

OFFICE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE ONAREST

L'ECOLE DU CAMEROUN ANGLOPHONE



C. COURADE
Formation Bilingue Faculté
des Lettres et Sciences Humaines
Yaoundé
G. COURADE
Géographe de l'ORSTOM

OFFICE NATIONAL DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE (O.N.A.R.E.S.T.)

Institut des sciences humaines (I.S.H.)

CENTRE GEOGRAPHIQUE NATIONAL (C.G.N.)
B.P. 157-YAOUNDE - REP. UNIE DU CAMEROUN

L'ECOLE DU CAMEROUN ANGLOPHONE

C. COURADE

assistante à l'Université de Yaoundé

G. COURADE

chercheur de 1'0.R.S.T.O.M.

Cette étude a été réalisée dans le cadre du sujet n°8312 (5238 en 1976/77) intitulé "zones et régions marginales au Cameroun"approuvé par l'ORSTOM et l'ONAREST et classé, lors de la période d'enquête et de rédaction en intérêt général (financement ORSTOM).

FG30-124

Condenses da de

COLI C.E.D.I.D. - ORSTOM

INV. \$6436

Copyright CNAREST - C. COURADE - G. COURADE 1977

Droits de reproduction et d'adaptation soumis pour tous pays à l'autorisation écrite préalable des dépositaires du copyright. Sont autorisées les citations et reproductions de figures accompagnées des références bibliographiques.

All rights reserved: No part of this book may be translated or reproduced by any means without the prior written permission from the copyright owners. Quotations and reproductions of drawings can be made only with bibliographical references.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
1ère partie : LA POLITIQUE EDUCATIVE (1915-1975)	4
I. L'école coloniale	4
a) Ses objectifs; ses traits généraux	4
b) La mise en place et le fonctionnement du système éducatif moderne	6
o) La gestion de l'appareil éducatif et les résultats obtenus	-S ₉
	.7
II. L'école du Cameroun Occidental ou l'école coloniale à la portée	11
de tous	14
a) Le débat sur les choix oulturels et linguistiques de l'Etat	•
fédéral	14
b) L'évolution de l'institution scolaire de 1961 à 1972 : démocratisation de l'école primaire coloniale, diversification	
de l'enseignement	16
o) La promotion de la langue française	21
III. L'école actuelle à la oroisée des chemins	24
a) L'école officielle face à sa mission	24
b) Les "écoles parallèles" ou les expériences de formation sur le	
terrain	26
o) Les tentatives récentes d'ajustement de l'école à la région	28
2ème partie : L'IMPACT DE L'ECOLE	30
I. L'élévation du niveau d'instruction de la population	30
II. la fréquentation de l'école primaire	34
III. L'écoute du Français par la Radio	39
IV. L'accès à l'enseignement secondaire	42
a) Approche de la question	42
b) Un public ou des publics pour chaque type d'enseignement ?	45
o) Les filles et l'enseignement se condaire	50
d) Une hiérarchie des établissements scolaires	51
V. L'éducation dans la formation des classes dirigeantes	52
Conalusion	54
Bibliographie	55
Annexe n°1: Chronologie de l'enseignement au Cameroun anglophone	59
Annexe n°2: Analyse statistique des effectifs scolarisés	64
Annexe n°3: Niveau d'instruction de la population	70
Annexe n°4 : La réforme de l'enseignement primaire	72
entraven ut de sem ton tem to de orresembles mentes l'accessement l'acce	-

Figures dans le texte

1.	Le Cameroun anglophone	3
2.	Date de création des écoles (N.W.)	10
3.	Date de création des écoles (S.W.)	11
4.	Niveau d'instruction 1953	31:
5•	Résultats du F.S.L.C. (1962-1974)	32
6.	Nombre d'élèves par ordre d'enseignement	35
7.	Taux de scolarisation (1967/1968)	36
8.	Nombre de filles à l'école (1973/1974)	. 38
9.	Auditeurs du Français par la Radho (1973/1974)	40
	Enseignement du second degré : situation des établissements origine des élèves	43,
11.	Collèges d'enseignement général : origine des élèves	44
12.	Les élèves des collèges du Sud-Ouest	. 46
13.	Les élèves des écoles normales du Sud-Ouest	47

and the state of t

RESUME

L'école du Cameroun anglophone reste encore une institution originale et peu connue dans le Cameroun de 1975. Création de la colonisation britannique, elle demeure aujourd'hui largement imprégnée de ce modèle. Située dans une région marginale et en quête de son identité, elle s'est parfois modifiée brutalement lors des changements politiques récents. Liée à une société en transition, elle en reflète toutes les contradictions, et si elle assure tant bien que mal sa mission officielle, elle est encore loin d'être d'instrument idéal de formation des hommes, d'où la multiplication désordonnée d'expériences visant à la rendre plus efficace.

Elle a, au fil des années, transformé la société en élevant le niveau d'instruction de la population, renforçant toutefois les disparités spatiales et les inégalités sociales existantes.

sign in the first of the commence of the state of the control of t

医髓 化铁石 化二氯甲二酚 医二氯甲酚 医抗性病 医异戊基

TO AND THE PART OF A CONTROL

FORM IN SOME THE COMPANY OF STUNIARY THE COMPANY OF SERVICE SERVICES.

The school of english-speaking Cameroon still remains an original and not well known institution in 1975 Cameroon. Nowadays, it keeps its british colonial imprint. Situated in a marginal region in search of its identity, it was at times completely changed during the recent political events. Attached to a transitional society, the school reflects its contradictions. It is far from being a perfect instrument of manpower training even it ensures as best as it could its official mission. This situation explains the numerous experiments made to give it more efficiency.

During the past years, the school contributed to the social change giving a higher level of education to the people, but it reinforced the existing spatial and social gaps.

Continue of the first of the continue of the c

annimient of the with educino and that of

from the confidence of the second state of the section of

INTRODUCTION

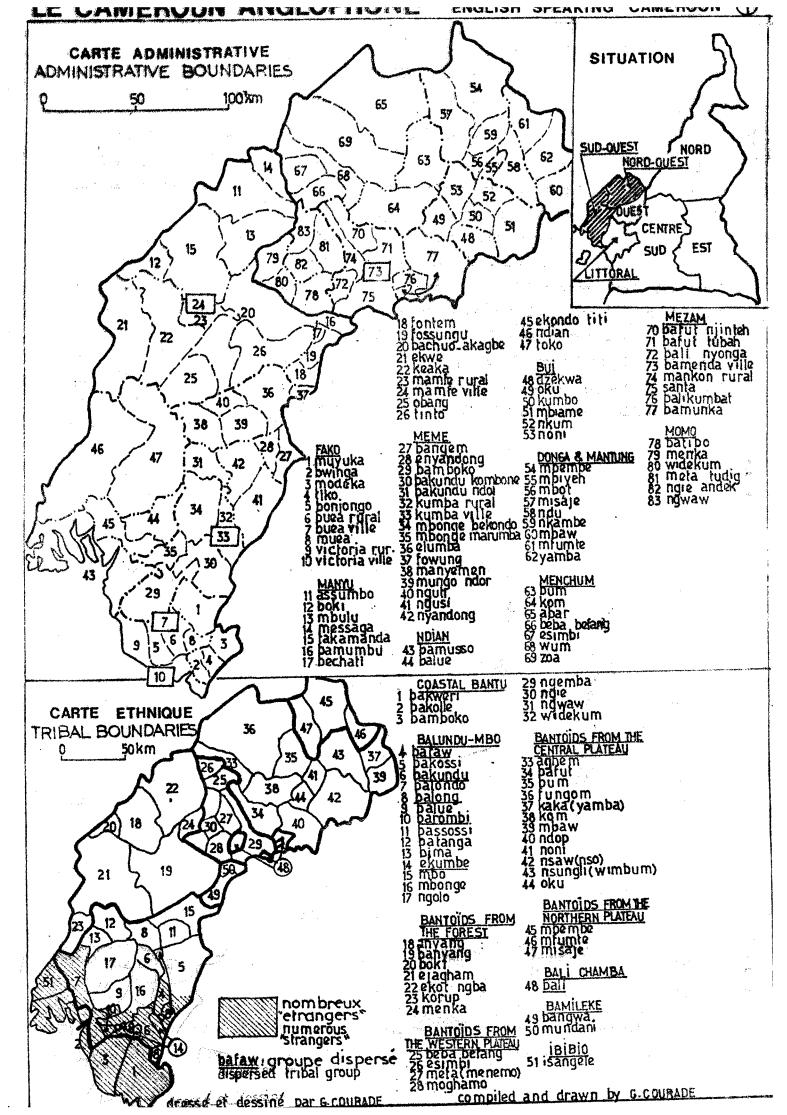
Le Cameroun anglophone appartient à l'ensemble géographique de l'Ouest du Cameroun qui se distingue du reste du pays par des paysages originaux, des populations dynamiques et relativement proches, une forte empreinte coloniale. Dans cette région toutefois, 45 ans de présence anglaise ont donné un visage particulier aux provinces actuelles du Sud-Ouest et du Nord-Ouest : la société locale et l'élite qui s'en est dégagée, les institutions modernes, le style de vie des classes dirigeantes ont été profondément marqués par les anglo-saxons. Sur le plan économique et social, une moindre action du pouvoir colonial liée à la philosophie déclarée et au sens de l'intérêt bien compris des britanniques a donné à cette zone de 42 000 km2 un caractère marginal et a permis aux sociétés locales de mieux conserver leur physionomie traditionnelle. L'école cependant, a e été 1'un des vecteurs de la pénétration du "vernig" anglo-saxon dans toutes les couohes de la population. Elle reste aujourd'hui une institution originale dans le pays malgré la faiblesse relative de la région dans les domaines économique et sociopolitique et la volonté uniformisante qui a caractérisé la période suivant la réunification et surtout l'unification en 1972. Elle touche 20 % de la population camerounaise appartenant à deux milieux écologiques et humains différents, la forêt équatoriale (tropical rain forest) au sud qui couvre la quasi-totalité de la province du Sud-Ouest et la savane herbeuse des hauts plateaux au Nord (Grassfields du Bamenda ou province du Nord Ouest).

L'objet de cette étude est de dégager les traits originaux et les caractéristiques de l'école de cette région par une recherche historique portant sur les objectifs assignés à l'éducation par le colonisateur, les camerounais anglophones et francophones au pouvoir après l'indépendance, les moyens mis au service des politiques choisies et les résultats obtenus. Sont également analysées brièvement les conséquences indirectes de l'implantation d'écoles dans des sociétés rurales traditionnelles.

Dans une deuxième partie, est évalué l'impact de l'école sur la société : élévation du niveau d'instruction de la population, fréquentation des divers types d'enseignement, acquisition de la langue officielle dominante et dégagement d'élites nouvelles.

Les débats autour du rôle de l'éducation moderne dans une région économiquement marginale n'ont pas été éludés et le point est fait sur ce qui est actuellement élaboré en vue de remédier aux défauts les plus criants du système sociaire.

Nous n'avons pas voulu limiter ce travail à une perspective étroitement scolaire. L'école modèle la société autant qu'elle la reflète, et il serait vain d'espérer la modifier sans qu'il y ait parallèlement évolution du contexte global. Ainsi l'effet des multiples réformes de l'éducation se résume presque toujours à un ajustement de l'école à une société donnée, plutôt qu'à une transformation de cette dernière par l'école. Et ici plus qu'ailleurs, l'école n'est pas une "tour d'ivoire" coupée de son contexte, elle est même le théâtre d'affrontements, dans l'esprit de ceux qui y sont, entre savoir moderne et savoir traditionnel. Aussi le lecteur trouvers-t-il évoqués en filigrane quelques-uns des problèmes cruciaux de la région que l'école, par son action contribue à aggraver ou à révéler : exode rural, conflit de générations et de valeurs, disparités géographiques, différenciations sociales, urbanisation rapide et chômage des "certifiés".



LA POLITIQUE EDUCATIVE (1915-1975)

I - L'école coloniale

a) Ses objectifs, ses traits généraux :

Au niveau des objectifs affirmés ou implicites, l'école coloniale du Cameroun anglophone ne diffère pas fondamentalement de ses homologues françaises ou allemendes, si ce n'est sur le plan culturel. Ici, cependant, l'école a été l'affaire de l'administration mais surtout des missions et des Autorités Indigènes (1).

Pour l'administration, il s'agit de former des "auxiliaires de l'exploitation coloniale", commis d'administration, des maisons de commerce, des plantations industrielles (appelés ici "olerks"), et des éléments des forces de l'ordre. Les besoins étant faibles (2) pour l'ensemble de la région, on limite le nombre d'éléments admis dans les écoles "anglaises" fort peu nombreuses. De toute manière, la Grande Bretagne utilisait les services de personnes formées au Nigéria. En 1950 par exemple, pour l'ensemble du Cameroun sous mandat britannique, 64 % des "juniors grades" employés par le gouvernement étaient des camerounais, et 36 % des nigérians. Au niveau des cadres supérieurs, il y avait 1 camerounais et 6 nigérians.

Pour les missions qui soclarisent dès 1937 plus des trois quarts des élèves, l'éducation constitue le fer de lance de la conquête religieuse du pays, et, bien souvent dans les premiers temps, église, temple et école ne faisaient quant soul et même bâtiment. Pour elles, l'école doit former leurs "cadres": catéchistes, instituteurs, pasteurs, mais aussi marchands, employés de bureau chrétiens etc... futurs leaders du pays. Calcul non dépourvu d'intérêt pour l'avenir: sur quatre premiers ministres qu'a connu le Cameroun anglophone, trois ont été instituteurs dans des écoles primaires ou normales confessionnables.

Chez les Autorités Indigènes (Native Authorities), l'école avait pour objet la desserte d'une ethnie, d'un clan ou même d'un village particulier. Dans ces étoles, les maîtres parlaient aux enfants de leur "race" et utilisaient les ressources du "folklore" pour les histoires et contes qui formaient une part appréciable de l'enseignement. Les chefs étaient responsables, dans la mesure

^{(1) -} Native Authorities devenues en 1958 Local Authorities, sorte de conseil de notables chargé, sous la surveillance du préfet (District Officer), de s'occuper des affaires courantes d'un groupe ethnique ou d'un clan.

^{(2) -} De 1000 à 2500 personnes qualifiées entre 1950 et 1960.

du possible, de la création et de l'entretien de ces écoles. Tentative d'enracinement de l'école dans son milieu, qui rejoint les projets contemporains de l'I.P.A.R.; tentative intéressée toutefois : où recruter en effet de meilleurs collecteurs d'impôts et les nombreux greffiers des tribunaux coutumiers ?

Ne cherchant pas à assimiler les populations sous son mandat, la puissance publique n'a pas voulu systématiquement imposer sa langue et ses valeurs culturelles. Ici donc, les petits Camerounais n'ont pas eu d'ancêtres Angles ou Saxons et ont le sentiment d'avoir mieux conservé leurs traditions culturelles que leurs frères d'outre Mungo. Il est vrai que s'ils ne connaissent pas bien l'histoire britannique, ils n'ignore pas celle du Nigéria. Les Camerounais francophones ont, eux, le sentiment par contre de n'avoir pas reçu un enseignement au rabais : le français parlé n'est pas le Pidgin-Engish, et les examens que l'on passait étaient aussi difficiles que ceux de la métropole.

Les Camerounais anglophones ont-ils réellement conservé vivant leur patrimoine oulturel? La réponse ne peut être que multiple. Une oulture économiquement dominée, se plie de toute manière à celle qui la domine. Plus ou moins vite sans doute. Les choix éducatifs des britanniques, en même temps que leur piêtre effort de soclarisation (si l'on se réfère à ce qu'ils ont fait au Nigéria), a joué dans le sens d'une meilleure conservation des traditions. Le décentralisation administrative est allée dans le même sens. Illumiennusse pas moins que la petite élite du pays s'est imprégnée fortement du style de vie britannique et il n'est pas aventuré de dire que, si la soclarisation avait été beaucoup plus poussée, ce style de vie aurait gagné tout le pays. Mais en 1952, seulement un enfant sur quatre en âge soclaire allait à l'école, et plus d'un millier fréquentaient des écoles vernaculaires.

En effet les Britanniques ont admis, jusque vers la fin des années cinquante, l'usage des langues vernaculaires dans les premières années scolaires pour ménager aux enfants une transition entre le milieu familial et l'école. Par souci d'efficacité les missions — et notamment la mission presbytérienne de Bâle — ont utilisé deux langues parmi la centaine de langues parlées dans le Cameroun anglophone. Pas n'importe quelles langues : celles des peuples ayant accueilli le plus favorablement le colonisateur, c'est-à-dire le Douala et le Bali. Aussi ne s'étonnera-t-on point de voir que la suppression de l'usage des langues vernaculaires a été l'une des premières mesures prise par le premier gouvernement du Cameroun Méridional. La réintroduction de langues vernaculaires aujourd'hui, comme le prônent les experts de l'U.N.E.S.C.O., n'apparaîtra-t-elle pas comme un effort de recolonisation interne de la région par les groupes ethniques dominants ? Retrouvera-t-on mieux l'authenticité africaine en utilisant le Pidgin-English, cocktail de langues européennes à l'usage de l'émigré ?

b) La mise en place et le fonctionnement du système éducatif moderne :

Le système éducatif mis en place dès l'époque coloniale est celui qui fonctionne encore aujourd'hui après avoir subi quelques ajustements. Il est d'inspiration libérale. Rien à voir avec la machine éducative mise au point par Jules
Ferry, lourde, bureaucratique, hypercentralisée, que la France a léguée à ses
anciennes colonies. Le système, de ce côté du Mungo, est souple, décentralisé,
pragmatique. Il ne prétend pas enfermer les enseignants dans un carcan de textes
rigides, appliqués souvent sans discernement par une hiérarchie généralement tatillonne. Si le système d'enseignement francophone, en ligotant les enseignants
donne un enseignement généralement médicore, le système anglophone peut donner un
enseignement franchement mauvais ou excellent. Il fait confiance aux enseignants
et leur laisse l'initiative pédagogique.

Le système éducatif s'est mis en place lentement, l'administration procédant par touches successives et non par réforme comme on les aime dans le système français et dont les seuls résultats évidents sont des changements de dénominations ou de sigles. En 1954, quand l'autonomie fut accordée au Cameroun Méridional, le système d'enseignement primaire avait atteint la maturité, les enseignements secondaire, général et technique commençaient à émerger, quelques cours normaux fonctionnaient. La région était encore démunie d'enseignement post-primaire suffisant, les élèves étant invités à aller au Nigéria.

