépensées dans le système ; au lieu de mettre six ans pour parcourir le cycle primaire, un élève met en moyenne 12 ans ».

Nous voyons que la transplantation du système français a pour conséquence immédiate d'en accentuer les dysfonctionnements, autrement dit d'en rendre les défauts — et donc l'inadaptation — encore plus évidents.

Cela étant, les variations régionales des déperditions apportent des éclairages supplémentaires sinon sur le système lui-même — supposé comme étant équivalent dans tout le pays — mais du moins sur le milieu social environnant. En voici le tableau : (2)

	Ouest	Centre-Sud	Littoral	Est-Nord
Promus .....	1 000	1 000	1 000	1 000
Abandons avant la 2 <sup>e</sup> année..	88	58	156	654
Promus en 6 <sup>e</sup> année (CM2) ..	555	471	669	190
Succès CEPE .....	105	98	134	65

L'Est et le Nord se distinguent par leur nombre extraordinaire élevé d'abandons dès la fin de la première année : quatre fois plus que dans le littoral, sept fois plus que dans l'Ouest, et onze fois plus que dans le Centre-Sud ! Ils ont le nombre de promus en CM2 le plus faible, et évidemment le moins de certifiés à la fin du cycle. On peut voir aussi dans ce tableau que c'est, à l'inverse, la région la plus anciennement scolarisée du pays, le littoral, qui a le meilleur rendement.

Ce rôle de l'ancienneté de la scolarisation, et donc de l'imprégnation progressive du milieu et des mentalités par cette institution, est rendu encore plus manifeste par le tableau régional des abandons et des années de redoublement tout au long du cycle du primaire (3).

(1) Le « cours d'initiation » est appelé ainsi parce qu'il est essentiellement utilisé pour initier les enfants à la langue française.

(2) Cf. A. LABROUSSE. *Id.* Chiffres valables pour l'enseignement public primaire, en 1966 et 1969.

(3) Cf. A. LABROUSSE. *Id.* Chiffres valables pour l'enseignement public primaire, en 1966 et 1969.

Cycle du Primaire .....		CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Ouest	Ab. ....	88	119	128	31	79	450
	Red. ....	838	679	565	422	405	562
Centre-Sud	Ab. ....	58	143	167	77	84	373
	Red. ....	764	359	312	376	467	733
Littoral	Ab. ....	156	27	99	15	34	535
	Red. ....	587	370	466	485	389	539
Est et Nord	Ab. ....	654	38	66	39	13	0
	Red. ....	1 160	190	176	148	136	205

Le littoral présente ici le nombre le plus faible d'années de redoublement pour le cours d'initiation : 587, et ensuite la meilleure répartition de ces redoublements tout au long du cycle. Par contre, l'Est et le Nord présentent un chiffre assez effarant de redoublements en CI : 1 160, record absolu, avec ensuite, paradoxalement, les chiffres les plus faibles pour les autres années du cycle. La même remarque est à faire pour les abandons : le chiffre le plus grand en CI, et des chiffres relativement faibles ensuite. Comment expliquer tout cela ?

On peut avancer plusieurs hypothèses. La plus pertinente à notre sens pourrait être la suivante : le littoral, région la plus anciennement scolarisée, présente actuellement le milieu — et en particulier le milieu familial — le plus favorable à l'école et à la scolarité des enfants. En d'autres termes, ce serait le milieu le moins décalé vis-à-vis du système scolaire, celui donc où ce système est le moins « parasité » par des variables externes, et où son fonctionnement peut mettre le mieux en évidence ses défauts structurels et les incidences de ses variables internes. En effet, si le nombre des années de redoublements en CI reste élevé (58 %, contre 33 % en France), il est relativement le moins élevé de tout le Cameroun. C'est également le littoral qui présente le plus fort contingent de promus en CM2.

Dans cette hypothèse, c'est logiquement l'Est et le Nord qui opposent à l'école le milieu le plus défavorable, et les mêmes chiffres nous fournissent un argument supplémentaire de l'existence de la non-imprégnation de l'environnement socio-culturel : ces deux régions possèdent un contingent très élevé d'abandons et d'années de redoublement en Cours d'Initiation, avec par la suite les chiffres qui sont les plus faibles. *Tout semble donc se jouer dès la première année de la scolarité* : la majorité des élèves des Cours d'Initiation de l'Est et du Nord redoublent, triplent ou même quadruplent, et (ou) abandonnent...

On peut donc avancer, au vu de ces statistiques, que l'implantation de l'école dans ces régions est encore toute superficielle. Si l'on peut dire que l'enseignement est inadapté dans le Sud du pays, malgré l'ampleur des changements sociaux orientés vers la modernisation, on peut dire que dans le Nord c'est le milieu qui ne s'adapte pas.

Au cours des deux chapitres suivants, nous n'allons pas nous interroger sur les causes d'un aussi faible rendement qui pourraient être attribuées aux caractéristiques propres du système lui-même (1), mais poser le problème des réactions spécifiques du milieu, ou plutôt des milieux qui constituent la réalité sociale du Nord.

(1) Nous nous contenterons de faire figurer le système d'enseignement lui-même sous l'expression : « toutes choses égales par ailleurs ».

