

LES OBJECTIFS POLITIQUES ET ECONOMIQUES  
DE L'EDUCATION PERMANENTE AU CAMEROUN

---

Jean-Yves MARTIN  
ORSTOM.Paris

Contribution au colloque de l'AFEC  
sur l'Education Permanente.  
Sèvres(9-10-11 mars 1978)

*in. Bulletin de l'AFEC  
n<sup>o</sup> 16-17, déc 78, p. 150-166*

Fonds Documentaire IRD



010026229

Fonds Documentaire IRD

Cote: B\*26229 Ex: *unique*



A proprement parler, il n'existe pas au Cameroun de politique d'éducation permanente, en ce sens qu'il n'existe pas sous ce vocable englobant -et pourtant si commode- une politique officielle systématiquement organisée. Il n'est pas non plus question de formation continue analogue à ce qui a été récemment mis en place en Côte d'Ivoire (1). Cependant, à l'initiative ou sous le couvert de l'Etat, et parallèlement ou dans le prolongement de l'action scolaire, on peut repérer un certain nombre d'interventions "éducatives" apparemment dépareillées mais auxquelles leurs finalités complémentaires confèrent une dimension unifiante. Ce sont les objectifs idéologiques <sup>explicitement</sup> assignés à ces interventions -la formation d'une conscience nationale et la création d'une mentalité favorable à ce qui est appelé le développement- qui permettent de parler d'une stratégie d'éducation permanente au Cameroun. Ces objectifs -fondamentaux pour l'Etat camerounais- sont idéologiques dans tous les sens du terme. Tout d'abord ils visent à transformer les systèmes de représentation en modifiant les formes de conscience et les visions du monde; ensuite ils servent à justifier toutes les actions coercitives qui sont menées sur les individus -les enfants et les adultes- en vue de cette modification; enfin ils servent à voiler les véritables objectifs -politiques et économiques ceux-là- des interventions "éducatives" de l'Etat : la reproduction des pouvoirs en place et la pénétration de l'économie marchande.

Les différents éléments du dispositif éducatif ont pu varier depuis que le Cameroun a accédé à l'indépendance en 1960, mais ce n'était qu'une manière d'adapter les moyens à l'évolution de la conjoncture, car les objectifs officiels et sous-jacents sont restés les mêmes. C'est d'ailleurs cette stabilité des objectifs qui permet de rendre intelligible les changements qui ont été opérés dans le domaine éducatif.

Pour mieux caractériser le dispositif, d'autres traits doivent être mis en évidence. Politiquement, le Cameroun est avec le Sénégal et la Côte d'Ivoire un des pays les plus stables d'Afrique noire. Les révoltes Bassa et Bamiléké des années 1956-1960, et le caractère tragique qu'elles ont revêtu, sont pour beaucoup quant à l'accent qui a été mis sur l'unité et la stabilité dans les choix politico-idéologiques fondamentaux du pays. Cette désignation de l'unité comme garant de la stabilité a conduit à l'unification des partis, des syndicats et même des Etats. République fédérale à l'origine, composée des deux Etats issus des colonisations française et anglaise, le Cameroun est depuis 1972 République Unie. Il n'y a plus qu'un Etat, et les deux systèmes d'enseignement -d'origine française et anglaise- sont en cours d'harmonisation. Les deux langues coloniales sont conservées et le bilinguisme est érigé en fleuron de la politique culturelle, ce qui permet de faire l'économie du problème des langues vernaculaires dans l'enseignement.