L'enseignement primaire a comporté, jusque dans les années cinquante, deux types d'écoles :

- les écoles vernaculaires avec deux classes enfantines.
- les écoles "anglaises" avec quatre classes élémentaires et deux classes élémentaires supérieures.

Dans le premier type d'école, l'enseignement était donné par des maîtres sans qualification, dans la langue vernaculaire; dans le deuxième, par des maîtres ayant parfois reçu une formation pédagogique.

L'organisation était pyramidale. Les élèves allaient d'abord à l'école vernaculaire de leur village, ils devaient aller ensuite à l'école élémentaire presque toujours éloignée; il leur fallait enfin passer un examen après les quatro
années d'école élémentaire pour espérer entrer dans l'une des rares étoles élémentaires supérieures situées en ville ou dans une mission, nurale, qui préparaient en
deux ans le First School Leaving Certificate. Dans ces écoles élémentaires

supérieures, les élèves étaient pensionnaires et avaient généralement des instituteurs européens. Ce système éminemment sélectif avantageait les gens des villes et les personnes riches.

En 1938, on comptait ainsi 203 écoles vernaculaires (une pour cinq villages), 50 écoles anglaises dont sept seulement avaient deux classes élémentaires supérieures. Sur 1000 élèves fréquentant l'école, 3 seulement étaient dans les deux classes élémentaires supérieures. Cette même année 1938, 66 élèves avaient été reçus au First School Leaving Certificate.

Par la suite, cette organisation devait être modifiée : les écoles vernaculaires et les écoles élémentaires fusionnèrent pour devenir les "Junior Primary Sohools" avec un cycle d'études de quatre ans. Les écoles élémentaires supérieures "Senior Primary Schools" comportaient également quatre années d'études, du Standard II au Standard VI, et l'on y passait le F.S.L.C. l'enseignement, sauf dans certaines classes enfantines, s'y faisait exclusivement en anglais. Une place importante était réservée à l'éducation physique et des rudiments d'éducation rurale (Rural Science) étaient donnés aux élèves dans les fermes des écoles par des instituteurs ayant subi des stages spéciaux à l'école d'éducation rurale de Bambui ouverte en 1953. Des sections ménagères pour les filles existaient en 1952 dans 13 écoles, et l'apprentissage du travail manuel pour les garçons était basé sur l'artisanat local. Après avoir suivi un cycle complet, l'enfant devait posséder un vocabulaire suffisant et être capable d'écrire et de parler un anglais grammaticalement correct, selon l'administration; objectif difficile s'il en est. dans une région où le Pidgin était parlé avant l'arrivée des britanniques en 1915, et qui s'est, grâce à l'école, mâtiné d'anglais pour donner le Pidgin-English.

Les enfants commençaient leur cycle d'études élémentaires vers l'âge de 5-6 ans, et entraient à l'école élémentaire supérieure vers 9-10 ans. Dans la réalité, l'âge des enfants dans la classe enfantine I variait de 5 à 10 ans. L'assiduité selon l'administration, était inégale suivant les groupes ethniques. Le manque d'assiduité pouvait aussi résulter de l'incapacité des parents à payer les droits d'écolage ou des contraintes familiales en période de gros travaux.

L'un des problèmes constant de l'école coloniale fut celui de la fromation de maîtres qualifiés en nombre suffisant. A partir de 1926 l'administration, les missions à compter de 1944, édifièrent des centres de formation de maîtres (Teachers' Training Centres, T.T.C.), centres de formation préliminaires et élémentaires. Il fallut attendre 1953 pour voir s'ouvrir la première classe d'élèves-instituteurs recevant une formation élémentaire supérieure, auparavant donnée au Nigéria, notamment à Yaba.

Des instituteurs stagiaires étaient recrutés parmi les personnes possédant le F.S.L.C.; après deux ans de pratique, ils pouvaient entrer dans la catégorie des instituteurs non certifiés. Les meilleurs instituteurs non certifiés étaient ensuite sélectionnés pour suivre une année dans une école normale préliminaire (Preliminary Training Centre), puis deux années dans une école normale élémentaire (Elementary Training Centre), et pouvaient y obtenir le Teachers'Elementary Certificate. Après une année supplémentaire de pratique, les instituteurs ayant obtenu ce premier certificat pouvaient être à nouveau sélectionnés pour suivre un cours de deux ans dans une école hormale élémentaire supérieure et y obtenir le Teachers' Higher Elementary Certificate.

Le lecteur francophone admirera la subtilité de cette organisation, mélant étroitement pratique pédagogique et enseignement théorique. Il ne s'étonnera point de constater la valeur relative des instituteurs du Cameroun anglophone et leur enracinement dans le milieu où ils enseignent. Il n'y a pas lieu d'être surpris non plus de voir que nombre de cadres politiques de l'indépendance sont issus de ce milieu.

L'éducation se condaire et technique fut longtemps délaissée en raison du faible nombre d'élèves aptes à continuer des études et parce que des institutions de ce type existaient au Nigéria. En 1938, s'ouvrait la première école se condaire à Sassé dans le sud, en 1949, la deuxième à Bali. En 1948 encore, dix ans après la fondation du collège de Sassé, le nombre des camerounais étudiants au Nigéria était égal à celui des élèves inscrits à Sassé.

Le cycle d'études de 5 à 6 ans comportant un enseignement académique, débouchait sur le Cambridge Overseas School Certificate, et après 1957, sur le West African School Certificate Examination, examen de fin d'études du premier cycle.

Avec l'ouverture du collège d'enseignement technique d'Ombe en 1952, la région disposa enfin d'un enseignement professionnel. Encore le doit-elle aux besoins en main-d'oeuvre qualifiée de la Cameroons Development Corporation.

Ne parlons pas de l'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants était de 31 en 1952 (20 en Angleterre, le reste en Afrique Occidentale). Et être étudiant supposait avoir obtenu une bourse du gouvernement, du British Council ou de la Cameroons Development Corporation moins chiche dans ce domaine que l'administration. Ce la voulait également dire que l'on était fils de notable (chefs traditionnels ou colons de l'époque de Saker) et que l'on avait été un élève brillant.

17 - Ch. 1-

c) La gestion de l'appareil éducatif et les résultats obtenus :

g

Dans la gestion de l'éducation comme dans l'administration du pays en général, ce qui a guidé la puissance publique c'est la volonté de mettre au point un système décentralisé et le moins coûteux possible, tout en se réservant l'orientation générale de la machine éducative. De là est né un système ingénieux, en grande partie importé de la métropole, mais mieux adapté à la réalité que le système français.

L'administration a délégué la gestion de l'enseignement à des organismes agrées désignés sous le nom d'Agences Volontaires et comprenant les Autorités Indigènes, les missions et, en 1952, les plantations (C.D.C et Elders and Fyffes). Ces agences construisaient et entretenaient les écoles avec l'aide des communautés villageoises, et fournissaient le personnel enseignant. Le département de l'éducation contrôlait. l'état des bâtiments scolaires et le niveau de qualification des maîtres pour approuver et subventionner l'école. Cette subvention (Grant-in-Aid) était fonction des dépenses reconnues de l'école (salaires des maîtres notamment), diminuée de la contribution attendue de la communauté villageoise. En effet, par l'intermédiaire des droits d'écolage (school fees) dont le taux variait selon la richesse de la zone, les villages supportaient une partie du coût de l'éducation (1). Dès 1952 toutefois, apparaissait dans le pays e jagham et dans la région de Bamenda, un impôt soclaire. Il va sans dire que si ce système grévait peu le budget de la région(2), il créait la sélection par l'argent et livrait l'école aux mouvements confessionnels et privés laics. Toutefois, les administrateurs notaient avec satisfaction que l'imposition d'un droit d'écolage permettait aux parents d'apprécier" la valeur de l'éducation et de coopérer pour maintenir une certaine assiduité dans la fréquentation scolaire. Humour britannique sans doute mais grinçant 1

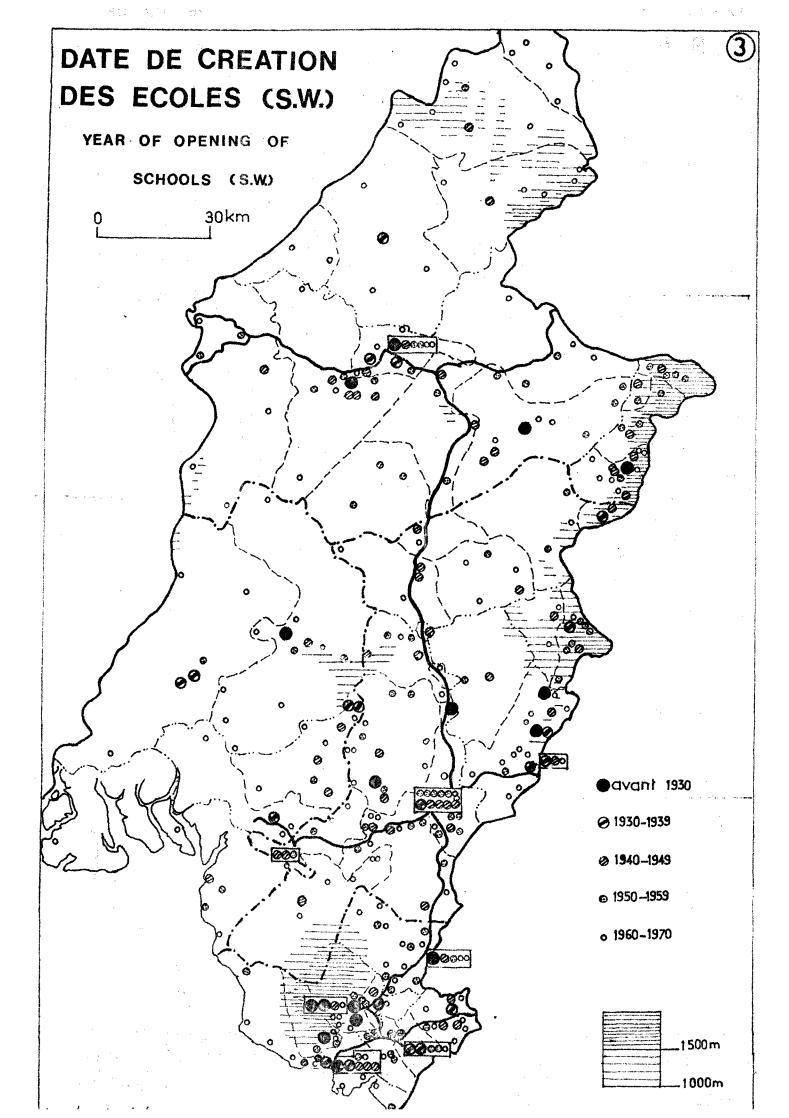
Cette réalité pesant lourdement sur le développement de l'école, il n'est pas étonnant de constater la lenteur du développement de la scolarisation.

Le nombre d'élèves inscrits serait passé de 279 en 1917 à 9 391 en 1927, 11 179 en 1937, 25 200 en 1947 et 50 618 en 1957. Le taux de scolarisation des enfants de 5 à 14 ans aurait doublé entre 1950 et 1960 passant de 15 à 30 % selon nos estimations. Ces résultats étaient meilleurs que ceux obtenus par l'administration française au Cameroum septentrional mais étaient de moitié inférieurs à ceux des régions francophones similaires du Cameroum.

⁽¹⁾ En 1951, 25 shillings par an dans les Senior Schools du gouvernement, mais 21 & àll'égole gecondaire de Sassé!

^{(2): 150, 900 &}amp; on 1950 - 51.

_1500m



De l'époque coloniale datent les distorsions actuelles entre taux de scolarisation des différentes zones. Distorsion entre les Grassfields et la forêt
d'abord. Bien que plus peuplés, la province actuelle du Nord-Ouest avait 6 écoles
contre 12 au Sud-Ouest en 1927. Il a fallu attendre 1947 pour voir un équilibre
s'établir entre le nord et le sud. Des départements marginaux comme la Ndian, la
Donga et Mantung, la Momo n'avaient encore aucune école en 1927. A l'indépendance
encore, deux cantons sur 78 n'avaient pas d'école : ils se situaient tous deux
dans l'aarrondissement d'Akwaya (nord de la Manyu).

Les constructions d'écoles ont été le fait d'institutions privées utilisant les droits d'écolege, les subventions de l'Etat et les dons provenant d'Europe ou des Etats-Unis. En 1962, les pouvoirs publics géraient 8 % des écoles existantes. Les plantations industrielles disposaient de 15 écoles créées entre 1952 et 1960 tandis que les missions s'adjugeaient le reste, soit 89 % du nombre total d'écoles.

Trois missions ont joué un rôle capital : la mission catholique Mill Hill, successeur des frères allemends du Palatinat, la mission presbytérienne de Bâle et la mission baptiste nord-américaine qui recueillit l'héritage de la vénérable mission de Londres.

I from It have the

rinter e un migro hor de

il esserie de generale

la première guerre mondiale avait mis à bas l'organisation scolaire allemande. La mission catholique fut la première à créer des écoles "anglaises": en 1922 dans le sud et en 1924 dans le nord. Les baptistes, grâce à leur église indigène, furent présents dès 1924 dans les Grassfields et en 1927 dans la région forestière. Les presbytériens, en raison de leur activité passée sous la colonisation allemande, mirent plus de temps à obtenir l'autorisation de se réinstaller. Ils misèrent, de plus, sur le développement des écoles vernaculaires. D'où, leur retard en matière d'écoles "anglaises": 1929 dans le sud, 1937 dans le nord. Ils perdirent ainsi la première place dans l'enseignement qu'ils détenaient avant 1914. Le tableau I retrace l'effort de construction scolàire de chacune des missions.

Tableau I : nombre d'écoles "anglaises" dans les provinces du Sud-Ouest et du Nord-Ouest appartenant à chaque mission entre 1929 et 1959.

date	ate mission baptiste		mission presbytérienne		** N	
	SW	* NW	SW	* NW	SW	. NW
1929	I I 1		2		3	2
1939	1 2	5	5	3	17	8
1949	5	18	32	37	37	41
1959	14	: 40	62	: 78	79	108
	Ī	•	! !			:

L'école coloniale non seulement inculqua un savoir, une culture et une manière de penser importés, mais distilla aussi une morale et une idéologie parfois intolérantes comme ce fut et c'est le cas dans les écoles baptistes. Le libéralisme des pouvoirs publics permit ainsi la constitution de bastions religieux dans certaines zones. Les "héritiers" d'un tel système en furent sans doute satisfaits puisque les maîtres du Cameroun anglophone émettaient en 1963 le désir de conserver un enseignement religieux à l'école.

La dépendance de l'éducation à l'égard des missions a également eu des conséquences quant à la politique d'implantation des écoles. Pourquoi bâtir des écoles chez les "adorateurs d'idoles"? Et pourquoi installer des écoles dans les zones insalubres et loin des principaux centre des missions? Etablis dans des sites élevés ou à proximité des plantations industrielles, les missionnaires ont d'abord "colonisé" les zones environnantes. Les catholiques implantés dès 1922 dans l'arrondissement de Victoria attendirent vingt ans pour ouvrir leur première école dans celui de Muyuka tout proche. Les presbytériens établis à Besongabang à proximité de Mamfé, ne franchirent la Cross River pour installer une école dans l'arrondissement d'Akwaya, que 28 ans plus tard ! La concurrence entre missions a également joué dans certains secteurs, provoquant la multiplication d'écoles pas toujours nécessaires.

En définitive, l'école coloniale fut une école censitaire où n'entraient que ceux qui pouvaient payer les "school fees". Libérale en apparence, elle transforma en fait, les fils de notables en catéchistes et en commis en leur donnant non seulement une instruction mais une "bonne" éducation au sens où l'entendent les classes moyennes européennes, c'est-à-dire en leur faisant acquérir un certain comportement social doublé d'une morale chrétienne étroite. Du point de vue du

colonisateur anglo-saxon ce fut un succès : il disposait des petits cadres nécessaires à ses besoins et il pourra par la suite, à la différence de son voisin
français, prétendre à juste titre ne pas avoir réduit à néant la culture africaine, tout en ne dépensant que fort peu de livres sterling à la création
d'"élites".

II. L'école du Cameroum Occidental ou l'école coloniale à la portée de tous :

L'école a-t-elle changé au "soleil" de l'indépendance ? S'est-elle "nationalisée" dans ses objectifs, ses liaisons avec la société, les valeurs qu'elle véhicule ?

Force est de constater d'abord que les leaders de l'indépendance du Cameroun sous tutelle britannique - pour une bonne part anciens instituteurs - n'ont pas eu de projet révolutionnaire pour l'école. Mais les enseignants se sont-ils montrés ailleurs les plus aptes à réformer l'école ?

Toutefois, la réunification du Cameroun posa immédiatement la question de la compatibilité des systèmes soclaires hérités des colonisateurs anglais et français. La création d'un Etat pour 1/5 anglophone et 4/5 francophone contraignit l'élite intellectuelle du Cameroun Occidental à repenser sa place dans le pays.

a) le débat sur les choix oulturels et linguistiques de l'Etat fédéral

Pour les B.A.M.A. et Ph. D. anglophones(1), la question était de savoir si le Cameroun, seul Etat à disposer en Afrique d'un héritage colonial multiple et intéressant, saurait le valoriser sans mutiler sa culture africaine et sans opprimer les cultures minoritaires surimposées (culture anglophone comme culture arabe) et montrer ainsi la voie du fédéralisme aux autres nations africaines.

Poser ainsi le problème, c'était se fixer un objectif très ambitieux et passablement irréaliste comme les expériences belge et canadienne en témoignaient. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de voir que le débat ne fut animé que par des anglo-phones. Un livre comme celui de J.M. Ela (2), francophone, parle de l'éducation au Cameroun comme le seul fait du colonisateur français, comme si l'enseignement

⁽¹⁾ Bachelor of Arts, Master of Arts, Philosophy Doctor. Ces diplômes anglosaxons correspondent grosso-modo à la licence, à la maîtrise et au doctorat de troisième cycle.

⁽²⁾ Ela (J.M.) - 1971.-

anglais ou coranique n'avait pas marqué près de la moitié du pays!