## LES RÉACTIONS DU MILIEU. ESSAI D'ANALYSE STATISTIQUE

En 1968-1969, la scolarisation primaire par région administrative était la suivante :

	Total	%
Centre-Sud .....	260 362	38,1
Nord .....	76 322	11,2
Ouest .....	167 761	24,6
Littoral .....	131 168	19,2
Est.....	47 135	6,9
	682 748	100

Or, l'estimation de la population totale du Cameroun Oriental est la suivante (1) :

	Total	%
Centre-Sud .....	1 050 000	25,8
Nord .....	1 485 000	36,4
Ouest .....	780 000	19,2
Littoral .....	520 000	12,8
Est.....	235 000	5,8
	4 070 000	100

En comparant les pourcentages régionaux de la population totale et ceux de la population scolaire, nous pouvons dégager des indices de sur-représentation ou de sous-représentation dans l'enseignement primaire :

	% population totale	% population scolaire	Différence
Centre-Sud .....	25,8	38,1	+12,3
Nord .....	36,4	11,2	-25,2
Ouest .....	19,2	24,6	+6,4
Littoral .....	12,8	19,2	+6,4
Est .....	5,8	6,9	+1,1

(1) Source : La population du Cameroun. ORSTOM, Yaoundé, 1965 (d'après les recensements administratifs).

Nous voyons ainsi que le Nord est largement sous-représenté, et que cette sous-représentation constitue un très grand décalage par rapport au reste du pays, particulièrement avec le Centre-Sud, avec lequel la différence est de 37,5 % !

Cependant, nous allons voir que cette sous-représentation du Nord n'est pas du tout homogène et qu'elle présente même de grandes différences entre les divers éléments qui la constituent.

Voici le tableau départemental des proportions démographiques et scolaires :

	Population scolaire	% population totale	% population scolaire	Différence
Adamawa .....	16 749	14,1	21,9	+7,8
Bénoué .....	16 122	21,3	21,2	-0,1
Diamaré .....	19 459	25,1	25,5	+0,4
Logone et Chari .....	3 764	6,0	4,9	-1,1
Margui-Wandala .....	10 875	21,8	14,2	-7,6
Mayo-Danaï .....	9 353	11,7	12,3	+0,6

Nous voyons que deux départements se distinguent : l'Adamawa par sa sur-représentation, +7,8 %, et le Margui-Wandala par sa sous-représentation, -7,6 %. De ce point de vue, les quatre autres départements sont équivalents à quelques nuances près.

Avant d'analyser les différentes intra-départementales, voyons si ces variations inter-départementales ne peuvent être attribuées à deux facteurs particuliers, l'apport de l'enseignement privé et la scolarisation des filles.

On sait que sur l'ensemble du Cameroun oriental l'enseignement privé représente 49,2 % des effectifs, et les filles 42 %. Voici le tableau départemental de la répartition des effectifs entre l'enseignement privé et entre garçons et filles :

	Officiel	Privé	% privé	Garçons	Filles	% filles	Nombre élèves pour 1 000 hab.
Adamawa .....	9 097	7 652	45,1	12 046	4 703	28,7	78
Bénoué .....	13 422	2 700	16,7	12 498	3 624	22,4	50
Diamaré .....	15 687	3 772	19,8	15 096	4 363	22,4	50
Logone et Chari .....	3 764	0	0	2 705	1 059	27,9	42
Margui-Wandala .....	8 827	2 048	18,7	7 982	2 893	26,5	33
Mayo-Danaï .....	7 565	1 697	18,0	8 450	903	9,6	53
Total .....	58 453	17 869	23,4	58 777	17 545	22,9	50

Au niveau global, ce tableau nous montre un très net déficit du Nord par rapport à la moyenne du pays pour ce qui est du développement de l'enseignement privé et de la scolarisation des filles.

Au niveau départemental, on constate que l'Adamawa, déjà sur-représenté par rapport à la population totale possède le plus fort pourcentage pour l'enseignement privé et la scolarisation des filles. Cependant, si la différence est très grande pour le premier, elle est beaucoup moins nette pour la seconde. On peut donc avancer que la sur-représentation de l'Adamawa tient en partie à une implantation plus forte de l'enseignement privé.

On peut voir également dans ce tableau que le Logone et Chari ne possède pas d'enseignement privé, que le Mayo-Danaï a très peu de filles à l'école et qu'enfin le Margui-Wandala, largement sous-représenté, présente en fait peu de différences avec les autres pour le Privé et la scolarisation féminine.

Abordons maintenant le problème des variations intra-départementales. En effet, nous l'allons voir, chaque département n'est pas peuplé par des populations identiques, et leur comportement scolaire n'est pas non plus homogène. L'analyse qui va suivre va tendre à relever les indices d'un comportement scolaire variant en fonction de l'appartenance ethnique.

Prenons pour commencer l'exemple du Logone et Chari. Ce département est peuplé essentiellement par deux ethnies musulmanes, les Kotokos et les Arabes Choa.

Les populations totales, à l'intérieur du département, sont estimées à 21 000 pour les Kotokos et à 38 000 pour les Arabes (1).

En 1967-68, dans le primaire, mise à part la ville de Fort-Foureau — où l'on trouverait une majorité de Kotokos —, nous trouvons 1 806 élèves Kotokos contre 740 élèves Arabes, donc des proportions parfaitement inverses de celles de la démographie : 86 élèves pour 1 000 hab. chez les Kotokos contre 19 ‰ chez les Arabes.