En matière économique, le Cameroun est un pays essentiellement agricole, c'est-à-dire que 80 % de la population vivent du travail de la terre. Ce pourcentage élevé de ruraux et les rapports sociaux que cela implique -particulièrement le poids des rapports coutumiers dans les pratiques économiques- sont d'une importance majeure pour la vie du pays, sa richesse et les choix qui sont opérés dans le domaine des investissements et des interventions "éducatives". Fasciné par la réussite économique de la Côte d'Ivoire mais ne disposant d'aucune ressource pétrolière, le Cameroun s'en tient -sous l'égide de la doctrine officielle du libéralisme planifié- à une politique économique prudente et vis-à-vis de laquelle les impératifs proprement politiques -unité, stabilité- restent déterminants. Dans tous les plans quinquennaux, et particulièrement dans le dernier (1976-1980), priorité est donnée à l'agriculture. C'est également en fonction du secteur rural que sont orientées -comme nous le verrons- les stratégies éducatives.

Un dernier trait. Le centre du dispositif éducatif au Cameroun est le système scolaire. Ce dernier, en tant que modèle de formation hérité de la colonisation, joue un rôle capital dans l'évolution actuelle. Sa position de quasi-monopole dans les investissements éducatifs (entre 1969 et 1974, le système d'enseignement a absorbé près de 7 milliards de FCFA, pendant que les services des <sup>activités</sup> ~~extra-scolaires~~ ~~extra-scolaires~~ n'en recevaient que 600 millions) signifie que l'essentiel de l'effort de formation est consacré à la jeunesse. Ce choix est d'une grande conséquence sur la vie politique et écono-

mique. Quand l'école est grippée, c'est tout le pays qui étourdit. C'est en effet l'évolution de la machine scolaire qui détermine toute la politique éducative de l'Etat. C'est en fonction des résultats de l'action scolaire que sont organisées les interventions extra-scolaires.

## I. LE DISPOSITIF D'INTERVENTION AVANT LA CRISE SCOLAIRE

C'est sur le modèle scolaire européen, conçu par et pour le milieu urbain, que le Cameroun a développé une politique d'enseignement de masse à partir des années 1958-1960. A cette époque, l'école était déjà bien implantée (2), et sa diffusion épousait les contours des zones où les transformations idéologiques suscitées par la colonisation avaient opéré : la christianisation, l'urbanisation, l'économie monétaire (3). Cependant, les effectifs de l'enseignement primaire ont été multipliés par 2,5 entre 1960 et 1973. Dans le même temps, les effectifs de l'enseignement secondaire (général, normal et technique) ont été multipliés par 6,5 et le nombre de bacheliers multiplié par 10.

Déjà bien scolarisé à l'indépendance, le Cameroun a donc considérablement développé sa scolarisation depuis. Ce développement n'est pas dû à la seule libération de la demande scolaire, puisqu'il a bien fallu que l'offre existe. Il est aussi le fruit d'une politique concertée, issue elle-même du courant d'idées de l'époque pour lequel l'éducation était considérée comme l'agent primordial du développement économique et social et comme l'instrument approprié de la construction nationale.

Parée de toutes les vertus, l'école a donc suivi une voie royale pendant une dizaine d'années, drainant de plus en plus d'enfants et de plus en plus d'argent. Elle avait toutefois, même dans l'euphorie du moment, un inconvénient évident : si elle contribuait à former une nouvelle génération pénétrée de l'idée nationale, elle n'avait qu'une influence indirecte et même parfois nulle sur les générations précédentes. Si la jeunesse devait être formée en priorité, il fallait aussi encadrer les adultes, en particulier les ruraux qui forment la majeure partie de la population. Un dispositif d'interventions éducatives fut ainsi mis en place, dispositif dont le but affirmé revient comme un leit-motiv dans la rhétorique des discours officiels de l'époque : "changer les mentalités". Cela voulait dire changer l'orientation coutumière des pratiques agricoles au profit de façons culturales productivistes ; cela voulait dire faire accepter le paiement de l'impôt et l'introduction des cultures d'exportation dont la vente des produits permettait justement de payer l'impôt exigé en monnaie ; cela voulait dire

*nationale*  
faire adopter une conscience en acceptant l'autorité du préfet et l'hé-  
gémonie du Parti.