La question soulevée par les anglophones se heurta à un mur d'indifférence. Aussi ont-ils dû se contenter de lutter sourdement pour préserver leur droit à la différence culturelle, pourtant reconnue dans les textes.

Le problème linguistique fut soulevé d'avoir. Mais existe-t-il une solution idéale dans un pays qui peut se targuer d'avoir plus de langues et dialectes que de jours de l'année? Et quelle langue enseigner à l'école qui rattache l'erfant à ses racines sans le couper du savoir universel moderne et qui lui permette de se sentir aussi bien membre de sa communauté d'origine que de la nation en gestation?

Plusiours solutions ont été exposées par les intellectuels. L'adoption d'une langue nationale vernaculaire a été proposée: l'Ewondo (1). On voit inmédiatement à quel genre d'obstacle: se heurterait ce choix notamment hors du centre-sud du Cameroun. L'auteur entimait que pour faire "capituler les tempêtes tribalistes", il comptait sur le "prestige du gouvernement" et celui des "arguments". Parmi ces derniers, il avançait la méconnaissance des langues officielles par 19/20è des citoyens et la création d'un créole africain. Peut-on oublier qu'en Europe même, bien peu de personnes parlent et écrivent la langue académique en dehors des "bourgeois éclairés" et que les grammairiens contemporains distinguent des iniveaux de langue"?

Il fut également proposé le Pidgin-English, langue des transactions, des prêches et des discours politiques dans tout l'ouest du Cameroun (2). Cela heurta à la fois les traditionnalistes considérant le Pidgin-English comme "un crécle sans nom, expression d'une civilisation avortée" et les modernistes estimant que le progrès économique passe par l'acquisition d'une langue de valeur internationale domme l'anglais dont le Pidgin-English n'est qu'une version dénaturée.

Finalement, une solution moyenne, pragmatique fut avancée. Considérant que le Cameroun doit marier trois cultures selon l'expression de MBASSI-MANGA, il convient d'apprendre à lire à l'enfant dans sa propre langue et de l'initier très tôt aux deux langues officielles. La thèse du bilinguisme précoce (3) fut

⁽¹⁾ Ngijol (P.) - 1964

⁽²⁾ Kisob (J.A.) - 1963

⁽³⁾ Fonlon (B.) - 1963-64

soutenue avec ardeur par FONLON mais le coût de l'opération fait qu'elle n'a pas connu de début de réalisation jusqu'à présent. Une expérience britannique de dix ans montre par ailleurs que l'introduction de l'étude d'une langue étrangère dès le primaire est au mieux un luxe inutile (1). Selon FONLON, "la préoccupation majeure de l'école primaire doit être le langage, celle de l'école secondaire, la culture, celle du "sixth form", l'introduction à la spécialisation et celle de l'université, la spécialisation"(2).

Dans l'esprit de FONLON, ne pouvait devenir bilingue qu'une minorité de citoyens et il distinguait trois degrés dans le niveau de bilinguisme : la perfection, la maîtrise et la connaissance des expressions de la vie quotidienne. De plus il proposait d'introduire au Cameroun Oriental la "sixth"form", équivalent de la propédeutique des universités françaises, et d'initier les enfants à la deuxième langue officielle dans les dernières années de l'école primaire pour des raisons d'efficacité pédagogique.

L'auteur pensait avec naïveté, comme la décennie passée d'expériences semble le prouver, que l'atmosphère du Cameroun était idéale pour la pratique du bilinguisme. L'importance internationale des langues officielles aurait été le stimulant, aucune de ces langues n'était la propriété d'un groupe ethnique et ne devait être imposée par la contrainte. C'était méconnaître la force de l'empreinte coloniale des deux côtés du Mungo.

Il est vrai qu'il a décrit avec quelque lucidité la situation culturelle du pays. Ayant constaté que l'intellectuel du Cameroun Oriental était virtuellement un français à la suite du relatif succès de la politique d'assimilation de la France, "la culture africaine étant moribonde, l'influence de John Bull étant faible et en passe d'étouffement, nous serons tous français dans deux ou trois générations! "(3). Comment mieux conclure ce débat et en montrer l'enjeu pour les anglophones.

b) L'évolution de l'institution scolaire de 1961 à 1972 : démocratisation de l'école primaire coloniale, diversification de l'enseignement :

Le débat d'intellectuels dont il a été question est un peu l'arbre qui cache la forêt. C'est un faux débat ou un débat qui ne pouvait intéresser qu'une petite minorité de diplômés ayant suivi des études secondaires ou supérieures, so quelques 4000 personnes (1 habitant sur 250) lors de l'indépendance.

^{(1) &}quot;Frimary French in the Balar cen par clare Burstall et al....

⁽²⁾ Fonlon (B.) - 1964 (n°7), p. 40 (3) Fonlon (B.) - 1964 (n°9), p. 38

La période qui s'étend de la réunification à l'unification, de 1961 à 1972, se caractérise essentiellement par un effort sans précédent de scolarisation primaire et une diversification de l'enseignement secondaire.

Les principaux changements ont été d'ordre quantitatif. Rien n'a été entrepris - ou avec si peu de conviction - pour changer le contenu de l'enseignement et l'orientation des élèves, compte tenu des grandes options du Plan. Le gouvernement de l'Etat fédéré s'est attaché, au prix d'un gros effort financier, à démocratiser l'enseignement primaire et à défendre la langue et la culture anglaise, confirmant ainsi son attachement à la culture étrangère importée.

Le secondaire, grâce aux missions et au gouvernement fédéral, a vu ses effectifs multipliés par plus de dix, et le technique, aux mains des "businessmen", avait vingt fois plus d'inscrits en 1972 qu'en 1959. A la fin de cette période encore, les examens passés dans l'ensemble de ces établissements étaient organisés par le service extérieur de l'Université de Londres et la Royal Society of Arts. C'est dire que les programmes et les méthodes d'enseignement étaient, en 1972, presque les mêmes qu'en 1959.

De 64 000 en 1959, le nombre d'élèves du primaire est passé à 210 000 en 1970/71; le taux de scolarisation a plus que doublé durant la même période, passant de 27 % à 70 %. Le nombre de filles scolarisées a progressé de manière spectaculaire : 25 % des écoliers en 1960, 42 % en 1970; signe d'un revirement des montalités dans une société restée fortement traditionnelle, surtout dans la province du Nord-Ouest.

Le budget de l'éducation primaire s'est enflé, passant de 393 millions de F cfa en 1963/64 à 1 192 millions en 1970/71. Cette même année, l'impôt scolaire et les subventions aux missions ont représenté 917 millions de F cfa, soit 4 600 F cfa par enfant scolarisé. Les écoles normales primaires avaient reçu 167 millions de F cfa, soit 64 500 F cfa par élève. Il faudrait ajouter à ces chiffres les droits d'écolage payés par les familles dans les trois dernières années d'études primaires, et durant toutes les études secondaires, ainsi que les subventions de l'Etat fédéral versées aux établissements des missions, pour avoir une juste idée du poids financier de l'éducation.

Le gouvernement de l'Etat fédéré s'était fixé pour objectif la scolarisation primaire universelle pour 1970. Cette grande ambition n'a pu être réalisée. L'introduction en 1965/66 de la scolarité gratuite dans les quatre premières années d'études, permit d'augmenter les effectifs de 22,5 %. Les mesures prises en mai 1979 pour abaisser le coût de l'éducation (suppression de plus de 10 % des écoles, licenciement de près de 1500 maîtres, augmentation des droits d'écolage) firent chuter de 12,5 % le nombre d'élèves inscrits.

La grande oeuvre du gouvernement du Cameroun Occidental n'aurait eu aucune valeur si un effort n'avait été fait parallèlement pour bien former les maîtres appelés à éduquer les enfants de toute la région, mais aussi appelés à être de véritables cadres du développement dans leur village.

L'attitude des deux Camerouns à l'égard de l'école primaire a été fort dissemblable. En 1972/73, 22 % des instituteurs francophones seulement avaient reque une formation professionnelle quelconque, contre 94 % des instituteurs anglophones. Cette même année, 38 % des classes francophones étaient en dur, mais 31 % étaient des constructions provisoires ; alors que les 2/3 des classes anglophones se classaient dans le type semi-dur. Chez les francophones, on s'est délibérément orienté vers le clivage école urbaine/école rurale, ce qui n'a pas été le cas audelà du Mungo ; attitude élitiste qui s'oppose à l'effort de promotion du milieu rural poursuivi en région anglophone. Il n'est que de voir les écoles anglophones, un peu à l'écart du village, signalées par un grand panonceau, séparées de la route par l'inévitable terrain de football, toutes construites selon un modèle standard, simples et bien entretenues, pour se convaincre de la place qu'elles occupent dans le village.

Le tableau 2 résume les efforts déployés pour obtenir des maîtres qualifiés : en dix ans leur nombre est passé de 33,5% à 86,6%; pendant le même temps, le nombre des institutrices s'est accru, passant de 10 % à 20 %. Rappelons que l'objectif du gouvernement était d'atteindre, dans l'enseignement primaire, 100 % de maîtres qualifiés en 1970, parmi lesquels se trouveraient 30 % de femmes.

Tableau 2: Les maîtres d'écoles selon leur qualification et leur sexe entre 1961/62 et 1971/72.

maîtres	1961/62		1971/72	
certifiés	1058	33.5%	3858	86,6%
non certifiés	973	30.8%	273	6,1%
stagiaires	1126	35.7%	325	7,3%
hommes	2825	89,5%	3 567	80,0%
femmes	332	10,5%	889	20,0%
Total	3157	100,0%	4456	100,0%

Pour compléter cette présentation de l'enseignement primaire, il faudrait parler de ce corps enseignant qui a compris entre 3500 et 5800 membres, réunis dans l'"Union of Teachers", deuxième Trade Union du Cameroun anglophone après celle de la C.D.C. (C.D.C. Workers' Union), pépinière, comme cette dernière de leaders politiques. Il faudrait évaluer leur rôle dans les villages de brousse où ils sont parfois nés : rôle de conseillers, d'animateurs, de secrétaires de coopératives, d'éducateurs des adultes (enseignement ménager et agricole), etc... Rappelons enfin la modicité des salaires des instituteurs : les salaires de base mensuels de début variaient entre 10 000 F cfa et 14 000 F cfa en 1974/75 pour les grades II et III, soit 1,5 à 2 fois le "Smic" officiel. Bien des "clerks" reçoivent des traitements plus substantiels. Malgré tout, la profession attire les garçons notamment les fils de petits planteurs.

Leur esprit particulier, fait de dévouement et de solidarité, ils l'ont acquis dans les douze écoles normales (confessionnelles pour onze d'entre elles), la plupart éparpillées dans le milieu rural. Ces internats, comptant de 100 à 250 élèves-maîtres suivant un, trois ou cinq ans d'études, ont été les piliers de cette promotion de l'école primaire. La formation donnée mélangeait acquisition des connaissances, pratique pédagogique et enseignement religieux. Des instituteurs ayant une longue expérience y sont venus compléter leur formation et se recycler, notamment en langue anglaise; en 1972/73, 15% des élèves-maîtres avaient plus de 25 ans. Ces écoles normales ont non seulement mêlé instituteurs postulants et instituteurs en exercice, mais aussi adapté les connaissances à acquérir en fonction des problèmes de transmission du savoir et modifié le cycle d'études en relation avec les besoins créant, un cours rapide pour les maîtres stagiaires, puis un cours différent pour les futurs maîtres provenant du secondaire, afin de leur donner une bonna formation professionnelle.

Autre différence notable entre les systèmes anglophone et francophone: l'organisation du temps scolaire. Jusqu'en 1964, l'année scolaire anglophone était calquée sur l'année civile; à compter de cette date, la rentrée eut lieu à la même date qu'à l'Est (Nord exclus). Toutefois, la journée continue, le rythme des vacances ainsi que la division des cours en périodes de 45 mn. furent conservés.

La décennie suivant l'indépendance a également vu le développement de l'enseignement secondaire général et technique.

Aux trois établissements secondaires généraux de l'époque coloniale - St. Joseph Sassé, Cameroon Protestant College Bali, Queen of Rosary Okoyong - sont venus s'ajouter 19 collèges en l'espace de 15 ans permettant de porter le nombre d'élèves de 882 en 1961/62 à 7 503 en 1973/74. Les chances des élèves d'accéder à l'enseignement secondaire ont été multipliées par trois durant la même période. Toutefois, on ne compte encore actuellement qu'un lycéen pour 36 élèves du primaire. Le nombre de candidats au G.C.E. est passé de 1 005 en 1965 à 4 069 en 1974.

L'enseignement académique n'est donc plus réservé à une petite élite ; cependant, il en résulte une dévaluation de la valeur du diplôme sur le marché du travail.

Ces établissements sont construits et fonctionnement comme leurs homologues britanniques d'avant-guerre, et notamment Sassé, le premier ouvert et le modèle des autres. Le collège mène sa vie sans le moindre rapport avec le milieu environnant. Il est isolé, ne compte que des internes portant un uniforme obligatoire ; les professeurs logent dans le collège et se doivent d'être à la disposition permanente des élèves ou de préparer cérémonies religieuses ou événements sportifs. Ce petit monde vit au rythme de la cloche de la chapelle et des heures d'extinction du groupe électrogène. La chapelle fait face aux salles de classes autour du terrais de football et les habitations de tout le personnel sont dispersées dans un parc boisé. Si l'équipement éducatif est pauvre, l'équipement sportif est en général meilleur que celui des lycées francophones. Le collège possède son équipe sportive, sa fanfare, son association d'anciens élèves, ses cérémonies traditionnelles auxquelles tout le monde se doit d'assister. Les élèves ne sortent de ce champ clos de la culture que pour les trois "terms " de l'année (vacances scolaires), pour aller porter très haut les couleurs du lycée sur des terrains de football ou lors des défilés nationaux. L'enseignement donné dure cinq ans et débouche sur le G.C.E. "O" level. C'est donc un établissement du type C.E.G. français pour les études, ma quillé en "grammar school" victorienne pour le mode de vie !

Il existe, cependant, des variantes récentes à ce modèle, où, aux immeubles de pierre de Sassé ont été préférées des constructions préfabriquées (dans les P.S.S.) et il semble que l'on s'oriente vers une pâle imitation des "compréhensive schools" du gouvernement travailliste britannique, C.E.S. d'outre-manche

L'enseignement professionnel et technique existe depuis peu au Cameroun anglophone. C'est un enseignement de premier cycle essentiellement commercial(2/3 des élèves) de bas niveau. Pas de lyoée technique; un seul établissement public. Les 2/3 des enseignants étaient considérés comme non qualifiés; les établissements se concentraient dans les villes (Bamenda, Kumba, Muyuka) et rapportaient de substantiels bénéfices aux "businessmen" des Grassfields qui en étaient, selon leur carte de visite, les directeurs-propriétaires-fondateurs. La plupart des grands employeurs étaient contraints de former la grande masse de leur main-d'oeuvre qualifiée (Cameroons Development Corp., Travaux Publics, compagnie d'électricité, Community Development, Local Councils). La croissance exponentielle des effectifs et la multiplication des établissements n'a sans doute d'autre explication que l'absence de débouchés pour les certifiés et la certitude d'un profit facile pour les hommes d'affaires sous-payant des enseignants non qualifiés et monnayant largement la pauvre formation donnée aux élèves.

Quatre établissements seulement pouvaient se prévaloir du titre de lycée (grammar school) préparant au G.C.E. "A" level ou au baccalauréat. Ils représentaient les plus beaux fleurons de l'enseignement anglophone après la tentative avortée de faire du Cameroon College of Arts, Science and Technology de Bambili, un collège pré-universitaire à filières multiples comme il en existe au Nigéria. En guise de "lot de consolation", les anglophones reçurent une annexe de l'Ecole Normale Supérieure à Bambili qui hébergeait 55 élèves en 1972/73.

Pour conclure sur l'action menée par l'Etat fédéré et les représentants anglophones du gouvernement fédéral en la matière, il apparaît que l'oeuvre la mieux réussie fut celle accomplie au niveau de l'enseignement primaire. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, ils ne semblent pas avoir su ou voulu éviter le scandale du technique, ni se dégager de l'ornière coloniale en matière d'enseignement général. Reste à étudier la réalisation du grand projet de bilinguisme, magnifiée avec quelque ridicule par le sociologue français Fougeyrollas lors des conférence qu'il fit au Cameroun.

c) La promotion de la langue française.

Après la réunification en 1961, il est apparu indispensable de repenser le système éducatif en fonction de la nouvelle volonté politique de rapprochement des deux Etats fédérés. Une des premières réponses, en matière éducative, à cette volonté politique, a été la création du lycée bilingue de Buéa. Par la suite, ont été créés d'autres établissements ayant pour but l'enseignement rapide de la langue française par des moyens audio-visuels : laboratoire de langues et cours de Français sur l'émetteur de Radio-Buéa dont la portée fut renforcée.

La situation linguistique au Cameroun anglophone au moment du démarrage de ces expériences était déjà extrêmement complexe. Sur la multiplicité des langues et dialectes maternels, étaient venus se greffer, d'une part, le Pidgin-English pratiquement acquis comme langue maternelle pour certains, et d'autre part, l'anglais, langue officielle, déformé dans son usage par les autres substrats linguistiques. Enfin, rappelons que deux langues locales, le Douala et le Bali, avaient été promues par les missions au rang de langues d'alphabétisation et d'évangélisation.

En 1963, le gouvernement du Cameroun Occidental, sur ce point, définissait sa politique en ces termes : "In the opinion of Government, French should not be taught to persons who have not acquired a solid foundation of English... In secondary and teacher training colleges, Government feels that French should continue to be a compulsory subject and should be supplemented by audio-vusual teaching and exchange visits"(1). Les Camerounais anglophones désiraient conserver le "british way of life" et refusaient une trop rapide francisation de l'ensemble de la population. Dans cette optique, ils ne souhaitaient pas l'introduction du Français au niveau de l'école primaire.

Cette politique a été suivie, dans ses grandes lignes, pendant la durée de la fédération. Il faut toutefois souligner que l'anglais n'a jamais été enseigné au Cameroun Oriental de la même manière que le français l'a été au Cameroun Occidental. Il en est résulté un sentiment de frustration chez les anglophones pour qui le bilinguisme apparaissait comme étant à sens unique le plus souvent.