Si nous trouvons des pourcentages analogues pour la scolarisation des filles, 27,19 % et 28,25 %, d'autres indices permettent encore de les différencier. Tout d'abord les pourcentages de fréquentation scolaire :

Arabes Choa											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1966-67	.....	80,53	83,72	85,30	80,20	80,42	80,68	72,72	70,60	71,78	78,43
1967-68	.....	77,74	80,66	84,46	71,65	72,19	74,97	69,79	70,66	65,62	74,19
1968-69	.....	—	87,15	90,03	—	85,45	87,35	79,41	81,87	—	85,21
1969-70	.....	68,53	87,11	86,78	81,32	(2)	—	—	—	—	80,93

Kotokos											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1966-67	.....	92,94	88,82	93,43	79,91	84,62	91,35	88,47	88,96	88,04	88,50
1967-68	.....	86,65	88,79	85,73	88,07	90,00	89,75	86,80	88,91	86,76	87,54
1968-69	.....	93,21	88,74	91,82	77,78	90,43	92,75	90,61	92,24	90,18	89,75
1969-70	.....	89,36	91,15	93,81	86,52	—	—	—	—	—	90,21

La comparaison entre les deux tableaux est éloquent. Les Arabes Choa ont en moyenne une fréquentation moindre de 10 %.

(1) D'après PODLEWSKI. *La dynamique des principales populations du Nord du Cameroun*, ORSTOM, Yaoundé, 1965.

(2) Notre passage dans le Logone et Chari date de novembre 1969, ce qui explique l'absence des chiffres.

D'autre part les Kotokos ont une plus faible proportion de redoublants :

	Non redoublants		Redoublants		Triplants	
	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
Choa .....	43,10	16,08	22,83	10,13	5,81	2,02
Kotokos .....	47,72	17,88	21,31	7,03	3,76	2,27

Au total, nous avons 65,60 % de non redoublants chez les Kotokos, contre 59,18 chez les Choa.

Enfin, chez les Arabes il n'existe aucune école allant au-delà du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année, tandis que les Kotokos ont 73 élèves dans les CM2 des écoles non-urbaines.

Ainsi les ethnies Kotokos et Choa, quoique toutes deux islamisées, manifestent un comportement scolaire tout à fait différent à travers tous les indices que nous venons de relever.

Continuons par les deux départements voisins, le Diamaré et la Mayo-Danaye, qui autrefois n'en constituaient qu'un seul.

Pour la plus grande part, ils sont peuplés par les ethnies suivantes : les Fulbé, société musulmane, et les ethnies dites « païennes », parce que non islamisées : Massa, Tupuri, Guiziga, Mundang. Voici le tableau de leur population totale (estimation) (1), de leur population scolaire non-urbaine en 1967-68, et de leur proportion d'élèves pour 1 000 habitants :

Ethnie	Population	Elèves	(‰)
Fulbé .....	140 000	6 756	48
Massa .....	79 000	2 134	26
Tupuri .....	70 000	5 839	83
Guiziga .....	45 000	1 674	37
Mundang .....	31 000	4 313	139

Nous voyons ainsi de très nettes différences. Les moins scolarisés sont les Massa et les Guiziga ; les Fulbé avoisinent la moyenne régionale ; les Tupuri et les Mundang la dépassent largement, ces derniers approchant même la moyenne nationale.

Qu'en est-il de la scolarisation des filles ? En voici le tableau :

Ethnie	Garçons	Filles	% de filles
Fulbé .....	5 159	1 597	23,64
Massa .....	2 007	127	5,96
Tupuri .....	5 453	386	6,62
Guiziga .....	1 309	365	21,81
Mundang .....	3 377	936	21,71

Là encore les Fulbé font preuve d'une attitude homogène : à l'image de leur taux de scolarisation, leur pourcentage de filles scolarisées est proche de la moyenne régionale. Par contre nous tombons dans le

(1) Cf. PODLEWSKI, id.

paradoxe en ce qui concerne les quatre autres ethnies. Les Massa et les Tupuri, ethnies voisines et dans une certaine mesure similaires, alors qu'elles présentaient des taux de scolarisation opposés, manifestent ici un comportement identique quant à la non-scolarisation de leurs filles. Les Guiziga et les Mundang ont au contraire une moyenne de filles scolarisées qui n'est pas éloignée de la moyenne régionale.

Les Massa se distinguent ainsi par leur comportement réfractaire, aussi bien pour les garçons que pour les filles. Les Mundang à l'inverse ont une attitude extrêmement favorable sur les deux tableaux. Les Tupuri et les Guiziga se situent au milieu, mais avec des comportements dissymétriques. Comment expliquer cette diversification ?

Voyons maintenant les pourcentages de fréquentation scolaire :

Fulbé (Diamaré)											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1965-66	.....	88,30	—	88,20	87,48	85,74	—	—	—	—	87,43
1966-67	.....	89,25	88,80	—	—	—	—	—	—	—	89,02
1967-68	.....	—	88,74	86,68	85,99	86,54	—	—	—	—	86,98
1968-69	.....	87,41	88,71	—	87,76	88,22	86,02	83,90	—	—	87,00

Là encore, les Fulbé font preuve de régularité, mais on peut voir que les pourcentages ne dépassent jamais 90 %.

Massa											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1964-65	.....	77,55	79,40	84,85	78,98	77,46	78,33	75,38	76,70	78,02	78,57
1965-66	.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1966-67	.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1967-68	.....	91,79	90,69	89,70	86,84	85,06	88,94	82,16	78,50	—	86,71
1968-69	.....	89,69	88,02	91,21	89,19	85,04	90,02	89,88	90,11	—	89,14

On peut voir que les Massa sont en progrès régulier, mais que leur dernier taux n'est pas encore très élevé.