L'éducation politique des adultes fut la fonction principale des différentes unités du Parti Unique. Il fallait faire passer l'identité nationale avant l'identité villageoise ou ethnique. Il fallait inculquer le sens de l'autorité administrative au détriment des pouvoirs coutumiers. Il fallait diffuser un esprit civique national, i.e. oeuvrer pour la nation et pour le développement. Tant par ses actions de persuasion - relayées par la radio- que de coercition (l'adhésion au Parti est obligatoire), l'Union Nationale Camerounaise a joué ainsi un rôle très important de formation politique, mais aussi de contrôle social sur les populations rurales. Cependant, comme le note J.F. Bayart (4), le Parti Unique n'est pas le seul instrument de communication politique et économique, ni même l'instrument privilégié. En effet, d'autres institutions à finalité formative avaient également été édifiées qui ont joué un rôle non négligeable en matière de contrôle social et économique.

En 1962 a été créé un service de l'animation rurale, rattaché à la Direction du Plan. Structure éducative par excellence, elle se voulait l'instrument privilégié de création d'une mentalité de développement dans les zones rurales. Par le truchement d'actions diverses, elle avait pour but de sensibiliser, rationaliser et encadrer les milieux paysans. Cependant, promue et dirigée par des citadins qui considéraient les paysans comme des individus nécessitant une "assistance", mue par une idéologie réductionniste qui déniait toute valeur à la ruralité (5), cette "animation rurale" n'est jamais réellement sortie du cadre bureaucratique où elle avait été conçue, et sa fonction de contrôle a le plus souvent supplanté son action animatrice.

Beaucoup plus conséquentes en revanche ont été les actions directes d'encadrement agricole menées par différents services, comme ceux des "Secteurs de modernisation rurale" et plus encore par les sociétés d'économie mixte chargées de promouvoir des cultures d'exportation comme la Cameroon Development Corporation (bananes, palmistes, hévéas), le Franco-Camerounaise des tabacs, et la Compagnie Française pour la Diffusion des Fibres Textiles (CFDT). Cette dernière par exemple a pour mission de diffuser la culture du coton. Culture marchande par définition, puisque le coton ne se mange pas et que son rapport est fonction de l'évolution des cours mondiaux, elle entraine de plus en concurrence avec les cultures alimentaires comme le mil pour les temps de travaux dont la durée est limitée par le régime des pluies. Toute l'entreprise éducative cotonnière consistait donc à apprendre aux paysans des savanes à cultiver le coton de manière industrielle. Devant les réticences autochtones, la CFDT a mis en place, sous couvert de vulgarisa-

tion technique et avec l'appui des autorités administratives, une organisation autoritaire où les agriculteurs apprennent -de gré ou de force- la culture en ligne et attelée, l'engrais chimique, le crédit (et l'endettement), la vente obligatoire sur le marché à un prix préétabli. C'est dans ce type d'intervention que s'exprime pleinement la coercition et la violence du pouvoir d'Etat au nom de la lutte contre les "obstacles socio-culturels au développement"(6).

De même que l'animation rurale était représentative de l'idéologie urbaine qui l'animait, de même les sociétés d'économie mixte comme la CFDT manifestaient dans leur autoritarisme les objectifs réels d'une politique d'éducation agricole. Restait l'école. La crise dans laquelle elle est entrée allait révéler à son tour ce qui était véritablement attendu d'elle.