Une seule expérience de bilinguisme a été menée dans le cadre du lycée bilingue de Buéa(2). Dès le début, un nombre égal de Camerounais anglophones et francophones your été admis pour être soumis à un enseignement linguistique intensif dans chacune des deux langues officielles. Ces deux groupes d'élèves y suivaient le cycle d'études propre à chacun des deux systèmes d'enseignement anglais et français séparément, à l'exception de deux années d'études (3e et 4e années), où les deux groupes étaient mélés dans des classes linguistiquement mixtes. Au cours de ces deux années, les élèves suivaient des cours donnés tantôt en anglais, tantôt en français, respectivement par des professeurs anglophones et francophones (3), et parfois successivement dans les deux langues pour quelques matières comme les mathématiques, la géographie et l'histoire (4). Le nombre d'heures donné en langue anglaise était équivalent au nombre d'heures donné en langue française (5). Au terme de ces deux années, tous les élèves anglophones et francophones étaient tenus de présenter le B.E.P.C., alors que les élèves franco-.. phones n'étaient pas obligés de présenter le GCE "O" Level en classe de seconde. Il leur était impossible de présenter cet examen dans la mesure où les cours donnés dans la 5ème année du système francophone étaient sans rapport avec les épreuves proposées.

Rappelons que la fin du premier cycle d'études du second degré, qui comporte quatre années dans le système français et oinq années dans le système anglais, est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE 30" level). Ces deux examens sont

⁽¹⁾ Extrait de "West Cameroon Education Policy: investment in education" West Cameroon Gazette, 1963.

⁽²⁾ Installé provisoirement à Man 0° War Bay entre 1963 et 1969.

⁽³⁾ Professeurs qui furent d'abord anglais et français puis progressivement remplacés par des Camerounais anglophones et francophones.

⁽⁴⁾ Les programmes d'histoire, de géographie et de mathématiques de chacun des systèmes étant divergents.

⁽⁵⁾ En 4e bilingue : 15 h en Français, 17 h en Anglais, 3 h bilingue

En 3e bilingue : 16 h en Français, 15 h en Anglais, 4 h bilingues.

fondamentalement dissemblables. L'un, le BEPC, porte sur toutes les matières enseignées durant la quatrième année d'études alors que le GCE "O"level se prépare pendant les quatrième et cinquième années d'études sur des matières choisies par le candidat. Dans ce dernier cas, le candidat doit approfondir chacune des options car il lui faut obtenir la moyenne dans cinq d'entre elles pour être considéré comme reçu. At BEPC par contre, c'est la moyenne des notes obtenues dans chaque épreuve qui détermine le succès ou l'échec. Dans ce dernier système donc, un candidat peut être reçu en étant déficient dans une matière parfois importante, bien que le système soit en partie rééquilibré par les coefficients affectés aux notes. Notons enfin que les épreuves du BEPC sont conçues et corrigées sur place par les professeurs du lycée, et celle du GCE"O"level à l'université de Londres.

Les anglephones se sentaient défavorisés par ce système qui, selon eux, les empêchait de préparer sérieusement les épreuves du GCE et leur imposait un surcroît de travail, une dispersion de leurs efforts pour préparer un examen qu'ils jugeaient sans aucune utilité pour leur insertion dans la vie active(1)(2). Enfin leur rancoeur s'exprimait brutalement face à ce qu'ils ressentaient comme une volonté de les "franciser" et comme une injustice (les francophones n'étant pas tenus de présenter le GCE). Seul élément positif de l'expérience, l'excellent niveau atteint par les élèves dans chacune des deux langues.

Le laboratoire de langues de Buéa a commencé à fonctionner en 1967, en même temps que débutaient les émissions de français sur l'émetteur de Radio-Buéa. A la différence de l'enseignement donné au lycée bilingue, ces deux autres types d'enseignement, essentiellement destinés aux adultes ayant un certain niveau d'instruction, ne dispensaient que des cours de français, étant entendu qu'un effort parallèle d'enseignement de l'anglais devait être fait de l'autre côté du Mungo. Mais le manque d'enthousiasme des camerounais francophones(3) pour apprer dre la langue anglaise, et des britanniques pour financer ce type d'opération, explique que ce projet n'ait jamais vu le jour. Tout au plus, peut-on noter la mise en place d'un centre linguistique à Yaoundé où étaient donnés quelques cours d'anglais.

⁽¹⁾ Woodbridge F. - 1969: "Etat actuel des études bilingues au lycée de Man'O War Bay", rapport multigraphié, 15 p.

⁽²⁾ Dans la fonction publique, un titulaire du BEPC pouvait prétendre à un salaire mensuel de début de 19 600 F cfa ; le titulaire d'un GCE"O"level ayant été reçu dans 5 sujets à la même session débutait à 33 300 F CFA. (décrêt nº 72/DF/110 du 28/2/72).

^{(3) -} qui ont installé sept écoles frencophones au Cameroun anglophone.

Le Centre Linguistique de Buéa, dans l'esprit de ses promoteurs, devait être le premier maillon d'une chaîne de laboratoires de langues implantés dans les principales villes du Cameroun anglophone. Ces laboratoires devaient recevoir en priorité les fonctionnaires d'encadrement, pour leur donner un niveau de connaissance en langue française leur permettant de s'intégrer dans l'administration à l'époque fédérale. C'est pour cette raison que dans le seul centre linguistique ouvert jusqu'alors, une grande assiduité leur était demandée. Techniques audio-visuelles et pédagogie visaient à leur permettre l'acquisition rapide de réflexes linguistiques.

On pouvait considérer en 1975, après dix années de fonctionnement, avec les réserves d'usage, qu' environ 1000 personnes provenant pour 90 % de l'agglomération de Buéa, avaient acquis un niveau de connaissance du Français leur permettant de se débrouiller dans des situations concrètes à Yaoundé. Le résultat paraît bien mince étant donné le coût de l'opération. On peut faire valoir que cet enseignement s'adressait à l'"élite anglophone", mais les statistiques de fréquentation indiquent que 16 % seulement des étudiants du centre appartenaient à cette élite. En effet le public du Centre se répartissait comme suit (1):

- Fonctionnaires d'autorité	2 %
- Cadres moyens et techniciens	8 %
- Enseignants et missionnaires	6 %
- Employés de bureau	60 %
- Policiers et gardiens	8 %
- Divers et sans profession	16 %

L'expérience du bilinguisme au Cameroun anglophone s'est, en somme, soldée par une promotion de la langue française. C'est l'une des seules régions du monde où le Français progresse. On comprend dès lors, pourquoi la France a largement financé l'opération, recrutant, d'ailleurs pour atteindre l'objectif fixé, une forte majorité de professeurs de nationalité française diplômés en anglais, ou même, des enseignants anglo-saxons.

IIII - L'école actuelle à la croisée des chemins :

a) L'école officielle face à sa mission :

L'école dans son principe (2) doit répondre à des objectifs contradictoires. Aux parents d'élèves, elle doit, pour ne pas les décevoir, donner l'assurance

^{(1) - 1969-1973 :} Rapports d'activités du Centre Linguistique de Buéa.

⁽²⁾ Dans une économie libérale planifiée.

qu'un bagage scolaire, même minime, peut permettre à leurs enfants de s'élever socialement et de mener une vie meilleure que la leur. Au gouvernement, qui en est le principal support financier, elle doit permettre d'assurer l'ensemble des besoins éducatifs exprimés, d'orienter la formation des hommes au mieux de l'intérêt général et ne pas nuire à l'équilibre économique et démographique des régions. Elle doit également fournir aux employeurs des personnes suffisamment formées pour occuper les emplois disponibles sans qu'elles aient besoin d'une longue initiation. Sur un plan plus général, elle doit transmettre aux élèves les valeurs et la oulture que la majorité des individus de la société possède en commun. A la sortie de l'école, les élèves doivent être en mesure de continuer à apprendre et de s'adapter aux changements professionnels. Enfin, l'école doit intégrer l'ensemble de la jeunesse dans la communauté nationale et oeuvrer pour qu'elle soit le mieux préparée possible à résoudre les problèmes auxquels est affronté le pays.

On le voit, tout le monde attend beaucoup de cette institution qui, de toute manière, ne peut donner que des satisfactions partielles.

Au Cameroun anglophone, on reproche à l'école de mal remplir ses fonctions.

Les diplômes délivrés ne garantissent nullement un emploi salarié comme à l'époque coloniale allemande. Le titulaire du F.S.L.C. n'est plus assuré, depuis une dizaine d'années, d'occuper un poste de "olerk". Il ne lui reste plus qu'à entreprendre des études plus poussées qui ne lui apporteront guère, d'ailleurs, plus d'assurance sur ce point. La région est donc entrée dans une période de "stagflation"(1) soolaire caractérisée par une croissance des effectifs, accompagnée de chômage pour les diplômés.

L'orientation des élèves n'existe pas; l'enseignement professionnel ne recrute que peu d'élèves; l'école forme essentiellement de petits cadres administratifs qui vont encombrer les multiples services gouvernementaux. La région souffre pourtant d'une grave pénurie d'ouvriers qualifiés. Il n'existe pas d'enseignement agricole et artisanal digne de ce nom. A l'école primaire, des cours agricoles et ménagers sont dispensés sans moyens et sans conviction. Au fond, l'école officialle, méprisant le travail manuel, se débarrasse à bon compte de sa mauvaise conscience en organisant des cours de "domestic science", "manuel Arts" et rural science".

En fait, l'école apprend au jeune citoyen à déchiffrer une note de service, à remplir une formulaire et à comprendre les instructions diffusées par la radio. Sans l'école, comment le gouvernement pourrait—il toucher la population et

⁽¹⁾ Expression de J. HALLACK dans "A qui profite l'école?".

assoir son autorité ? Il est vrai toutefois, que l'absence de toute possibilité de lecture, en dépit du nombre et du tirage des journaux locaux, fait perdre à certains, tout ou partie de l'acquis scolaire. Formant le citoyen, elle n'améliore pas nécessairement le producteur et elle contribue puissamment à l'exode rural vers les villes comme nos enquêtes à Victoria (1) et celles de ROBINSON sur la région l'ont démontré.

Elle véhicule toujours une langue, des connaissances et une culture importées. N'y avait-il pas au G.C.E. "O" level en janvier 1975, 28 candidats qui se présentaient dans la section "constitution britannique" !

L'efficacité de l'école dans l'apprentissage de la langue officielle est elle-même mise en doute : elle n'assure pas une connaissance convenable de l'anglais. Certains n'assurent-ils pas en plaisantant que les maîtres du primaire font leurs cours en Pidgin-English... sauf le cours d'anglais!

A la différence cependant de son homologue d'outre-Mungo, l'école anglophone fonctionne en ayant un taux de redoublement beaucoup plus faible: 13 %
dans l'enseignement primaire (Cameroun 26 %), 3 % dans le secondaire (Cameroun
10 %). Ceci reflète la souplesse et la capacité d'adaptation du système d'enseignement britannique. Dans le secondaire, les élèves, choisissent leurs options
dans une gamme très large, peuvent représenter certaines matières sans pour autadevoir redoubler. Au G.C.E. les candidats non-scolaires représentent 1/30 du
total, ce qui marque un souci de poursuivre des études même après l'entrée dans la
vie active.

L'école officielle reste en deçà de sa mission, mais son homologue francophone n'a rien à lui envier. Les mêmes défauts s'y retrouvent avec une déperdition humaine et intellectuelle plus élevée : manque fréquent d'intérêt pour les études et la lecture, blocages psychologiques des enfants redoublants.

b) les "écoles parallèles" ou les expériences de formation sur le terrain :

Pour pallier les déficiences de l'école officialle, des institutions privées ou conventionnelles ont mis sur pied des filières de formation adaptées à leurs besoins propres ou à ceux d'un projet de développement économique ou social particulier. La société locale, elle même, a toujours transmis et un savoir-faire par les stages d'apprentissage, et une culture par l'initiation rituelle des jeunes. C'est dire qu'il se fait bien des choses sur lesquelles l'officiel

⁽¹⁾ COURADE (G.) - 1975: "Victoria-Bota : croissance urbaine et immigration"; O.R.S.T.O.M., Centre de Yaoundé, 133 p. mult.

Ministère de l'Education Nationale n'a aucune prise. Nous ne parlerons ici que des conséquences de ces "écoles parallèles" sur la modernisation de la société.

Aucune école n'enseigne les métiers de boucher, tailleur, coiffeur, boulanger, réparateur de montres, de postes de radio ou de machines à coudre. On a donc recours à l'apprentissage qui fournit aussi la plus grande partie des menuisiers et des mécaniciens. Mais avec quelle formation! L'apprenti paie pour regarder d'abord le "boss" travailleur, pour effectuer les basses besognes ensuite. Et, à la faveur d'une absence du patron, le jeune se met d'un coup "dans le bain". Réussite ou échec, il détient ensuite de toute manière le savoir, et ne tarde pas à s'établir à son compte. Aussi ne sera-t-on pas surpris d'apprendre que le boucher moyen du Cameroun anglophone ne sait pas distinguer les diverses parties d'un boeuf, ni les découper, et que le menuisier moyen ne maîtrisse correctement que le découpage et le clouage des planches.

L'apprentissage est donc loin d'être une formation sur le tas. En réalité, un petit patron prend des apprentis pour équilibrer son chiffre d'affaires, ou encore, pour avoir de la main-d'ocuvre gratuite. Dans le secteur de la mécanique automobile, il n'est pas rare d'observer des garages avec plus de 20 apprentis. Payant généralement chaoun 10 à 20.000 F cfa par an, ils rapportent plus d'argent que les réparations de véhicules fort rares en raison du trop grand nombre de mécaniciens et de leur compétence très relative. Ainsi, beaucoup d'arrisans parviennent-ils à survivre et le nombre officiel de chômeurs diminue.

En 1964, la région comptait près de 6.000 apprentis, nombre six fois supérieur à celui des élèves de l'enseignement professionnel. C'est dire l'importance de ce secteur dans la formation des jeunes, et l'intérêt qu'il y aurait à améliorer son rendement et sa qualité en faisant appel à l'aide technique des vieux pays d'Europe où l'artisanat dépérit.

A une aide apportée aux institutions en place, les organismes financiers ont souvent préféré les opérations ex-nihilo plus spectaculaires, associant à um projet économique donné, une formation sur mesure. BERGMANN et BUDE (1) ont ainsi répertorié 21 projets dont 17 reçoivent l'aide des missions. Un millier de personnes auraient été formées dans le cadre de ces projets agricoles et professionnels. L'école du bâtiment du Community Development , gérée par l'assistance suisse, admettait 30 élèves pour 900 candidats en 1974. Ceci souligne bien l'attraction qu'exerce la promesse d'une bonne formation professionnelle sur les jeunes. Pourquoi donc cette pénurie d'écoles dans ce domaine? Ajoutons que les fermes-écoles non seulement coûtent très cher pour une productivité très faible, mais

⁽¹⁾ BERGMANN (H.) BUDE (U.) - 1974.-

supposent aussi un apport extérieur permanent de capitaux et de techniciens pour réussir. C'est seulement une belle vitrine de ce que peut faire la technique occidentale.

Les "écoles parallèles", en dehors de quelques cas, pallient plutôt mal que bien les déficiences de l'école officielle. Elles essaient de donner au jeune un certain savoir-faire pour qu'il tente de réussir son entrée dans la vie active. C'est sans doute le secteur où il reste le plus à faire pour moderniser la région. Mais c'est également là que les initiatives sont les plus rares en même temps que les plus mal conduites. Cela reflète un certain mépris pour le travail manuel et la vie en brousse, et une attirance certaine pour les actions de prestige.

c) les tentatives récentes d'ajustement de l'école à la région :

Le bilan sévère qui vient d'être fait n'est pas nouveau et le gouvernement came rounais, dès 1972 avait pris conscience des difficultés soulevées par les or orientations actuelles et les blocages socio-économiques qui en résultaient.

Dès 1971, un effort a été fait pour réduire le coût de l'éducation et en améliorer la productivité : suppression d'écoles en surnombre et amélioration de la carte soolaire ont été les premières actions entreprises.

Pour préparer une réforme de l'enseignement rural, a été mis en place à Buéa, un Institut Pédagogique à Vocation Rurale (I.P.A.R.) devant mettre au point les modalités de la "ruralisation" de l'enseignement. La création de l'I.P.A.R.—Buéa, différent de l'I.P.A.R. de Yaoundé, notamment par les orientations prises par son "brain-trust", souligne la reconnaissance du caractère spécifique de l'école anglophone du Cameroun.

Il est trop tôt pour évaluer les résultats de ces actions. Tout au plus peut-on voir, à travers les recherches actuelles menées par cet organisme; les directions que pourraient prendre les actions futures.

L'une des idées forces du programme Ipar-Buéa est la régionalisation du contenu de l'enseignement. D'où l'effort d'investigation réalisé actuellement en vue de connaître le milieu dans ses aspects sociaux, agricoles et technologiques. Des programmes nouveaux vont ensuite être proposés tenant compte du milieu régional et local. L'Ipar mène également des études en vue d'améliorer l'acquisition de la langue anglaise : détermination de l'influence des dialectes locaux sur la pratique de l'anglais. Des essais de fabrication artisanale de papier ont été

réalisés pour assurer à la réforme un faible coût en même temps que l'autosuffisance selon le modèle chinois.

Cet ensemble de recherches contribuera sans doute à l'amélioration de l'enseignement formel à l'école primaire. Il serait cependant étonnant qu'il réussisse à revaloriser le travail manuel et agricole quand tous les signes de la réussite matérielle et sociale sont ailleurs. L'école ne peut évoluer dans une société qui conserve la même hiérarchie sociale. On peut même se demander si cette réforme ne risque pas de renforcer le chivage qui existe entre la ville et la campagne, l'école "ruralisée" ne dispensant pas un savoir permettant d'accéder au niveau de la classe dirigeante. Ce serait en effet le cas si l'on n'articulait pas les enseignements secondaires et supérieurs sur cette école réformée. Une des craintes que l'on puisse encore avoir au sujet de la future école primaire rurale c'est qu'elle consolide les particularismes locaux en accentuant le pouvoir des notables traditionnels et des vieux, appelés à jouer un grand rôle : que deviendrait alors l'effort de renforcement de l'intégration nationale et de modernisation de la société ?