Tupuri (Mayo-Danay)											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1964-65	.....	95,64	95,14	96,03	94,02	92,09	93,49	93,49	94,47	95,64	94,44
1965-66	.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1966-67	.....	97,37	96,63	96,03	93,59	94,82	94,52	91,43	94,68	—	94,88
1967-68	.....	96,50	94,40	91,64	92,40	94,28	93,47	90,94	95,77	—	93,67
1968-69	.....	98,23	97,43	97,26	93,40	95,25	94,48	92,84	94,66	92,70	95,13

Les Tupuri montrent ici leur régularité, et à un taux élevé de fréquentation.

Guiziga											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1961-62	—	95,23	89,13	79,56	87,89	87,44	77,01	88,21	92,26	87,09	
1962-63	95,60	92,17	84,07	85,30	—	—	—	—	—	89,28	
1963-64	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
1964-65	—	94,92	94,25	90,68	89,37	88,85	87,94	90,06	—	90,86	
1965-66	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
1966-67	94,58	90,55	94,44	89,36	91,51	94,12	92,94	86,33	—	91,72	
1967-68	93,05	91,11	87,36	83,39	85,95	94,12	80,58	63,23	—	83,07	
1968-69	91,87	88,92	88,51	78,84	81,95	89,58	80,12	—	—	85,68	

Les Guiziga se montrent au contraire parfaitement irréguliers, une seule année séparant un taux relativement élevé : 91,72 % en 1966-67, d'un autre beaucoup plus bas : 83,07 en 1967-68.

Voyons maintenant le même tableau de fréquentation pour les Mundang. On voit qu'ils manifestent une grande régularité depuis bientôt dix ans (nous n'avons pas les chiffres antérieurs à l'année 1961-62), et qu'il semble difficile d'avoir une fréquentation plus élevée.

Mundang											
Années	Mois	J	A	S	O	N	D	J	F	M	Moyenne annuelle
1961-62	—	96,64	97,31	95,24	94,79	95,42	92,32	94,36	—	95,15	
1962-63	90,69	94,65	96,77	95,48	—	—	—	—	—	94,39	
1963-64	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
1964-65	—	95,50	96,34	93,46	92,52	93,57	95,20	95,98	98,20	95,09	
1965-66	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
1966-67	96,56	96,68	98,83	95,73	96,23	96,92	94,64	94,04	—	96,20	
1967-68	96,73	94,23	95,87	94,82	94,36	94,61	95,26	95,21	95,65	95,19	
1968-69	97,64	95,12	97,89	93,10	95,95	96,39	96,19	95,59	97,78	96,18	

A travers tous ces tableaux de fréquentation, nous pouvons voir que de ce point de vue également les 5 ethnies sont bien différenciées, et que celles d'entre elles qui se trouvaient avoir les taux les plus élevés de scolarisation possèdent également les taux les plus forts de fréquentation. Par ailleurs on remarque que les Massa ont les indices les plus bas dans les deux domaines.

Examinons maintenant la répartition des taux de redoublements :

Ethnie	Non redoublants		Redoublants		Triplants	
	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
Fulbé	46,52	12,25	24,70	9,68	5,13	1,70
Massa	52,99	3,37	32,19	2,06	8,85	0,51
Tupuri	60,62	4,66	25,91	1,58	6,85	0,38
Guiziga	55,97	11,23	19,05	8,00	3,16	2,56
Mundang	51,86	12,61	23,57	7,92	2,85	1,15

Au total cela nous donne 58,77 % de non redoublants chez les Fulbé, 56,36 % chez les Massa, 65,28 % chez les Tupuri, 67,20 chez les Guiziga, 64,47 chez les Mundang.

Ces chiffres nous semblent difficiles à interpréter, car ils ne sont pas en concordance avec les autres indices. Ainsi ce sont les Massa qui ont ici le taux le plus faible de redoublement, et les Guiziga le taux le plus élevé. Nous serions peut-être plus éclairés si nous connaissions les taux d'abandon, mais ils nous font malheureusement défaut.

Quoi qu'il en soit, nous avons pu voir à travers tous ces indices que les départements du Diamaré et du Mayo-Danaye, qui se situent dans la moyenne régionale (50 ‰) quant à leur taux de scolarisation (51 ‰ et 53 ‰), présentent en fait de très grandes variations internes qui ressortissent à l'appartenance ethnique des élèves.

Nous n'allons pas continuer ainsi l'étude de chacun des départements, nous aboutirions à des conclusions identiques. Nous pensons avoir suffisamment mis en évidence des décalages internes à la région Nord, décalages qui s'ajoutent à celui que celle-ci entretient avec le sud du pays, sur le plan scolaire. L'existence de ces décalages internes — centrés sur les ethnies — nous introduit aux différents milieux qui produisent les « entrées » du système d'enseignement. Un essai d'analyse des réactions sociologiques de ces milieux nous permettra peut-être de mieux comprendre — sinon d'expliquer — les multiples difficultés auxquelles se heurtent les tentatives de modernisation. Ce sera l'objet de notre dernière partie.