En germe dès l'époque coloniale, où les administrateurs se plaignaient déjà du chômage des diplômés et du dédain des scolarisés pour le travail manuel, la crise scolaire s'est pleinement développée avec la forte croissance des effectifs. Menant à des emplois de type urbain, investie par une idéologie de rupture avec le travail de la terre et les rapports coutumiers, la logique scolaire entraînait en contradiction avec la structure socio-économique de la formation nationale. Dans les années 1965-1970 a fleuri toute une littérature d'experts sur l'inadaptation de l'école. Dans la foulée, les ministres ont suivi. En témoignent les Conférences de Kinshasa (1969) et Nouakchott (1970). On y fait le procès d'une école centrée sur la promotion individuelle "incompatible avec les exigences du développement économique et social". Or, ce n'est pas ce désir de promotion individuelle qui inquiète les tenants du pouvoir, au contraire. Ce désir prouve que l'école a bien fonctionné dans son action de promotion d'une élite, dans son action d'individualisation par rapport aux déterminations coutumières collectives et dans son action de justification d'un système hiérarchisé en fonction des quantités homologuées de savoir acquis à l'école. L'acceptation des degrés du savoir entérine la hiérarchie des degrés du pouvoir auquel ils donnent accès (7). Ce qui inquiète en réalité les nouveaux pouvoirs, c'est que l'école ait fonctionné trop bien et trop vite. Trop vite : le marché de l'emploi n'arrive plus à absorber les flux du système scolaire. Trop bien : l'individualisation des rapports, produite par la scolarisation, détourne les forces vives du milieu rural pour les orienter en trop grand nombre vers les villes. Les scolarisés ne sont plus sensibles à l'autorité des anciens du village, ils acceptent la hiérarchie bureaucratique, fort bien ; mais ils affluent vers les villes et l'agriculture manque de bras. La construction nationale se

fait au détriment du développement. Il faut donc modifier le dispositif.

## II. REORIENTATIONS ET CONTRADICTIONS

Le diagnostic de la crise scolaire reposait sur un triple constat : l'enseignement primaire coûte cher, les rendements sont très faibles (peu de diplômés), l'insertion des scolarisés dans la vie sociale et économique s'avère très difficile. Dans un premier temps on attribua la cause de tout cela à la formation insuffisante et inadaptée des maîtres et, en 1967, une Ecole Normale d'Instituteurs à vocation Rurale fut créée, "chargée de former un nouveau type d'instituteurs qui soient en même temps les promoteurs du développement économique et social"(8). Peu à peu le diagnostic s'affina dans le sens d'un constat de l'inadaptation globale de l'école :

-il existe une coupure entre elle et le milieu naturel et humain de la majorité de la population;

-elle est peu capable de conduire à l'enseignement secondaire, ce qui relève pourtant de sa logique interne, et "de préparer les enfants qui ne poursuivent pas leurs études à s'insérer dans le milieu, essentiellement rural, pour agir sur lui, le maîtriser, le transformer et le développer"(9).

La solution est donc double : d'une part former un nouveau type de maîtres et recycler les anciens (et l'ENIR est transformée en 1969 en IPAR : Institut Pédagogique à vocation Rurale), d'autre part adapter le système d'enseignement aux réalités du pays. Comme le pays est à dominante rurale, on a appelé cette réforme "ruralisation de l'enseignement". Ruraliser l'école est une vieille idée coloniale, et la création de jardins scolaires, de coopératives, etc... avaient souvent été préconisée et même expérimentée avant 1960. Cependant la nouvelle réforme est plus subtile. Elle ne se contente pas de vouloir ruraliser l'école en faisant en sorte que l'éducation transmise à l'école primaire s'appuie principalement sur le milieu d'origine des élèves, de manière à favoriser l'insertion des jeunes scolarisés dans le milieu rural. Elle veut aussi "scolariser" ce milieu rural de manière à ce que l'action de la nouvelle école compense les échecs de l'ancienne animation rurale. Pour favoriser l'insertion des scolarisés, il faut rendre le milieu rural "accueillant" aux élèves en y aménageant les conditions et le niveau de vie. Outre l'action dans ce sens menée par les différents services spécialisés (agricoles, de santé, de crédit, etc.), l'animation des adultes sera suscitée par le maître d'école lui-même, promu au rang d'instituteur-animateur. La nouvelle



école rurale sera un "vivant modèle"(10), elle rayonnera de toute sa chaleur éducative moderne, elle sera le centre de promotion collective du milieu sous l'action bénéfique de l'instituteur-instituant auquel on donne comme modèle celui de l'instituteur-notable villageois de la France de la IIIème République...