Le renforcement de l'intégration nationale est également recherché dans la généralisation de l'enseignement du français dans les classes 6 et 7 de l'école primaire, réforme qui doit entrer en applications incessamment.

Il est impossible de mesurer exactement les effets de toute réforme de l'éducation. Néanmoins, il importe de ne jamais analyser les problèmes de l'école en dehors de son contexte social global. Ce recul pris permet ainsi de découvrir à qui profite l'école et d'appréhender les raisons profondes de tel ou tel changement.

L'IMPACT DE L'ECOLE

Dans cette deuxième partie, nous nous proposons d'effectuer quelques mesures sur la population qui profite de l'école et sur les effets de cette dernière dans l'élévation du niveau d'instruction et la formation des classes dirigeantes.

Les instruments de mesure adoptés sont très imparfaits. Ce sont des recensements de la population dont nous avons décrit ailleurs toutes les imperfections (1), des statistiques officielles de fréquentation scolaire reposant sur des
questionnaires envoyés par les écoles, de questionnaires remplis plus ou moins
bien par les collégiens, du fichier de qualité très moyenne du Français par la
radio et enfin du Who's who du Cameroun anglophone dont on devine le caractère
incomplet en raison de la manière dont ce type de document est élaboré.

Nous avons transcrit graphiquement les résultats auxquels nous sommes parvenus pour sensibiliser le lecteur aux inégalités zonales et sociales que l'école vient surimposer aux disparités naturelles.

D'autres mesures plus complexes auraient dû être faites pour vérifier les effets attendus de l'école, pour confirmer ou infirmer nombre d'hypothèses que l'on a coutume de prendre pour des vérités d'évidence : l'école a-t-elle amené une plus grande efficacité des individus, dans quel secteur et à quelle condition ? Développe-t-elle la contestation des structures sociales traditionnelles et le goût de la critique ? Cela était hors de notre propos mais mériterait une étude poussée dans la région.

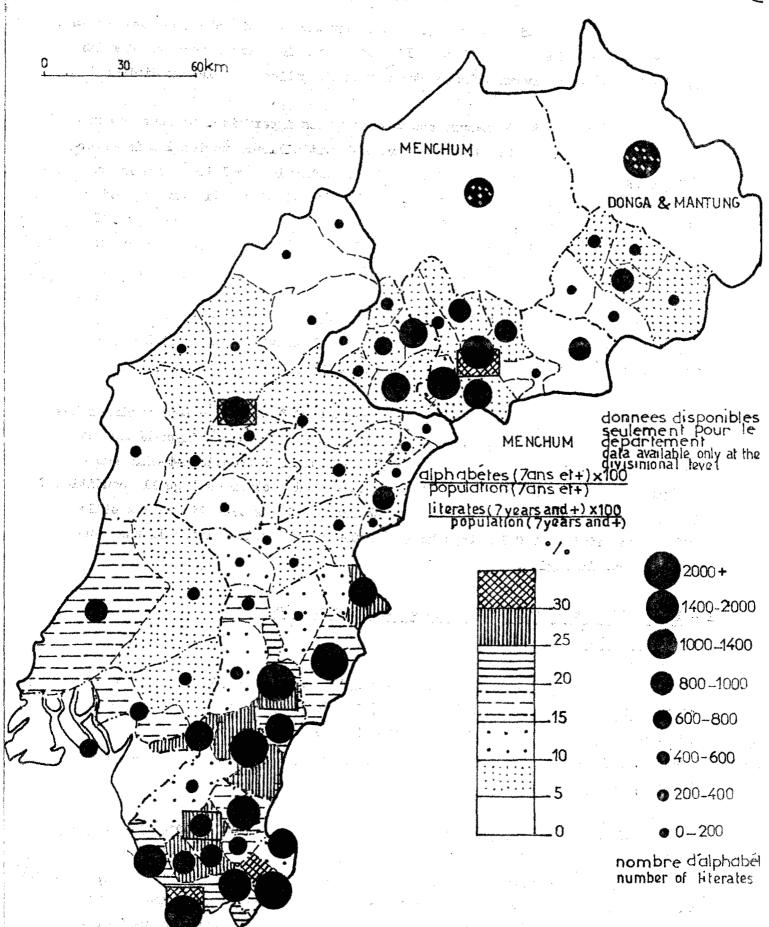
1 - L'élévation du niveau d'instruction de la population (cartes n° 4 et 5):

Les personnes sachant écrire l'anglais seraient passées de 10 % en 1953 à 15 % en 1964, de 57 000 à 165 000. Les 20 % ont dû être dépassés en 1975. Ce taux encore très faible souligne l'ampleur de la tâche qui attend encore l'école. Mais il existe des variations considérables du degré d'instruction selon le sexe, les zones et l'âge.

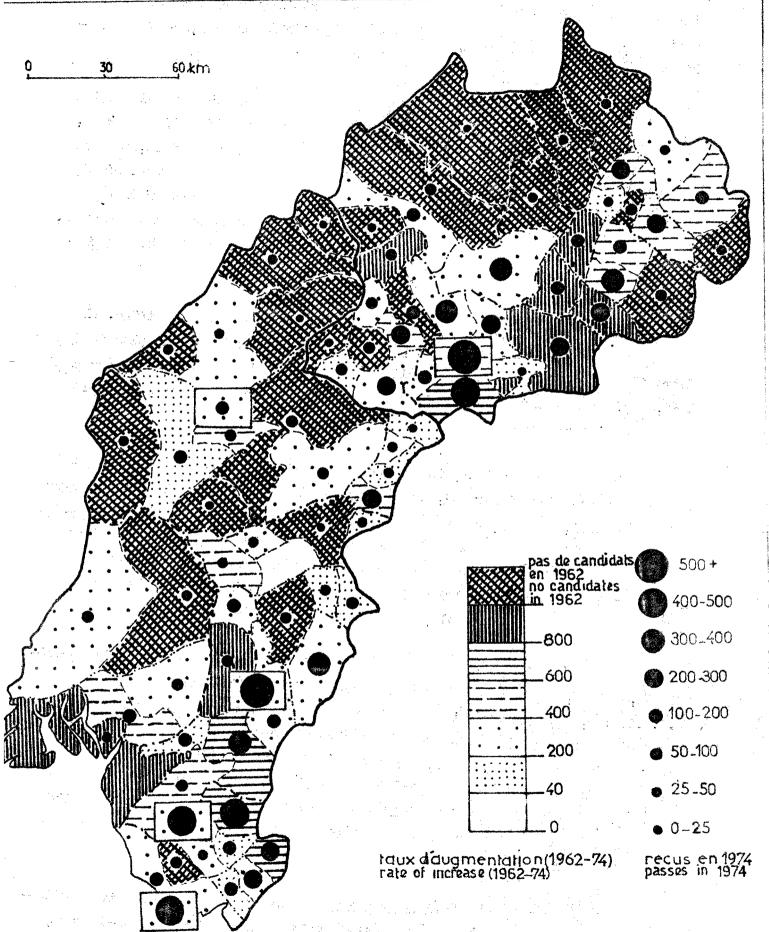
Si la province du Sud-Ouest avait un taux d'alphabetes de 15 % dès 1953, celle du Nord-Ouest n'atteignait pas encore 6 %. Villes et plantations avaient dès cette époque un taux de 25 %. Le département du Fako se détachait déjà, suivi de la Meme dans cette course à l'instruction. Une petite zone située à l'est d'une ligne Bangem-Bamusso et un cercle de 20 km autour de Bali enfermaient res-

⁽¹⁾ COURADE (G.): 1974 - Atlas Régional Ouest I, O.R.S.T.O.M., Paris-Yaoundé, 191 p. 12 cartes H.T.





inding Alice



respectivement 73 % et 41 % des alphabètes du SW et du NW. Dès cette époque, s'est fait sentir le clivage majeur entre zones privilégiées par l'école et zones délaissées. Vingt ans plus tard, et malgré d'indéniables progrès, cette géographie de l'instruction n'a pratiquement pas changé.

Le recensement de 1964 nous permet de mieux saisir l'énorme distorsion existant entre les sexes. A cette date, les hommes étaient alphabétisés à 25 %, les femmes à 7 % (1). Cette disparité, de l'ordre de 1 pour 2 en ville, passait à 1 pour 3 dans les bourgs, pour atteindre 1 pour 4 dans la zone rurale. Ainsi, plus le milieu est urbanisé, plus le degré d'instruction des femmes s'élève. De même, c'est parmi les oélibataires que l'on trouve le plus de femmes éduquées. L'éducation favoriserait—elle l'émancipation des femmes dans le domaine matrimonial notamment?

Le taux d'alphabétisation variait également en fonction de l'âge. Il passait de 3,7 % en zone rurale à 23,4 % en ville pour les hommes de plus de 45 ans. Entre 15 et 24 ans par contre, l'amplitude de la variation était moindre (de 43,3 % à 69,8 %). Ceci reflétait le développement de l'éducation en milieu rural après la seconde guerre mondiale.

Sur le plan ethnique, il est curieux de constater que se trouvent parmi les groupes les mieux instruits, à la fois les plus favorisés sur le plan géographique (Bakweri, Bakossi, Bakundu) et certains parmi les plus dynamiques (Bangwa). A noter toutefois que les Ibo, qui détienment le monopole du commerce, étaient parmi les moins instruits. La palme revient toutefois aux Fulani qui avaient 2 alphabètes pour plus de 4 000 individus en 1953. L'enclavement, mais aussi une attitude de refus face à l'école, expliquent cette situation.

En 1964, 31 000 personnes au moins avaient le First School Leaving Certificate, soit 4,7 % de la population de plus de fiis ans (titulaires du seul
F.S.L.C.: 4,0 %, ayant suivi un enseignement secondaire: 0,6 %, ayant suivi
un enseignement supérieur: 0,1 %). Entre 1964 et 1975, le département de l'éducation a délivré 71 844 F.S.L.C., portant le nombre de titulaires de ce diplôme à
100.000 environ. Le taux de réussite a progressé, passant de 50 % dans les années
soixante, à 70 % dans les années soixante dix. Cet abaissement de la sélectivité
de l'examen témoigne de la moins grande estime dans laquelle il est tenu sur le marché du travail.

On retrouve dans la carte n° 5 les deux grandes zones où le niveau d'instruction est le plus élevé : la zone située à l'est de la ligne Bangem-Banusso, et un cercle de 20 à 30 km, autour de Banenda. C'est dans ces deux régions que

⁽¹⁾ Pour les personnes agées de plus de 6 ans.

l'administration a délibré le plus de F.S.L.C. en 1974. On remarque toutefois que vingt-deux cantons périphériques, qui n'avaient aucun certifié en 1962, vo-yaient le succès de quelques-uns de leurs premiers candidats en 1974.

La géographie de l'instruction ne s'est donc que peu modifiée en vingt ans. La seule province qui ait connu quelques changements est la province du Nord-Ouest avec le déplacement du principal centre de gravité de Bali à Bamenda, la création d'un pôle d'instruction centré sur Kumbo, Nkambe et Ndu, et l'intégration des cantons de Bafut et Kom dans la zone favorisée de Bamenda. Ceci traduit l'effort de rééquilibrage des deux provinces poursuivi depuis l'indépendance. La province du Nord-Ouest a vu le nombre de ses reçus passer de 41 % à 48 % du total des reçus du Cameroun anglophone, alors que sa population représente plus de 56 % de l'ensemble. Les modalités de conception et de déroulement des examens extérieurs, ne permettent pas de connaître le nombre de titulaires du G.C.E. ou du Royal Society of Arts School Certificate. Notons seulement que le nombre des candidats s'étant présentés au G.C.E. dépassait 1 000 en 1965, 2 000 en 1967, 3 000 en 1968 et 4 000 en 1974.

Si le taux d'alphabétisation n'a progressé que lentement en raison de la croissance démographique et des difficultés financières de l'administration, le nombre des diplômés a orû très vite : le nombre des titulaires du F.S.L.C. a pratiquement triplé en dix ans, et la progression du nombre des titulaires du G.C.E. a sans doute été bien plus forte. Le nombre d'emplois créés par l'économie et l'Etat, et susceptibles d'être occupés par ces diplômés n'a pu suivre. Pour l'instant la "fuite en avant" a permis de masquer cette réalité qui va guetter les étudiants à leur sortie de l'université.

II - La fréquentation de l'école primaire (cartes n°2 - 3 - 6 - 7 - 8)

De la fréquentation de l'école primaire actuelle dépend le degré d'instruction futur de la population. Nous avons étudié ici, la proportion d'enfants de 5 à 14 ans allant à l'école en 1967/68 (1).

Le taux de scolarisation varie, comme le degré d'instruction, selon la zone, le sexe, l'âge et le groupe ethnique.

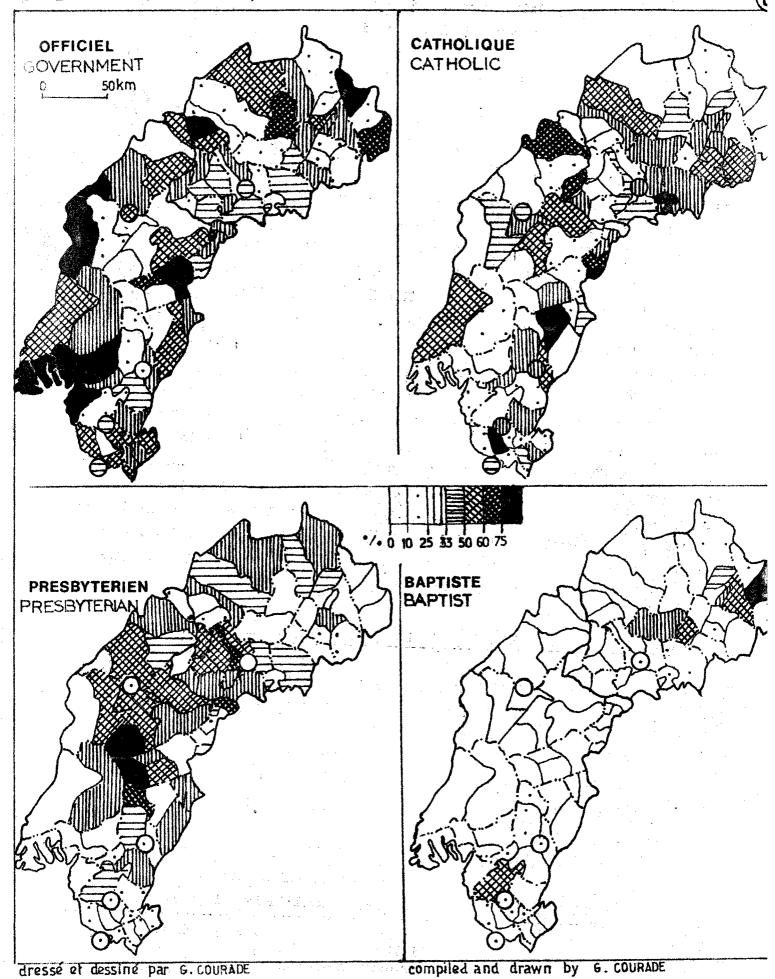
Les zones les mieux scolarisées en 1967/68 (plus de 65 %) comprennent les départements du Fako, de la Memo (hormis l'arrondissement de Nguti), de la Momo et de la Bui (arrondissement de Kumbo), comme l'indique la carte 7.

⁽¹⁾ Le taux de scolarisation est généralement estimé pour la population de 6 à 64 ans. La présentation des statistiques disponibles, et notamment le recensement administratif, n'ont pu permettre le calcul sur cette base.

NOMBRE D'ELEVES PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT

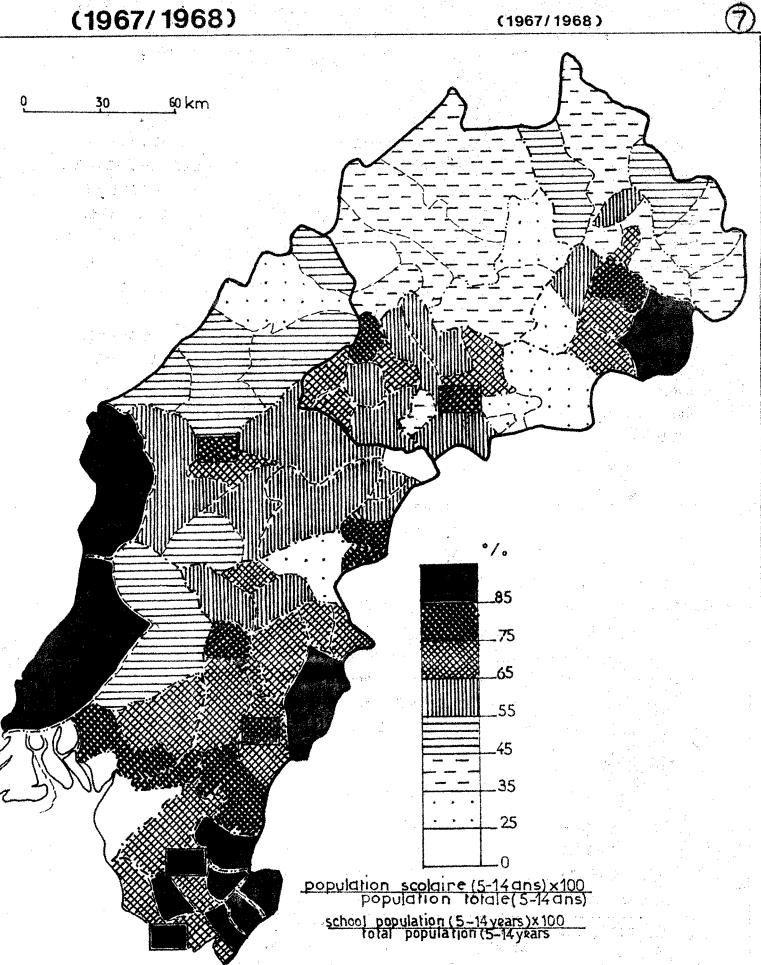
NUMBER OF CHILDREN

ACCORDING TO AGENCY



AUX DE SCOLARISATION

RATE OF SCHOOLING



resse et dessine par G. COURADE

compiled and drawn by G. COURADE

Quelques cantons isolés présentent de bons taux de scolarisation: Ekundu Titi, Balue, Ndian, Ekwo, Fowung, Fontem, Mamfé, Bafut Tubah et Mbot. Les villes ont des taux de scolarisation supérieurs à 75 % et pour les villes du Fako, de 85 %.