#### LES RÉACTIONS DU MILIEU. ESSAI D'ANALYSE SOCIOLOGIQUE

Dans notre introduction nous avons avancé que le retard scolaire du Nord était dû au fait que l'école y était une institution étrangère, moderne, et d'introduction récente. Ces traits pouvaient définir a contrario la dynamique sociale du Nord : proprement africaine, traditionnelle et tirant ses impulsions dominantes d'un passé pré-colonial.

Par rapport au sud du pays, la région septentrionale participait à un univers de civilisation totalement différent. La colonisation est venue quelque peu perturber cet univers mais n'en a pas fondamentalement changé le sens. Dans une certaine mesure elle n'a même été qu'un élément nouveau dans un jeu qu'elle n'a jamais dominé.

Cependant les Européens, s'ils voulaient avant tout tirer parti des richesses des nouveaux territoires, avaient également des prétentions civilisatrices. Les Français n'ont jamais songé à s'adapter au milieu social qui était face à eux. Tous leurs efforts ont porté au contraire à faire entrer ce milieu dans leurs cadres sociaux et culturels. On pourrait ainsi définir la colonisation française dans le Nord comme la tentative d'adsorption par un type de société globale moderne d'une multitude de micro-sociétés de type traditionnel. L'introduction de l'école n'avait pas d'autres fins que d'assurer une domination plus forte et une insertion plus profonde du système colonial.

On peut d'ailleurs remarquer que l'institution moderne qu'est l'école était accompagnée par l'ensemble des autres institutions occidentales importées par les français : institutions économiques, politiques et religieuses, dont la fonction était par définition de se soutenir les unes les autres. Par nature elles étaient les instances indissociables du système colonial.

Au niveau du raisonnement il ne faut donc jamais séparer l'école de l'ensemble dont elle faisait partie et dont elle n'était qu'un élément au même titre que les autres.

Autrement dit, l'implantation de l'école n'a pas été plus difficile que la pénétration du reste du système. C'est en fait l'ensemble du système qui a eu du mal à s'insérer.

En effet, si la tentative d'absorption a été globale et totale, l'opposition qu'elle a rencontrée a également été globale et totale : le Nord actuellement est en retard dans tous les domaines du développement et pas seulement sur le plan scolaire.

Cependant, si l'opposition à l'école dans le Nord est plus manifeste que la résistance aux autres niveaux, c'est sans doute parce que l'action de celle-ci était plus manifeste et concrète. L'école, c'est avant tout une nouvelle construction dans un village où les enfants sont amenés de force et gardés toute la journée loin de leurs parents, par un étranger, d'où les nombreux refus et l'absentéisme. Au niveau de son action sociologique, l'école a de plus la particularité de frapper à la base, la jeune génération, avenir de la société. On enlève ainsi aux parents leur droit le plus fondamental, celui d'élever leurs enfants comme ils ont eux-mêmes été élevés. A la société traditionnelle, c'est un pouvoir qu'on enlève, celui de se maintenir en tant que telle par le passage des enfants dans son système éducatif. En effet, tout système éducatif participe à l'entretien et à la reproduction de la structure sociale à laquelle il ressortit, et se révèle donc comme étant un instrument essentiel du contrôle social. L'introduction de l'école dans une ethnie c'est la perte, à terme, du contrôle social dans cette ethnie, et donc sa disparition en tant que telle.

En outre, l'école, expression la plus élaborée des systèmes modernes d'éducation, manifeste sa fonction essentielle non pas tant dans les savoirs dont elle assure la transmission que par les normes sociales dont elle assure l'intégration coercitive. Les normes sociales sont intégrées par l'ordre et la contrainte qui organisent la transmission des savoirs. Le caractère fondamental de l'école est modélisant et disciplinaire : contrainte d'apprentissage d'un savoir, d'une langue, de la vie en groupe, de l'autorité. L'école est un apprentissage social disciplinaire.

L'école opère donc des changements sociaux radicaux qui ne sont qu'une intégration à un nouvel ordre social. L'efficacité de cet instrument privilégié du pouvoir colonial dans un premier temps, puis du pouvoir étatique camerounais dans un second temps, permet de comprendre la nature des oppositions qu'il suscite dans des sociétés qui avaient gardé toute leur vigueur et tout leur dynamisme, et qui voulaient conserver intact leur propre système de rapport au monde.

La résistance à l'implantation scolaire a été accompagnée d'une résistance à l'implantation des autres structures — économiques, politiques, religieuses —, apportant la preuve, s'il en était besoin, que c'était bien des systèmes sociaux tout entiers qui s'affrontaient. Et le résultat en a été qu'au lieu de se soutenir, les différentes institutions se sont desservies : comment faire progresser la scolarisation s'il n'y a pas de débouchés ?

Les systèmes sociaux traditionnels du Nord ont ainsi résisté à la pénétration du système moderne importé par un refus généralisé. Cependant ce refus généralisé n'a pas eu partout la même nature. En effet, chaque formation sociale traditionnelle a réagi en fonction de ses propres ressorts, historiques, sociologiques, économiques et même religieux. Chacune aussi a réagi en fonction de sa situation géographique et du hasard des occasions de réaction. La pénétration coloniale n'a pas été simultanée ni aussi incisive dans toutes les ethnies. Nous avons vu qu'elle a commencé autour de trois grands centres Fulbé : Ngaoundéré, Garoua, Maroua, et elle n'a ensuite poursuivi son avance que très progressivement en s'éloignant de ces centres.