Il apparaît cependant que cette réforme n'aura pas le caractère révolutionnaire que le projet initial lui prêtait. Après un début d'expérimentation spectaculaire, son application est très lente, ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ et les formes pédagogiques traditionnelles gardent la primauté. Outre son coût énorme, la pleine application de cette réforme à tout le pays aurait abouti à une contradiction majeure pour le pouvoir d'Etat : celle de la prise de conscience par les milieux paysans et par les élèves de leur spécificité culturelle dans le concert national et de la réalité des pouvoirs qui s'exercent sur eux. Cette réforme aurait été en définitive à l'encontre de la finalité politique unifiante du système actuel. Elle aurait également abouti à ce que les paysans réalisent que leurs intérêts ne sont pas forcément ceux de l'économie marchande.

De cette réforme est gardé essentiellement le principe d'une formation des maîtres et de programmes plus orientés vers le milieu rural. Cette ruralisation réelle de l'enseignement avait pourtant été présentée dans le IIIème Plan quinquennal comme "le seul gage de la rétention des jeunes à la campagne et comme l'un des moyens de lutter efficacement contre l'exode rural".

C'est cet afflux des jeunes vers les villes qui pose le plus de problèmes aux responsables nationaux. Ces jeunes sont le plus souvent passés par l'école, et il faut donc ajouter au niveau post- ou extra-scolaire de nouvelles pièces au dispositif en attendant la production d'une école sinon réformée, du moins plus adaptée. Il faut mettre en place une action complémentaire et compensatoire de l'action scolaire : comment individualiser sans déraciner? Dans ce but, deux institutions ont été créées.

La première l'a été parallèlement aux premières expérimentations localisées du nouvel enseignement rural, i.e. dans les années 1970-1971, et dans un esprit de rénovation de l'ancienne animation rurale. Il s'agit des Zones d'Activités Communautaires et Culturelles (ZACC). Les ZACC sont qualifiées de structures d'éducation, d'animation et d'encadrement du monde rural, et elles ont pour mission de

- fixer les jeunes à leur terroir
- faire naître et développer l'esprit de création, d'entre-

prise et de participation chez les jeunes et les adultes, en vue d'en faire des producteurs dynamiques et efficaces.

Les individus qui participent aux ZACC (on devait en implanter au départ une par arrondissement) y reçoivent une triple formation : technique et professionnelle (par des techniciens-animateurs), intellectuelle (alphabétisation et orientation pratique par un instituteur à vocation rurale), civique, rurale et politique (par les responsables du Parti National). Les ZACC reçoivent au départ une dotation foncière et financière, mais doivent se développer en autofinancement. Cependant, sur l'ensemble du pays, on ne comptait en 1975 que 17 ZACC -créées en 1971- de 50 jeunes chacune (11), alors que les effectifs de l'enseignement primaire commencent à dépasser le million d'élèves (12).

Devant la lenteur de l'implantation des ZACC et l'afflux ininterrompu des jeunes en ville, les autorités créent en 1973 un Service civique national de participation au développement, comportant les mêmes objectifs que toutes les actions antérieures : "inviter les jeunes au travail manuel qu'ils fuient souvent... le SCNPD se veut aussi une école d'éducation civique, rurale et professionnelle des enfants devant la démission des parents face à leurs responsabilités. Il s'agit de reconvertir la mentalité de tous les citoyens, notamment les parents qui doivent comprendre que leurs enfants peuvent gagner leur vie autrement que par des diplômes "(13) le service sera obligatoire et universel, et encadré par les militaires. Il est désigné comme "instrument de lutte contre l'exode rural et le chômage"(14) :

Comme il s'avère impossible de détourner le système scolaire de son orientation idéologique urbaine et de maîtriser la demande scolaire des parents qui investissent dans l'éducation de leurs enfants dans l'espoir d'un diplôme menant à des emplois urbains salariés, il n'y a plus qu'une solution, contraindre les jeunes déscolarisés à retourner au travail de la terre sous la férule des militaires. Cependant, en 1976, ce SCNPD n'en était encore qu'à sa phase expérimentale.