Cette carte est à mettre en rapport avec les cartes 2 - 3 et 6. Ces variations du taux de scolarisation sont à la fois fonction de l'ancienneté de l'implantation des écoles et de l'effort de chaque ordre d'enseignement. Plus les écoles sont de création ancienne dans un canton, plus les gens sont habitués à elles et y font appel, même si ce canton est enclavé (cantons de Ndian, Ngusi, Fowung, Fontem). La liaison très forte déjà observée, entre éducation et christianisation jous également. Le département de la Bui, faiblement touché avant l'indépendance, a fait de très gros progrès, grâce surtout à la mission catholique.

Des résistances à la scolarisation expliquent sans doute le piètre niveau atteint dans la plaine de Ndop où cependant l'habitat est groupé et les écoles bien réparties. Cette explication vaut également pour le canton de Bamumbu. Elle entre vraisemblahlement aussi en jeu, avec d'autres facteurs, pour interpréter les faibles taux des départements de la Menchum, de la Donga et Mantung et du nord de la Manyu.

La place des filles à l'école (carte n°8) est d'autant plus forte que le taux de scolarisation est élevé. Relevons toutefois leur bonne représentation dans les ethnies ngolo (canton Toko), e jagham(cantons Ekwe et Keaka), ngie, bafut, et ngemba (Santa). A noter également leur place dans le pays nsaw où leur sort n'avoait cependant rien d'enviable selon KABERRY en 1950 (1). Cette carte traduit l'idée que l'accès de la femme à l'éducation se fait mieux là où l'on a déjà tendance à éduquer les garçons, mais aussi que certaines sociétés donnent à leurs femmes plus de chances que d'autres pour accéder au savoir moderne; c'est le cas dans les sociétés de la côte, bouleversées par le colonisateur et la confrontation avec d'autres groupes, mais aussi dans des sociétés plus cohérantes et plus marginales.

L'enquête démographique de 1964 révélait que la Escolarisation est à son maximum vers 10 - 11 ans, pour décroître régulièrement et retrouver à 14 ans un niveau équivalent à celui de 7 ans¹¹(2). Les autours y voyaient l'effet de la consu currence entre l'école et le travail pour les garçons, entre l'école et le mariage pour les filles.

⁽¹⁾ KABERRY (P.M.): 1952 - Women of the Grassfields, Her Majesty's Stationary Office, London, 220 p.

⁽²⁾ DURUPT (M.J.) et all...:1969 - La population du Cameroum Occidental - Paris, Insee Coopération, tome I, p. 82.

NOMBRE DE FILLES A L'ECOLE (1973/74)

NUMBER OF SCHOOLGIRLS

A L'ECOLE (1973/74) (1973 / 74) 60 km °/. .50 45 40 .35 .30 .25 .20 filles scolarisees x 100 population scolaire schoolgirls x100 school population

Au total, la scolarisation primaire universelle est loin d'être atteinte au Cameroun anglophone. Après avoir atteint 70 % en 1970/71, le taux de scolarisation se situe aujourd'hui autour de 65 %. Il semble d'ailleurs plus difficile et coûteux de gagner 10 % à ce stade, qu'auparavant, car cela suppose l'implantation d'écoles dans nombre de villages ou de quartiers à faible population, et l'adhésion des populations jusqu'ici réticentes, comme les éleveurs, les pêcheurs, les nomades ou certains groupes sédentaires.

Les freins à la scolarisation primaire sont fort nombreux. Ils tiennent à l'attitude masculine à l'égard des femmes, au contexte économique dans les zones marginales, au refus des nomades de subir la loi des sédentaires par le truchement de l'école. L'école ne peut avoir de prestige dans les populations peu monétarisées, où l'on conçoit mal qu'un diplôme donne droit à un indice de salaire. Pourquoi le Fulani ou l'Aku, pasteurs des Grassfields, fiers de leur langue et de leur culture s'abaisseraient-ils à apprendre l'anglais et à adopter une culture importée si ce n'est pour s'acquitter de leurs obligations et résoudre leurs palabres avec les sédentaires? D'autre part, comment peut-on toucher ces quelques 30 000 pêcheurs nigérians du Rio-Del-Rey qui pe passent qu'une saison dans les Fish-Towns? On le voit, si l'on veut gagner à l'école toutes ces populations, il faut en imaginer une qu'elles puissent intégrer à leur genre de vie et qui les atteigne aisément. Besogne ardue s'il en est.

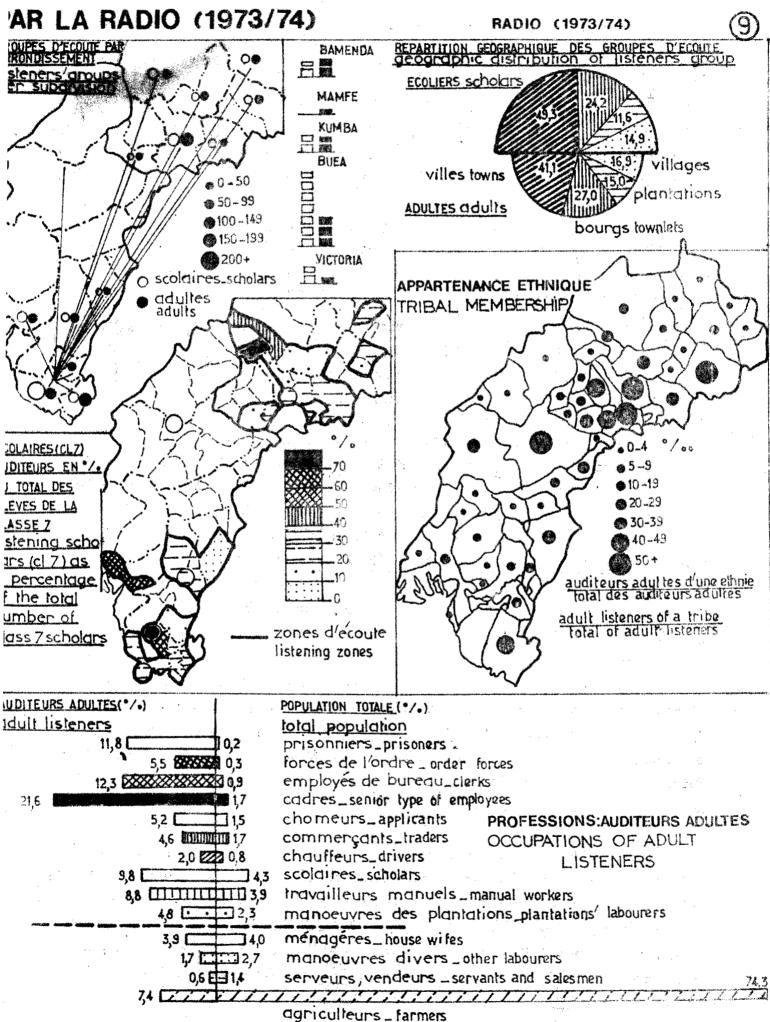
III - L'écoute du Français par la rédio (carte n°9)

Voici maintenant 8 ans que les émissions de Français diffusées par l'émetteur de Radio Buéa ont débuté. Des groupes d'écoute ont été organisés dans les écoles
et ailleurs pour permettre aux auditeurs d'assimiler et de compléter ces émissions,
sous l'autorité de moniteurs supervisés par des coopérants français. Des adultes
et des écoliers volontaires constituent ces groupes. Ni école officielle, ni école
"parallèle", ce serait plutôt une école complémentaire, utilisant des techniques
modernes. Les résultats ne sont sans doute pas à la hauteur des embitions, toutefois, si les élèves sont loin d'avoir un excellent niveau en français, ils apprennent à penser comme les Camerounais francophones.

Les auditeurs adultes qui font l'objet ici d'une étude poussée, se recrutent parmi des couches socio-professionnelles bien précises. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le groupe d'auditeurs le plus assidu en même temps que le plus brillant, est celui des prisonniers (11,8 % des auditeurs, 0,2 de la population!). Précisons qu'ils sont tous volontaires et que, d'autre part, le régime pénitentiaire se rapproche plus - sauf pour les cas graves - du régime des pensionnats que du régime des prisons des pays développés. Viennent ensuite les

UDITEURS DU FRANÇAIS

LISTENERS OF FRENCH BY



membres des forces de l'ordre, les employés de bureau, les cadres, "cibles" sociales de ces émissions.

Beaucoup de chômeurs transitent dans ces cours, dans l'espoir sans doute de trouver un "job" à Douala en émigrant. Beaucoup de scolaires aussi, apprenant un métier administratif, s'y retrouvent. Les commerçants, les chauffeurs, les travailleurs manuels et les manoeuvres de plantation sont relativement bien représentés dans ces groupes d'écoute. Les mobiles de ces couches de la population sont moins évidents, leur présence a une signification vraisemblablement plus subjective.

La sous-représentation des agriculteurs est un fait attendu. On voit mal pourquoi ils apprendraient le français, parfaitement inutile pour exercer leur métier. Le désir de s'intégrer au groupe dominant peut seul justifier leur effort: il s'agit là d'une motivation socio-politique.

La répartition géographique des centres d'écoute vient apporter un premier éclaircissement à l'appartenance sociale des auditeurs : 41 % habitent en ville, 27 % dans les bourgs, 15 % dans les plantations, 16,9 % dans les villages. Les centres d'écoute sont implantés dans des zones accessibles par route et à quelques heures des deux centres de supervision : Buéa et Bamenda. On ne s'étonnera donc point de voir la région centrale (Mamfé) ne posséder qu'un seul centre d'écoute. Cela ne signifie pas que la demande soit limitée aux seules zones aisément accessibles : des demandes d'ouverture de centres ont été faites à Ndien et Fontem par exemple.

Les premiers à fréquenter ces groupes furent les fonctionnaires des préfectures, et notamment ceux des administrations fédérales, des P.etT., de la Santé, des Finances, etc... Par un effet de "boule de neige", d'autres fonctionnaires, des enseignants, des membres du Parti les ont aussi fréquentés? Ce qui explique la diversité actuelle des auditeurs.

Sur le plan ethnique, toutefois, on est frappé par la place occupée par les gens de l'ouest et du centre des grassfields : Bafut, Ngemba, Nsawa suivis par les Banyang. Les populations côtières plus instruites et plus faciles à toucher, ne semblent que peu intéressées par l'apprentigsage du français. Rappelons au leoteur que les départements de la Momo, de la Mezam et de la Bui avaient voté à 90 % pour la réunification en 1961, celui de la Manyu à 82 %. Par contre, les départements de la Donga et Mantung, de la Meme et de la Ndian avaient porté leurs

voix en majorité à l'option nigériane. Dans le Fako, 1/3 des voix avait choisi cette même option. Est-ce un hasard si l'on retrouve, 14 ans plus tard, le même clivage dans les attitudes face à l'étude du français?

Le Français par la Radio s'adressant en priorité aux couches sociales non agricoles, a introduit un nouveau clivage entre ceux qui apprennent le français et ceux qui se refusent à le faire. Une nouvelle hiérarchie est également en train de naître au profit des groupes humains de l'ouest des Grassfields, principaux bénéficiaires de cette école complémentaire.

IV - L'accès à l'enseignement secondaire (carte n°10, 11, 12, 13):

a) Approche de la question :

L'étude du "public" de l'enseignement secondaire n'a pu être réalisée que dans la province du Sud-Ouest durant l'année 1969-70. Les faits chiffrés qui sous-tendent notre reflexion reposent sur les enquêtes réalisées dans 10 collèges d'enseignement général(2 232 réponses) dans 7 écoles normales (1 075 réponses) et dans le seul collège d'enseignement professionnel d'Ombé (101 réponses)(1). La moitié des effectifs fréquentant les deux premiers types d'établissement de la région ont été ainsi touchés.

Les résultats obtenus ont été transcrits graphiquement selon deux formules : planches comprenant trois cartons indiquant pour chaque type d'enseignement (général et normal) le lieu de résidence actuel des parents, leur appartenance ethnique et leur profession, et planches montrant l'origine des élèves des collèges d'enseignement général regroupés selon leur proximité géographique. Ainsi, se trouvent indiqués les traits originaux d'ensemble et analysée l'influence soclaire des villes de Buéa, Kumba, Mamfé, Victoria et Muyuka.

Pour permettre au lecteur de juger de l'importance relative d'un groupe ethnique parmi les collégiens, nous avons utilisé l'"indice de représentativité" qui est le rapport entre le pourcentage atteint par le groupe dans le total des collégiens et le pourcentage de la population régionale totale qu'il représente.

écoles normales primaires : Bonjongo, Kumba GTTC, Kumba St. Françis, Mutengene, Nohang, Nyassosso, Great Soppo.

⁽¹⁾ Collège :Besongabang PSS, Buéa: Lycée bilingue, Kumba PSS, Mamfé GSS, Mpundu WWM, Muyuka Baptist Academy, Okoyong QRG, Sassé St. Joseph Small Soppo Bishop Rogan, Victoria Saker college.

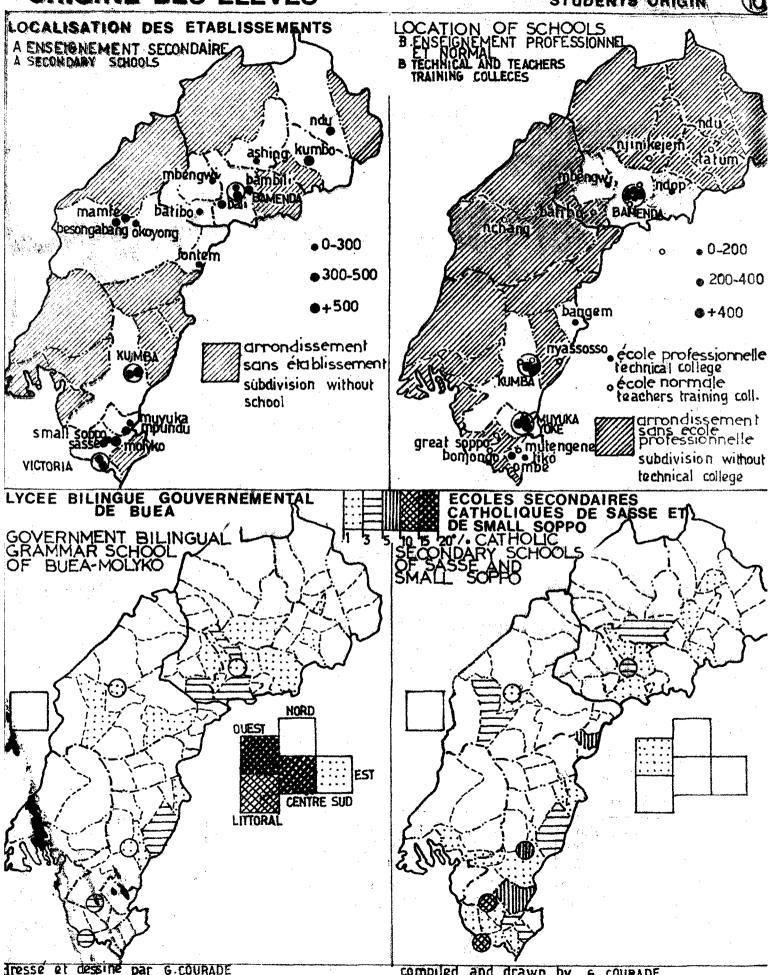
ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE SITUATION DES ETABLISSEMENTS ORIGINE DES ELEVES

par G.COURADE

POST PRIMARY EDUCATION LOCATION OF SCHOOLS

STUDENTS ORIGIN

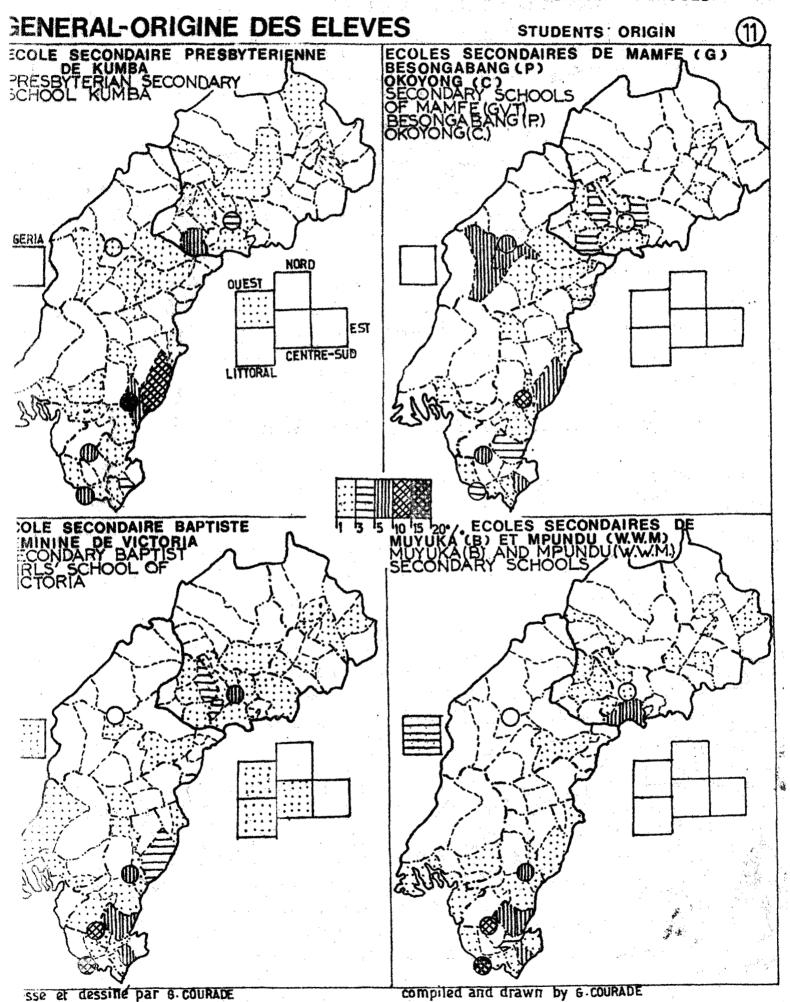




compiled and drawn by 6. COURADE

COLLEGES D'ENSEIGNEMENT

SECONDARY SCHOOLS



Ainsi, 11,0 % des normaliens sont Bakossi, groupe qui ne représente que 2,7 % de la population totale. L'indice sera donc de 4,1, produit de la division 11,0/2,7. Un indice supérieur à 1 indique que l'ethnie est sur-représentée, un indice inférieur à 1 révèle qu'elle n'atteint pas son quota démographique.