Dirons-nous que l'école marche mieux dans l'Adamaoua parce qu'elle est ancienne et que ce département est proche du Sud, et qu'elle ne marche pas dans le Margui-Wandala parce qu'elle est récente et parce que ce département est lointain et montagnoux ? Cette proposition donne grossièrement les aspects nécessaires à la compréhension du problème. Elle n'est cependant pas suffisante. L'analyse des différents types de réaction à l'école va nous le montrer.

Les réactions provoquées par l'école dans les différentes sociétés traditionnelles du Nord peuvent s'articuler en trois modes principaux : un conservatisme militant que l'on peut rencontrer dans les sociétés montagnardes comme les Matakam ; un changement social total, comme on en trouve dans différentes sociétés de plaine comme les Mundang et les Tupuri ; enfin l'adaptation fine au monde moderne d'une stratégie séculaire : ce sont les Fulbé.

### L'opposition au changement

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le département de Margui-Wandala était largement sous représenté dans la population scolaire du primaire : il regroupe 21,8 % de la population totale du Nord et seulement 14,2 % de la population scolaire. Or, ce département est peuplé en majorité d'ethnies montagnardes. Leur situation dans ces montagnes escarpées et rétives à toute exploitation montre à quel point ils étaient déjà réfractaires dans le passé. Pour préserver leur liberté menacée par l'expansion des états islamiques du bassin du Tchad, ils ont préféré se réfugier dans les rochers des monts du Mandara. Plutôt que de supporter une domination, ils se sont enfermés dans leurs massifs.

Il en est ainsi des Matakam, l'ethnie la plus nombreuse. La barrière de leurs rochers les met à l'abri des agressions, mais aussi des influences. Ils vivent tournés sur eux-mêmes avec pour seuls désirs l'entretien de leurs autonomies, la conservation de leur identité sociale et bien entendu leur survie économique. Cette dernière est le fruit d'un équilibre fragile et d'une organisation de la production où chacun des membres de la famille a sa place et son rôle particuliers du plus petit jusqu'au plus grand.

A l'Indépendance, le gouvernement du Cameroun eut deux grands problèmes à affronter : le développement économique et l'intégration nationale. Il faut que le Cameroun soit peuplé de Camerounais et que s'estompent peu à peu les différences ethniques au profit d'un modèle culturel unique. On doit contraindre les structures sociales traditionnelles à un nouvel agencement pour que les entreprises de modernisation puissent atteindre leur but. D'où l'importance de l'école.

Ainsi, chez les Matakam, on a multiplié les écoles de brousse, chacune devant avoir un effectif minimum de 70 élèves au moment de son ouverture. Les chefs de canton imposent aux villageois les travaux de construction et d'entretien des bâtiments scolaires, les goumiers vont rechercher les enfants dans les massifs, et l'enseignement est prodigué en français par une majorité de maîtres originaires du sud qui ne parlent pas le Matakam. Il y a là autant de raisons pour les Matakam de refuser la scolarisation : une entreprise autoritaire considérée comme étant menée par leurs ennemis traditionnels, un enseignement donné dans une langue que ne comprennent pas les parents. Non seulement les enfants ne peuvent plus participer aux travaux agricoles en allant à l'école, mais leur éducation est aux mains des « étrangers » : l'école est considérée comme un instrument de destruction de la cellule familiale aux plans psychologique et économique, et par là même elle met en cause le fonctionnement et la survie de toute la société (1).

Le résultat est pour les Matakam un des plus faibles taux de scolarisation de tout le Cameroun, environ 14 élèves par 1 000 habitants. Or, la résistance à l'école n'est pas le seul champ de résistance pour les Matakam ni leur seul fait.

Les Matakam en effet font opposition au changement sur tous les tableaux : économique, politique et religieux. Ils refusent en particulier de descendre de leurs montagnes où leur développement économique trouve immédiatement sa limite. Ils se maintiennent délibérément à l'écart de tous les courants modernes.

---

(1) Pour plus de détails, voir : Monique MARTIN. *Les résistances à la scolarisation d'une ethnie africaine = les Matakam*. DES, FLSH, Paris, 1967.

Il en est de même pour la plupart des montagnards du Margui-Wandala, qui vivent dans les mêmes conditions socio-économiques. Deux ethnies nomades font également opposition au changement, d'une manière globale : les Arabes choa et les Bororo. Le premier signe de changement social chez eux sera la sédentarisation. Il n'en est encore question que pour quelques Bororo du côté de Meiganga.

Nous avons vu également l'état de sous-scolarisation des Massa et des Guiziga par rapport à leurs voisins Tupuri et Mundang. Des inégalités ne cessent donc de se développer entre ces populations qui refusent le changement et celles au contraire qui l'intègrent si parfaitement qu'on peut parler à leur propos de mutation.

### L'adhésion au changement. Les mutations

Les Matakam nous ont montré que le refus de l'école s'accompagnait d'un refus général des autres institutions modernes. L'exemple des Mundang va nous montrer qu'à l'inverse l'acceptation de l'école va de pair avec l'intégration de la modernisation dans tous les domaines. Un changement généralisé qu'on peut appeler une mutation. Les comparaisons que nous pourrions effectuer à ce sujet entre les Mundang et leurs voisins Guiziga d'une part, et d'autre part entre les Tupuri et leurs voisins Massa, nous montreront que ce ne sont pas les seules conditions socio-économiques qui déterminent ces comportements.