(15)

Dans ce texte nous avons voulu faire ressortir ce qui nous paraissait être l'essentiel de la politique nationale du Cameroun en matière d'éducation permanente : les éléments du dispositif et les véritables objectifs qui sont maintenant de moins en moins occultés. Les obstacles qui rencontrent cette politique relèvent du simple cheminement de sa propre logique : un modèle de développement orienté dans ses finalités par et vers l'économie marchande (la circulation de l'argent comme contre-valeur universelle réduit le travail à une marchandise et libère la force de travail

des circuits traditionnels de subsistance en décomposant les rapports coutumiers) et une société hiérarchisée dont la bourgeoisie urbaine scolarisée diplômée occupe le sommet. Mais tout cela n'est que l'expression d'une situation de domination, et les obsessions camerounaises du "décolage économique" et d'une "nation authentique" sont les conséquences d'une économie extravertie et de la domination de modèles politiques, économiques et culturels européens. Le prototype de ces modèles est celui de l'Etat-nation, dont la constitution progressive repose sur la diffusion de l'économie de marché et de la culture écrite (16).



## N O T E S

- (1) cf. l'article de J.M. DUPONT. in le Monde Diplomatique. février 1978.
- (2) en 1960, le Cameroun est un des pays les plus scolarisés de l'Afrique
- (3) cf. J.Y. MARTIN, Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun. IIPÉ-UNESCO, 1977, 103p.
- (4) J.F. BAYART. "L'union nationale camerounaise". in Rev. de Sc. Pol. vol. XX. n° 4. 1970.
- (5) Une brève citation pour illustrer cette mentalité citadine :  
 "Il s'agit essentiellement de faire "changer de mentalité" des populations qui ont vécu depuis des millénaires un mode de vie considéré de nos jours comme désuet, et indigne de la mentalité de notre siècle ;".  
 in. Structure de l'animation rurale au Cameroun par M. OTABELA. Doc. agréé n° 5 INADES. Abidjan. 1967. p. 6.
- (6) cf. J. CHARMES. "Les blocages socio-culturels au développement en tant que manifestations de rapport de domination". ORSTOM, Tananarive multigr. avril 71.
- (7) cf. J.Y. MARTIN "Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux" in Essais sur la reproduction de formations sociales dominées. ORSTOM Paris. 1977.
- (8) R. LALLEZ. Une expérience de ruralisation de l'enseignement ; l'IPAR et la réforme camerounaise. Les Presses de l'Unesco. Paris 1974.
- (9) idem; voir aussi "la réforme de l'enseignement au Cameroun". IPAR. Yaoundé-1972.
- (10) idem.
- (11) Quelques ZAPI (Zone d'action prioritaire intégrée) ont été également été créées en vue d'améliorer la production agricole.
- (12) pour une population totale de 7.663.000 h.
- (13) Bulletin de l'Agence Camerounaise de Presse (ACAP) du 19/10/73.
- (14) Les autorités estiment le nombre des "chômeurs" à 800.000...
- (15) Texte très incomplet : nous n'avons pas parlé en particulier des expériences locales (villages pilotes, actions du CODIAM etc...) ni de ~~tout~~ le mouvement informel émanant en particulier des milieux chrétiens du Sud.
- (16) Ainsi que l'ont admirablement montré P. FURET et J. OZOUF dans leur ouvrage Lire et écrire. l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Les Editions de Minuit. Paris 1977.