Pour apprécier la force d'attraction des types d'enseignement, les pourcentages atteints par chaque couche socio-professionnelle ont été portés en regard de leur place dans la population adulte. De même, le nombre d'élèves du secondaire a été mis en rapport avec celui des écoliers, canton par canton, pour mieux appréhender l'impact géographique de cet enseignement.

Les possibilités d'accès à l'enseignement secondaire ne sont pas égales pour les élèves sortant du primaire. Le sexe, l'origine sociale, le canton de résidence et l'appartenance ethnique influent dans des proportions variables sur les chances de compter parmi les 12 000 élèves qui suivent un enseignement de ce type.

b. Un public ou des publics pour chaque type d'enseignement ?

Les tableaux 3, 4 et 5 et les cartes 12 et 13 tentent d'apporter une réponse à cette question.

On peut d'abord constater que ce sont partout les mêmes couches sociales qui profitent de l'enseignement secondaire avec des degrés dans leur représentation en fonction de l'image qu'elles se font de chaque type d'enseignement.

Ainsi, les cadres sont partout sur-représentés, mais ils forment 17,4 % de l'effectif des collèges d'enseignement général contre 4 % du collège technique d'Ombé. 2/3 des élèves du technique et des cours normaux sont des fils de petits planteurs contre un peu plus d'un tiers seulement dans l'enseignement général.

Le comportement des employés de bureau et des forces de l'ordre est à noter. Contrairement aux cadres, aux enseignants ou aux commerçants ils envoient plutôt leurs enfants dans le technique que dans les écoles hormales. Cela traduit sans doute une faible attirance pour le métier de maître d'école. A l'inverse, c'est dans le milieu des petits planteurs classés aussi comme agriculteurs modernes, que se recrutent les gros bataillons d'enseignants du primaire. Cadres et enseignants, soucieux de voir leurs enfants acquérir une éducation et une situation sociale au moins égale à la leur constituent le groupe le plus important

LES ELEVES DES COLLEGES SECONDARY SCHOOLS DU SUD-OUEST STUDENTS OF S.W. PROVINCE JEU DE RESIDENCE E LEURS PARENTS PLACE OF RESIDENCE OF THEIR PARENTS APPARTENANCE ETHNIQUE TRIBAL MEMBERSHIP of the total number of students **3**50-55 4 des eleves 9 % of the 25-29 total number 10_19 of students 20.29 20-24 30.39 40_49 15-19 50.69 _@ 10-14 70+ indice de representativite index of relative significance 5-9 0-4 POPULATION ADULTE ARENTS DES ELEVES students parents (%) adult population (1.) nior type of employees 17,4 cadres missionaires et enseignants issionaries and teachers 3,1 HHH 0,4 forces de l'ordre der forces employes de bureau 6,5 2FKS commerçants aders services 1.3 🖽 0.9 travailleurs manuels salariés 2,5 11 11 2,3 laried manual workers38.6 agriculteurs modern tarmers 11 2212 chauffeurs trav manuels indépendants dependent manual workers 2.0 manoeuvres des plantations 1.2 VVVV 36 antations labourers manoeuvres divers 13 8 444 42

ROFESSIONS DES PARENTS D'ELEVES

OCCUPATIONS OF STUDENTS PARENTS

30,2 agriculteurs vivriers

esse et dessine par G. COURADE

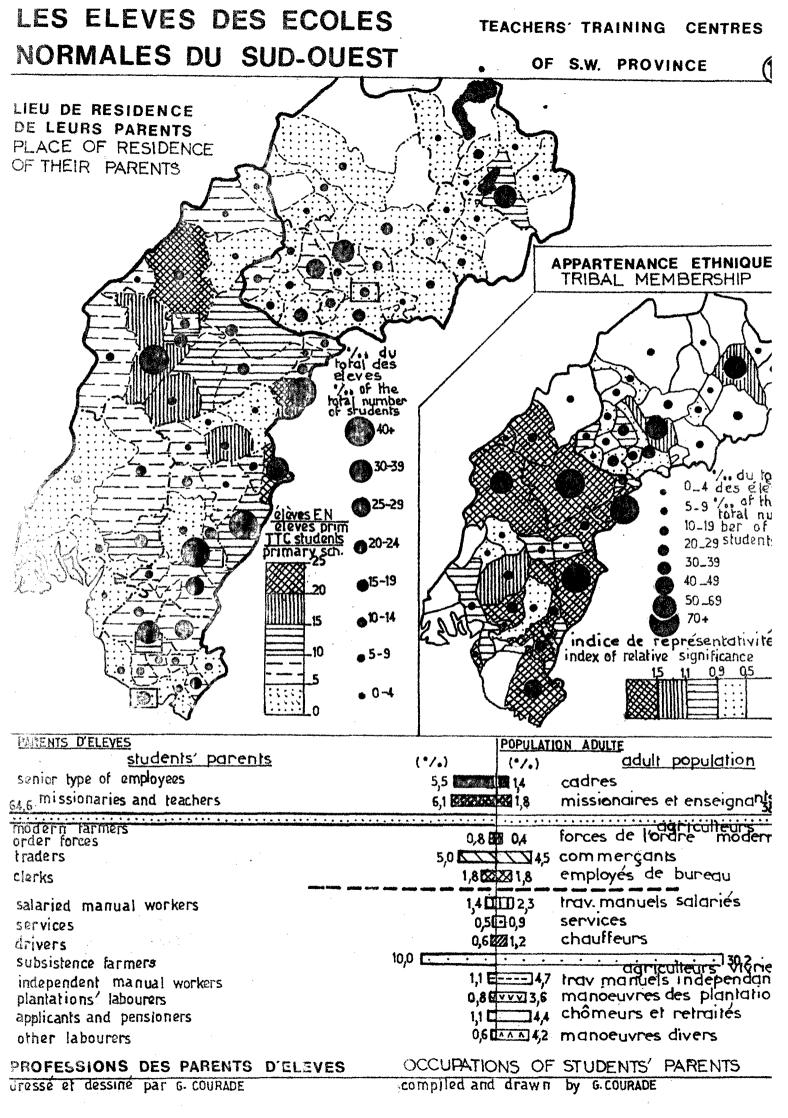
her labourers

plicants_pensioners

bsistence farmers

compiled and drawn by G. COURADE

chômeurs_retraités



d'élèves des collèges d'enseignement général. Là, les élèves suivent la filière qui débouche sur l'université.

Tableau 3 : Origine socio-professionnelle des élèves des divers types d'enseignement secondaire-Sud-Ouest, 1969-70 %

Couche socio-professionnelle	écoles secondaires	écoles normales	Ombé	population adulte
cadres	17.4	<u>5,5</u>	4,0	1,4
missionnaires et ensei- gnants	<u>11.3</u>	6,1	3 , 0	1,8
forces de l'ordre	3,1	0,8	3,0	0,4
employés de bureau	6,5	1,8	3,0	1,8
commerçants	7.3	5.0	2,0	4,5
services	1.3	0,5	1,0	0,9
travailleurs manuels salariés	2.5	1,4	2,0	2,3
agriculteurs modernes	37,3	64,6	68,0	38 , 6
chauffeurs	1,1	0,6	***	1,2
travailleurs manuels indépendants	2,0	1,1	2,0	4 , 7
!manoeuvres des plantations!	1,2	0,8	1,0	3,6
manoeuvres divers	1,3	0,6	***	4,2
chômeurs, retraités	1,4	1,1	3,0	4,4
agriculteurs vivriers	6,3	10,0	8,0	30,2

11.3 : catégorie sur-représentée.

Sur le plan ethnique, les 2,3 des élèves de l'enseignement secondaire appartenaient à 12 groupes sur la conquantaine que nous avions distinguée. Ici, aussi, pas de public spécifique et exclusif dans un type d'enseignement. Les cinq ethnies du Sud-Ouest ne dépassent pas les 40 % de l'effectif de chaque type d'enseignement. La place des ethnies du Nord-Ouest est le reflet de l'homogénéité démographique et culturelle de la région. Toutefois, si les Banyang sont partout présents d'une manière sensiblement égale, il n'en va pas de même des Bakweri ou des Bangwa. Les Bakweri, groupe du Cameroun anglophone le plus favorisé par le colonisateur, peuplent les écoles secondaires de ses enfants; les Bangwa. Bamiléké anglophones agriculteurs d'une zone enclavée, sont plutôt attirés par les écoles normales. Les Wimbum, population éloignée mais touchée par les baptistes ont une assez grande importance à cause de la présence de deux collèges baptistes dans la zone côtière sur les quatre existants dans la région. La place

des Bamiléké francophones est à mettre au compte du lycée bilingue, ailleurs, leur nombre est faible. Les Ibo enfin; sont sous-représentés : peut-être préfèrent-ils initier leurs enfants directement à leur propre activité.

Tableau 4 : Origine ethnique des élèves des divers types d'enseignement secondaire (Sud-Ouest) 1969-70 % 12 principaux groupes.

ethnie	écoles secondaires	écoles normales	Ombé	Population adulte
Bakossi.	8,5	11,0	4,0	2,7
Bakweri	8.9 2,8	4,5	1,0	1,8
Bangwa	2,8	9,6	6,0	2,9
Banyang	9,2	7.3	7.0	2,8
, Ejagham	4.3	6.9	9,0	2,1
ethnies du Sud-Ouest	33,7	39,3	27,0	12,3
Bafut	4.8	6,3	11,0	4,7
Metta	4:4	2,9	12,0	2,5
Moghamo	2,2	2,9	6,0	3,8
Ngemba	5,0	3,6	6,0 9,0	5,0
Wimbum	2,2	5,1	2,0	5,0
ethnies du Nord-Ouest	18,6	21,8	40,0	21,0
Bamiléké	8,7	4,6	2,0	2,7
Ibo	4,3	4.2		4,7
TOTAL	65.3	69,9	69,0	40,7

8.5 : ethnie sur-représentée.

Il ressort de l'étude de l'origine géographique une corrélation entre la distance à la côte et l'importance de la représentation dans l'enseignement secondaire qui peut s'expliquer par l'ancienneté de la scolarisation primaire. Le clivage entre cantons à présence urbaine et cantons ruraux n'est net que dans le Sudouest et pour les écoles secondaires seulement. La place importante des originaires des cantons ruraux dans les écoles normales est à mettre en rapport avec la proportion d'enfants d'agritulteurs qui s'y trouvent et avec la décentralisation des établissements.

Tableau 5 : Origine géographique des élèves des divers types d'enseignements se condaire-Sud-Ouest 1969-70 - %

milieu géographique	éooles seoondaires	écoles normales	
Bu ś a-Victoria	16,7	5 _{\$} 5	
Kumba-Mamfé	9,9	6,0	
Bamenda	1 2,7	1,2	: , , , ;
Cantons à présence urbaine S.W.	25,2	28,2)
Cantons ruraux S.W.	12,1	28,5	A seption of
Cantons à présence urbaine N.W.	11,0	1900 1914 19 400 1988	k si sas L
Cantons ruraux N.W.	i 11,4	17,3	, or in
Cameroun francophone	10,4	1,5	, 71900 is
Nigéria	0,6	0,4	

La création, toute récente, d'un enseignement secondaire n'a pas encore permis de créer des filières destinées à des couches sociales et à des populations spécifiques. On en voit actuellement l'ébauche. L'enseignement académique est surtout suivi par les cadres moyens et supérieurs souvent citadins tandis que les agriculteurs évolués accaparent l'enseignement normal. L'enseignement professionnel, peu apprécié des fils de "cols blancs", accueille des fils d'agriculteurs attirés par l'espoir d'une accession rapide à la vie

o. Les filles et l'enseignement secondaire :

La place des femmes diminue dans l'enseignement dès lors que celui-ci mène à des diplômes de haut niveau ou jugés tels par la population. Ainsi, les filles dépassent les 40 % dans l'enseignement primaire et atteignent ce même chiffre dans l'enseignement secondaire général, elles constituent 1/3 de l'effectif total pour descendre à 1/8e dans le second cycle et à l'université de Yacundé. Dans les écoles normales primaires, 1/4 seulement des élèves maîtres sont des femmes.

Chaque couche sociale ne réagit pas de la même manière à l'égard de ses filles, et son attitude varie en fonction du type d'enseignement. D'une manière générale, oe sont les classes salariées qui favorisent leurs filles en les envoyant de préférence dans les écoles normales primaires. Parmi les travailleurs indépendants. les filles de commerçants ont de bonnes chances de faire des études secondaires au contraire des filles d'agriculteurs. Les filles d'artisans et de manoeuvres de plantation bien représentées dans les collèges semblent bouder les écoles

normales à l'inverse des filles de chauffeurs et de membres des forces de l'ordre.

Les filles des villes ont plus facilement accès à l'enseignement secondaire que celles des campagnes, celles du Sud-Ouest que celles du Nord-Ouest. De même, les filles bakwéri, metta, ngemba, ibo, et dans une moindre mesure, banyang, ejagham et bamiléké, sont privilégiées par rapport à leurs consceurs. C'est dans les groupes les plus isolés et les moins touchés par le genre de vie moderne que la proportion de filles faisant des études est la plus faible. Ces tendances générales n'ont cependant pas force de loi car des groupes fortement monétarisés sur le plan économique comme les Bakossi envoient peu de filles à l'école secondaire. Il faudrait une étude comparée des mentalités pour expliquer ces résistances.

Au total, l'éducation féminine a fait d'énormes progrès dans le secondaire malgré les distorsions signalées entre milieux géographiques, couches sociales et groupes humains. La place des femmes de la région dans l'enseignement secondaire est légèrement supérieur à la moyenne nationale et peut être considéré comme un bon "indicateur" de leur situation sociale. Si l'on considére leur rôle économique (au niveau régional), il est bien évident que tout progrès dans leur éducation aura des effets bénéfiques sur le développement général. On peut penser avec quelque raison qu'il s'agit là d'une tâche prioritaire.

d. Une hiérarchie des établissements soolaires

A la lumière de ce qui vient d'être dit, il ne fait aucun doute qu'il existe en fait, sinon en droit, une hiérarchie des établissements d'enseignements

On peut distinguer une hiérarchie dans le prestige due à un dessein politique comme le bilinguisme, à l'ancienneté de l'établissement ou même à la formation morale que peut assurer un établissement religieux particulier. Le lycée bilingue jouit d'une grande réputation chez les Bamiléké et Bassa francophones. Les collèges de Sassé et Bali qui ont formé la première génération de dirigeants du pays gardent leurs fidèles. La rigueur de l'éducation baptiste est appréciée par de nombreux parents.

La présence d'un second cycle dans les collèges d'enseignement général, d'un cours de 3 ou 5 ans dans les écoles normales peut modifier l'attrait d'un établissement. Enfin, le montant des droits d'écolage, la mixité ou son refus jouent un rôle sélectif.

L'ensemble de ces facteurs influe sur le place qu'occupe chaque groupe socio-professionnel dans l'école.

Pour ne considérer que les écoles secondaires étudiées, il apparaît cependant que les enfants de cadres atteignent le pourcentage de 25,9 % de l'effectif du collège baptiste féminin Saker de Victoria et ne dépassent pas les 4 % au
CEC de Mamfé. A l'inverse, les petits planteurs constituent 17,6 % des élèves
de Saker mais 62 % du CEC de Mamfé. Au lycée bilingue, 46 % des élèves appartiennent à ce groupe.

L'aire de recrutement (carte n°10,11) des élèves est rarement locale. Les élèves viennent des différents cantons de la région avec parfois un fort contingent en provenance des zones proches comme pour les lyoées de Kumba ou Muyuka. Au lycée bilingue, les trois provinces de l'Ouest, du Centre-Sud et du Littoral four-nissent la moitié des élèves. C'est un cas d'espèce. Les élèves anglophones du secondaire étudient indifféremment ou en fonction de leurs affinités religieuses dans un établissement du Sud-Ouest ou du Nord-Ouest. S'ils s'exilent pour étudier, c'est pour aller au Nigéria.

V. L'éducation dans la formation des classes dirigeantes :

L'échantillon d'une centaine de personnes, étudié ici, nous paraît relativement représentatif de ce que sont les classes dirigeantes du Cameroun anglophone ou de œux qui pensent en faire partie : 45 % sont de hauts fonctionnaires
(administration, université, santé), 25 % appartiennent à la classe politique
(parfois chefs traditionnels, agriculteurs ou instituteurs en même temps) 13 %
enfin sont dans les affaires (bâtiment, commerce, transport, éducation). Sauf
pour ces derniers - et ce n'est que rarement le cas - l'éducation a joué un
grand rôle dans leur promotion.

La composition ethnique de l'échantillon traduit aussi assez bien les rapports de forces existants dans la région : en tête, viennent quatre groupes à égalité(Ngemba, Bafut, Kom et Bakweri), avec 36 % des personnes ; à mi-chemin, nous trouvons 9 groupes (Metta, Banyang, Mbo, Ejagham, Bafaw, Wimbum, Nso, Balong, Bakossi); le restant (37 groupes)n'appartient que pour moins d'un tiers à ce que l'on a coutume d'appeler l'"élite".

Ajoutons enfin, qu'un peu plus d'un tiers des inscrits au who's who ont été maîtres d'école dans le primaire. C'est une caractéristique fondamentale de la région.

Le "ourriculum studiorum" d'un dirigeant de la région suit une trajectoire relativement complexe. Les plus anciens ont suspendu puis repris plusieurs fois leurs études dans plusieurs pays différents après avoir obtenu un "scholaraship" d'un gouvernement ou d'une organisation quelconque. Là était le plus difficile problème à résoudre.

Les 2/3 de ces dirigeants ont un niveau d'éducation univertitaire, 1/4 un niveau secondaire et 10 % un niveau primaire. On note à ce propos, que plus les personnes sont jeunes et plus le niveau d'études atteint est élevé. Les plus anciens ont eu plus de facilités à devenir des "V.I.P.S." en un temps où les diplômés n'étaient pas nombreux. Aujourd'hui, la concurrence est dure.