Les Mundang constituent une ethnie d'environ 100 000 personnes, à cheval sur le Tchad et le Cameroun. 35 000 environ sont Camerounais, résidant principalement dans l'arrondissement de Kaélé. Ils ont pour voisins les Guiziga à l'ouest et les Tupuri à l'est, ces derniers ayant eux-mêmes les Massa à l'est.

Actuellement les Mundang, nous l'avons vu, ont un taux de scolarisation de 139 ‰, dépassant largement tous les autres groupes du Nord. C'est également l'ethnie — avec les Tupuri — la plus ouverte à la modernisation agricole (culture attelée et culture commerciales). Enfin, de toutes les ethnies dites païennes au Nord de la Bénoué, elle est celle qui présente à la fois le plus d'islamisés et le plus de christianisés.

A priori, rien ne les distinguerait pourtant de leurs voisins Guiziga, même site géographique, même système économique, mêmes fortes chefferies, etc. Or, chez les Guiziga, la scolarisation stagne à un faible niveau, les individus ne se convertissent à l'Islam ni au christianisme, et la culture attelée a du mal à s'implanter.

Il est difficile de trouver l'explication de cette différence de comportement. Tout ce que l'on peut dire, c'est qu'il semble que cette ouverture à l'extérieur des Mundang existe depuis longtemps. Au temps de la conquête peule, les chefs Mundang avaient adopté la cour et l'habillement des lamibé Fulbé à tel point qu'il était difficile d'en faire la différence.

A propos des Mundang, l'administrateur Baudelaire notait en 1948 dans son rapport annuel :

*« En résumé, peu de changement par rapport à l'an passé, sauf chez les Mundang, où l'évolution est incontestable... »*

*En pays Tupuri, l'évolution est infiniment moins marquée ».*

Son successeur à Kaélé, Hauslsens, note en 1949 :

*« Il faut noter la propension des Mundang, surtout des jeunes évidemment, à l'évolution « type sud », c'est-à-dire celle qui se traduit matériellement par l'adoption de vêtements européens, lunettes, chapeaux, etc. mais qui est le masque extérieur d'un désir sincère de s'instruire et de s'élever. Il n'est que de voir le succès rencontré par la récente ouverture d'un cours d'adulte à Kaélé, fréquenté par plus de cent jeunes Mundang. Ce début d'évolution a été en partie déclenché par l'action de la mission protestante américaine de Léré, qui a constitué des noyaux actifs de postulants chrétiens à Kaélé, Djidoma, Lara, Boboyo, Garéi, Mindjil, etc. »*

*Dans certains cas, ces groupes de jeunes gens ont tendance à contester l'autorité traditionnelle des chefs. Il est en effet souhaitable que cette évolution Mundang, qui sera vraisemblablement assez rapide, se fasse dans le respect du cadre coutumier, seul garant de l'ordre.*

*...Le succès de l'école auprès de la population Mundang, est incontestable, et le nombre des élèves n'est limité que par les possibilités en personnel et en locaux » (1).*

Mais pourquoi les jeunes Mundang ont-ils répondu à l'action de la mission américaine ? La question est ouverte.

En 1950, un troisième administrateur note : « *La quasi totalité des enfants d'âge scolaire de Kaélé et des environs fréquenteraient l'école si les moyens n'étaient pas insuffisants* ».

Pourquoi, à l'image des jeunes Mundang, les jeunes Guiziga ne se bousculent-ils pas dans les écoles ? C'est qu'il y a un clivage entre eux, le clivage ethnique. Ils ne font pas partie du même système culturel et toute la dynamique sociale s'en trouve orientée différemment, même si les structures sont identiques.

La même question se pose entre les Tupuri et les Massa. Ils sont voisins, vivent dans le même site géographique, ont les mêmes structures sociales, n'envoient pour ainsi dire leurs filles à l'école, et pourtant les Tupuri sont très ouverts à la scolarisation des garçons, à la modernisation agricole, à la christianisation.

Ainsi, même dans le cas d'identité du milieu géographique, de similitude des structures sociales, c'est par-dessus tout l'appartenance ethnique qui détermine l'attitude vis-à-vis de l'école, et le comportement général face à la modernisation. Et nous voyons aussi se côtoyer l'opposition au changement et les mutations.

### L'adaptation aux changements

L'ethnie la plus importante du Cameroun septentrional est sans conteste l'ethnie peule, que l'on peut estimer à 300 000 individus. C'est aussi le groupe de référence le plus important dans l'évolution du Nord, d'une part en raison de l'attraction qu'il exerce sur les autres groupes sociaux, et ensuite par ses facultés d'adaptation et son dynamisme.

Tout au long de la colonisation, ils ont su saisir les opportunités qui s'offraient à eux. Dès la victoire des Allemands, ils se sont placés comme intermédiaire entre eux et les Kirdis. Dès l'arrivée des Français, ils ont joué le jeu de ces derniers et ont réussi à conserver leurs avantages.

Vis-à-vis de l'école, les Fulbé ont toujours montré une grande réticence, et à l'origine ils ont préféré envoyer les enfants de leurs serviteurs. Devant leur résistance et devant la vitalité des écoles coraniques qui concurrençaient directement les écoles officielles, les Français y ont introduit des heures de Coran (2). Les réticences n'ont pas pour autant été levées. Cependant, étant donné que les écoles françaises se sont d'abord implantées en milieu musulman et que jusqu'en 1945, il n'était question que de scolariser les fils et serviteurs des lamibé, le contingent des Fulbé scolarisés n'a cessé de grossir petit à petit. En effet, les premiers candidats du Nord reçus à l'école supérieure de Yaoundé étaient des islamisés.

C'est le premier contingent des peuls scolarisés à la française — rarement issus des familles aristocratiques — qui permet actuellement à la société peule de bien prendre le virage de la modernisation par un profond renouvellement et une grande adaptation au changement.

(1) Archives Nationales Yaoundé.

(2) En 1966-1967, il y avait encore 80 malloums dans l'enseignement officiel, et qui émargeaient au budget fédéral.

Depuis l'indépendance en effet on assiste parallèlement à un déclin des écoles coraniques (1) et à un engouement très progressif des Fulbé pour l'école officielle. On est plus attiré maintenant par la réussite sociale dans le commerce, le travail salarié ou la fonction publique que par le Coran.

Cependant, on n'en reste pas moins Peul et musulman et on ne perd rien de ses qualités ancestrales.

L'ethnie peule exerce un attrait de plus en plus fort sur les ethnies païennes. Les membres de ces dernières, quand elles ne sont pas farouchement réfractaires comme les montagnards, aspirent à des changements sociaux et aussi à une montée dans l'échelle sociale. Mis à part les jeunes habitants des villes, l'eupéanisation dans le mode de vie, le costume et les croyances à l'image des fonctionnaires sudistes est une éventualité jugée lointaine et inaccessible, quoique valorisée, S'islamiser. se « foulaniser » est au contraire très accessible, et ceux qui le font ont le sentiment de s'élever dans l'échelle sociale. Ce n'est au fond que la poursuite d'une acculturation commencée au cours du XIX<sup>e</sup> siècle.

\* \* \*

Cet essai, trop rapide, de l'analyse sociologique des réactions du milieu à la scolarisation, nous a montré que le comportement scolaire était un comportement social déterminé par l'appartenance ethnique. Il nous a montré aussi, quoique sommairement, que le comportement scolaire n'était pas dissociable des comportements vis-à-vis de l'ensemble des tentatives de modernisation. Il nous a montré enfin que l'on pouvait diviser le Nord en trois catégories selon les attitudes face aux changements sociaux : opposition, adhésion ou adaptation. On peut penser que la majorité se trouvent dans l'opposition, viennent ensuite ceux qui sont en procès d'adaptation ; viennent enfin les moins nombreux qui sont en pleine mutation. Quand, dans plusieurs années, les problèmes ne seront plus posés en référence au passé traditionnel mais en fonction de l'avenir, comment pourra-t-on résorber ces inégalités, ces avances et ces retards dans le développement ?

### CONCLUSION

Toute tentative de changement social forcé, telle que l'était la colonisation française au Nord-Cameroun, se heurte à des résistances qui varient selon les milieux sur lesquels elle est opérée, résistances globales à une intervention globale.

L'école, qui faisait partie d'un ensemble transplanté, s'est heurtée aux mêmes obstacles que les autres éléments de cet ensemble, c'est pourquoi la région Nord entretient actuellement un fossé entre elle et le reste du pays dans tous les domaines.

Ainsi l'effort à faire en matière de scolarisation dans le Nord est indissociable des efforts à faire dans les autres domaines du développement, en particulier le domaine économique : une seule institution ne peut changer tout un milieu.

Cependant, toute progression globale dans la scolarisation et dans les autres secteurs ne fera qu'accroître les inégalités entre les différents groupes sociaux dont l'existence et la nature seront encore longtemps les moteurs des mouvements sociaux au Nord.

*Manuscrit déposé le 1<sup>er</sup> juin 1971*

(1) Cf. R. SANTERRE. *L'école coranique de la savane camerounaise*. EPHE, Paris, 1968.

## BIBLIOGRAPHIE

- BUREAU (R.). — *Ethnosociologie religieuse des Duala et apparentés*, in RECH et Et. CAMER, n° 7-8, 1962.
- COOMBS (Ph. H.). — *La crise mondiale de l'éducation*. Paris, PUF, 1968.
- COSTEDOAT (R.). — *L'effort français au Cameroun*. Besançon, 1970.
- DURKEIM (E.). — *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF, 1956.
- FLIS-ZONABEND (F.). — *Lycéens de Dakar*. Paris-Maspéro, 1968.
- LABROUSSE (A.). — *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves*. MEJEC, Yaoundé, février 1970.
- LESTRINGANT (J.). — *Les pays de guider au Cameroun - Essai d'histoire régionale*. 1964.
- LEVI-STRAUSS (C.). — *Race et Histoire*, Unesco, 1961.
- MARTIN (J.Y.). — *Les Matakam du Cameroun septentrional*. Mémoires ORSTOM, Paris, 1970.
- MARTIN (Monique). — *Les Résistances à la scolarisation d'une ethnie africaine : les Matakam*. DES, FLSH, Paris, 1967.
- PODLEWSKI (A.M.). — *La dynamique des principales populations du Nord du Cameroun*. ORSTOM, Yaoundé, 1965.
- PRAT (D.). — *Histoire de la scolarisation au Sud-Cameroun*. Mémoire de maîtrise, FLSH, Paris, 1969.
- RUDIN (H.). — *German in the Cameroons*. Yale University Press, New-Haven, 1938.
- SANTERRE (R.). — *L'école coranique de la savane camerounaise*. EPHE, Paris, 1968.