Ces dirigeants avaient pour 1/3 fait leur scolarité secondaire au Nigéria (Umuahia, Calabar, Yaba, Lagos, etc...) et pour 2/3 au Cameroun. St. Joseph Sassé et le Cameroon Protestant College Bali avaient formé 35 % des gens inscrits au who's who 1975. Pour les études supérieures, ils étaient allés dans 15 pays différents au moins, et beaucoup dans plusieurs. 25 sur 65 avaient fait des études au Nigéria, 16 en Grande-Bretagne et 5 aux Etats-Unis. L'université de Yaoundé n'avait formé qu'un seul dirigeant. Les études supérieures faites dans une université africaine ne semblent pas avoir une grande force d'attraction; la plupart des gens étudiés ont en effet éprouvé le besoin de les poursuivre ailleurs.

Ce processus de formation de l'élite mériterait une réflexion approfondie, hors de notre propos. On devine les dangers présentés par cette éducation reque dans un contexte non africain : risque de fuite des "cerveaux", inadaptation de l'enseignement à la réalité africaine dans certains domaines, déracinement et influence du modé de vie occidental sur ces jeunes intellectuels. Il reste à espérer que les mesures prises depuis peu pour assurer une bonne partie de l'enseignement supérieur à Yaoundé soient pleinement efficaces.

化电路 医乳头 医线线点

CONCLUSION

L'école du Cameroum anglophone présente un visage ouvert reflet du libéralisme non planifié des anglo-saxons si bien que l'on y trouve le pire et le
meilleur en matière d'organisation et de pédagogie. À la différence de celle
d'Outre-Mungo, elle est restée profondément enracinée dans le milieu rural et
largement dépendante des missions chrétiennes. Elle s'est aussi montré moins
élitiste. Ceoi peut s'expliquer en fait par le retard pris dans la mise en
place d'un système d'enseignement complet dans la région et une sélection plus
grande.

Comme son équivalent francophone, elle reste tributaire dans son contenu de l'ancienne métropole allant même jusqu'à lui laisser entièrement l'attribution des diplômes. Très académique de style, elle présente comme dans beaucoup de pays des déficiences criantes en matière de formation professionnelle et technique et n'est pas l'instrument approprié pour un politique active de promotion du milieu rural.

Elle subit enfin l'influence du milieu camerounais francophone en raison de l'emprise de plus en plus forte de la langue française et du déplacement de la totalité du pouvoir de décision de Buéa à Yaoundé en 1972.

Son originalité est encore très forte et a été reconnue en 1973 lors de la création d'un institut de pédagogie appliquée à vocation rurale (IPAR) à Buéa. Néanmoins, la puissante tendance assimilatrice qui se manifeste risque de gommer à long terme ses traits distincts ce qui aurait pour conséquence d'appauvrir le patrimoine culturel camerounais unique en Afrique. Est-il impossible de tirer le meilleur de chacun des système d'éducation hérité des anciennes puissances colonisatrices et de l'adapter en tenant compte des cultures régionales et des objectifs nationaux ?

BIBLIOGRAPHIE

BERGMANN (H) BUDE (U) :

1974 - Training Opportunities for Primary School Leavers in the North West and Suth West Provinces of Cameroon.

(Working paper n°2) I.P.A.R., Buea, 45 p. mult.

BURSTALL et all....

1975 - Primary French in the Balance, National Foundation for Educational Research, Windsor Berks.

CAMEROON PANORAMA:

1972 - A monthly of Diocese of Buea and Bamenda in West Cameroon. Buea, (May 1972), nº125, 37 p.

GOELHO-WELOSO (K) :

1964 - Réadaptation des programmes scolaires. Rapport de la commission pour le programme d'anglais.

Abbia, n°7, oct. 1964, pp. 169-173.

EDUCATION DEPARTEMENT (WEST CAMEROON):

Annual Reports for the years: 1962, 1963, 1964/65, 1965/66, 1966/67, 1967/68, 1968/69, 1969/70, 1970/71.
Buea, mult.

EDUCATION DEPARTMENT (WEST CAMEROON):

List of Primary Schools as at 31 st. October, 1968. Buea, 10 p. mult.

ELA (J.M.):

1971 - La plume et la pioche (Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire).

Yaoundé, Clé, 96 p.

FARINE (A.)

1968 - Le bilinguisme au Cameroum.

Canadian Journal of African Studies, pp. 7-12

FONLON (B.)

1964 - Will we Make or Mar ? Construire ou détruire ?
Abbia, n°5, mars 1964, pp.9-33 (Anglais), pp.35-56 (Français).

FONLON (B.) 3

1969 - The language problem in Cameroon (An Historical Perspective).
Abbia, n°22, mai/août 1969, pp.5-40.

FONLON (B.) :

1963-1964 - A case for Early Bilinguism. Pour un bilinguisme de bonne heure.

Abbia, n°4 déc. 1963, pp. 56-94 (Anglais)
Abbia, n°7 oct. 1964, pp. 7-47 (Français).

HAUPT (W.N.)

1971 - Secondary Level Teachers Supply and Demand in West Cameroon.
Michigan State University, East Lensing, Study n°18,
XII + 45 p., bibliogr.

HER MAJESTY'S GOVERNMENT (H.M.G.) :

1924/1939 - Report... on the British Mandate Sphere of the Cameroons for the year 1923.

- Report ... on the Administration under Mandate of British Cameroons for the year 1924, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

H.M.S.O. Colonial Numbered Series, 58/6, 16, 22, 26, 34, 42, 54, 64, 76, 89, 99, 108, 118, 131, 153, 170.

HER MAJESTY'S GOVERNMENT (H.M.G.) :

1948/1960 - Report... on the Administration of the Cameroons under United Kingdom Trusteeship for the year 1947, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59.

H.M.S.O. Colonial Numbered Series, 58/221, 244, 262, 276, 288, 299, 309, 318, 325, 334, 340, 341, 350.

KELLER (W.), BRUTSCH (J.R.), SCHNELLBACH (Dr.J.)

1969 - The History of the Presbyterian Church in West Cameroon. Presbook Printing Department, Victoria, 154 p. 1 carte.

KISOB (J.A.):

1963 - A live Language: "Pidgin English".
Abbia, n°1, février 1963, pp. 25-31 (Anglais), pp.32-37 (Français).

KWAST (L.E.):

1971 - The Discipling of West Cameroon, a Study of Baptist Growth.
Grand Rapids (Michigan), Eerdmans, 205 p. ill.
cartes, bibliog. (Church Growth Series).

MBASSI MANGA (F.) :

1964 - Cameroon : A Marriage of Three Cultures.
Abbia, n°5, mars 1964, pp. 131-144.

MENGOT (A.D.):

1974 - Education et développement rural au Cameroun.

Educafrica, Bulletin du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique (BREDA), Dakar, Vol. 1, n°1, pp. 39-47.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bureau des Statistiques :

1974 - Complément des statistiques des écoles primaires (1971/1972), Province du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Yaoundé, 42 p. mult.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bureau des Statistiques :

Annuaires statistiques: 1965/66, 1966/67, 1967/68, 1968/69, 1969/70 1970/71, 1971/72, 1972/1973. Yaoundé, mult.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bureau des Statistiques :

1974 - Liste des écoles primaires pour l'année scolaire 1973/74 (Province du Sud-Ouest et du Nord-Ouest). Yaoundé, mult.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bureau des Statistiques :

Liste des établissements du second degré pour les années scolaires 1972/73, 1973/74. Yaoundé, mult.

NCIJOL (P.) :

1964 - Nécessité d'une langue nationale.
Abbia, n°7, oct. 1964, pp.83-98.

O.R.S.T.O.M., section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages du Fako. Yaoundé, 71 p. mult. 1 carte H.T. au 1/100.000.

O.R.S.T.O.M., Section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages de Bui. Yaoundé, 39 p. mult. 1 carte H.T. au 1/100.000.

O.R.S.T.O.M., Section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages de la Ndian. Yaoundé, 61 p. mult. 1 carte H.T. au 1/200.000 O.R.S.T.O.M., Section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages de la Manyu. Yaoundé, 72 p. mult. 1 carte H.T. au 1/200.000.

O.R.S.T.O.M., Section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages de la Donga et Mantung. Yaoundé, 40 p. mult. 1 carte H.T. au 1/200.000.

O.R.S.T.O.M., Section de Géographie :

1973 - Dictionnaire des villages de la Meme. Yaoundé, 88 p. mult. 1 carte H.T. au 1/200.000.

PODESTA (G.D.):

1965 - Enseignement et main-d'oeuvre.

In : Le potentiel économique du Cameroun occidental.

Priorités pour le développement, Vol. VII, Stanford Research
Institute, Menlo Park California, 213 p.

SCHNEIDER (G.D.):

1966 - West African Pidgin-English: a descriptive linguistic analysis with texts and glossary from the Cameroon area.

Athens, Ohio.

The first course of the second of the

VERNON JACKSON (H.O.H.):

1967 - Language, Schools and Government in Cameroon.

New York, Columbia University Teachers' College

Press. 131 p.

VERNON JACKSON (H.O.H.) :

186 - 100

1963 - A chronology of Education in Cameroon. Abbia, n°3, pp. 148-153.

WEST CAMEROCN TEACHERS' JOURNAL:

From march 1963.

Annexe nº1 : Chronologie de l'enseignement au Cameroun anglophone

- 1917 Reprises des cours interrompus par la guerre dans les 6 écoles héritées de la colonisation allemende : Victoria, Buea, Kumba, Nyassosso, Bonjongo, Ossidingue.
- 1920 Redémarrage des activités de la mission baptiste indigène.
- 1921 Introduction de l'école payante au Cameroun anglophone.
 - Première mission d'inspection des écoles: "The schools were found by the Inspector of school in a very indifferent condition. They were overcrowded with practically no equipment. The staff were working more or less aimlessly and scarcely any returns or records were kept".
- 1922 Redémarrage des activités scolaires de la mission catholique.

 La société de mission "Mill Hill" (d'origine anglaise) remplace les frères allemands du Palatinat.
 - Ouverture de 10 écoles primaires des Autorités indigènes (Natives Authorities).
- 1923 Ouverture de la première école élémentaire supérieure catholique à Sassé.
- 1925 Redémarrage des activités soclaires de la mission presbytérienne de Bâle.
 - Ouverture de la première école normale élémentaire gouvernementale à Buéa.
- 1926 Première définition de la politique éducative britannique :

 Education ordinance. Cette ordonnance précise les conditions à réunir
 par les écoles confessionnelles pour recevoir des subventions du gouvernement quant à la quelification des maîtres et au niveau des connaissances
 attendu des élèves dans chaque classe ; elle met également en place les
 moyens de contrôle.
- 1927 Redémarrage des activités sociaires de la mission baptiste allemande
 - Ouverture de la première école élémentaire catholique pour filles à Bonjongo.
- 1929 Ouverture des trois premières écoles élémentaires de la mission presbytérienne de Bâle à Besongabang, Bali et Buéa,
 - Ouverture de la première école élémentaire supérieure de la mission de Bâle (à Buéa d'abord, à Bombé de 1932 à 1936, à Escsong ensuite).
- 1931 Ouverture de la première école élémentaire presbytérienne pour filles à Victoria.
 - Application locale des "Nigerian Education Department Regulations".
- 1932 Transfert de l'école normale élémentaire de Buéa à Kaké.

- 1937 Ouverture de la seconde école primaire supérieure catholique à Njinikom dans les Grassfields.
- 1938 Ouverture de la première école élémentaire supérieure baptiste allemande à Great Soppo.
 - Ouverture de la première école secondaire à Sassé(catholique).
 - Lancement du premier plan quinquennal de construction de nouvelles écoles primaires.
 - Lancement du premier journal pédagogique à Buéa : "Cameroons Chronicle".
- 1940 Emprisonnement des missionnaires allemands.
- 1944 Transfert de l'école normale gouvernementale de Kaké à Kumba.
 - Ouverture de deux écoles normales préliminaires à Nyassosso et Njinikom.
 - Visite de la mission Elliot au Cameroun anglophone, mission chargée de promouvoir l'enseignement post-primaire.
- 1945 Ouverture de la première école fulani à Jakiri (6 élèves).
- 1947 Memorandum on Education Policy in Nigéria (sessional paper n°2) :

 Rédéfiniton de la politique éducative : l'école primaire comprend désormais deux cycles d'études de 4 ans ouverts à tous les enfants qui le veulent.
 - Le gouvernement veut donner aux enfants les plus aptes un enseignement post-primaire.
 - Il désire alphabétiser le plus grand nombre d'adultes.
 - Ouverture de deux écoles normales préliminaires à Bambui et Bali.
- 1949 Ouverture des deux premières écoles normales élémentaires à Batibo(garçons, mission presbytérienne) à Kumba-Fiango (filles, mission catholique).
 - Ouverture de la première école secondaire presbytérienne pour garçons à Bali.
- 1952 Recommandations concernant les programmes des écoles secondaires : renforcer les enseignements des études anglaises, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie et des sciences.
 - Ouverture du premier collège d'enseignement technique gouvernemental à Ombé.
 - Introduction d'une taxe pour l'éducation dans les régions de Mamfé et de Wum à l'initiative des communautés villageoises pour le financement des écoles primaires.
 - La Cameroons development corporation (C.D.C.) société de plantations industrielles, entame un programme de construction d'écoles primaires en vue de rendre l'éducation gratuite à ses employés.

- 1953 Ouverture du premier centre d'éducation rurale à Bambui
 - Ouverture de la première classe pour instituteurs voulant une éducation élémentaire supérieure, aptes à anseigner dans les classes du certificat d'études.
- 1954 Le Cameroun anglophone sous la dénomination de Cameroun Méridional, devient une région associée au Nigéria et voit la création d'un département de l'éducation à Buéa.
 - Le gouvernement du Cameroun Méridional refuse le départ pour le Nigéria des élèves voulant faire des études secondaires.
- 1955 Ouverture de l'école élémentaire baptiste de Great Soppo.
 - Le gouvernement définit sa politique en matière d'attribution de bourses : "policy for scholarships". Il décide d'accorder 17 200 £.
- 1956 Ouverture de l'école normale préliminaire catholique de Bonjongo.
 - Ouverture de la première école secondaire pour filles à Okoyong (mission catholique).
 - Le conseil de l'éducation de Buéa décide que l'enseignement en langue vernaculaire ne peut être fait que dans les zones où les 2/3 des enfants parlent la langue enseignée.
- 1957 Ouverture de l'école normale élémentaire de Tatum (mission catholique).
 - Les élèves des écoles secondaires cessent de passer le Cambridge Overseas School Certificate et présentent le West African School Certificate.
- 1958 Le gouvernement refuse aux langues bali (Munggaka) et douala une prééminence sur les langues maternelles à utiliser dans les classes préparatoires de l'école primaire.
- 1960 Le gouvernement indépendant du Cameroun Méridional décide la suppression des langues vernaculaires dans l'éducation primaire.
- 1961 Création d'un Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Primaire dans le gouvernement de l'Etat fédéré du Cameroun Occidental. L'enseignement postprimaire, hormis les écoles normales, est du ressort du gouvernement fédéral.
 - Introduction du General Certificate of Education (Université de Londres) comme sanction des études secondaires au Cameroun anglophone.
 - Ouverture de l'école normale élémentaire de filles de Bamenda-Mankon : W.T.T.C. (mission catholique).
- 1962 Ouverture de l'école élémentaire mixte de Muntengéné (mission catholique)
 - Ouverture de l'école secondaire baptiste de filles à Victoria (A.SAKER).

- 1963 Le gouvernement de l'Etat fédéré du Cameroun Occidental définit sa politique en matière d'éducation: "West Cameroon Education Policy: investment in education". Objectifs: scolarisation primaire universelle en 1970, formation de maîtres du primaire de qualité, développement d'un enseignement secondaire général, enseignement du français à une minorité.
 - Ouverture de quatre écoles secondaires : "Our lady of Lourdes"
 Bamenda-Mankon(mission catholique), "St Bede's" Njinikom
 (mission catholique), "P.S.S." Kumba (mission presbytérienne),
 "Joseph Merrick" Ndu (mission baptiste).
 - Ouverture du premier lycée gouvernemental à Man O'War Bay destiné à devenir en 1970 le lycée bilingue de Buéa.
 - Fermeture des écoles normales préliminaires.
 - Ouverture de l'école normale élémentaire de Nyassosso (mission presbytérienne).
- 1964 Ouverture de l'école normale élémentaire de Nohang (mission catholique).
 - Ouverture de trois écoles secondaires :"St. Augustin" Kumbo (mission catholique), "Bishop Regan" Small Soppo (mission catholique), "P.S.S." Besongabang (mission presbytérienne).
 - La Cameroons Development Corporation remet aux Conseils Locaux (Local Councils) la gestion de ses 13 écoles primaires.
 - Installation du "Cameroon College of Arts Sciences and Technology" (G.C.A.S.T.) à Bambili : collège pré-universitaire imité de œux du Nigéria, devant préparer le General Certificate of Education Advanced Level et délivrer des enseignements non-académiques (agriculture, technologie,....), deviendra en fait un lycée et une annexe de l'école normale supérieure de Yaoundé.
 - La rentrée des classes a désormais lieu en octobre comme au Cameroun Oriental.
- 1965 Introduction du "West Cameroon Rating Scheme" : taxe additionnelle pour l'éducation payée par tous les imposables.
 - Réduction de la durée des études à l'école primaire de 8 ans à 7 ans.
 - Ouverture de l'école normale élémentaire de Njinikom (mission catholique).
- 1966 Introduction de la gratuité dans l'école primaire jusqu'à la classe 4.

- 1967 Ouverture du centre linguistique de Buéa, laboratoire de langue dispensant un enseignement du français.
 - Début des émissions d'enseignement du français sur l'émetteur de Radio-Buéa : mise en place des premiers groupes d'études adultes et soclaires dans l'agglomération de Buéa.
 - Ouverture de l'école professionnelle du batiment du "Community Development" à Kumba.
 - Ouverture de quatre écoles coraniques dans la Donga et Mantung.
- 1968 Création des centres de formation professionnelle rurale de Kumba et de Bamenda (mission presbytérienne).
- 1969 Ouverture de l'école secondaire gouvernementale de Mamfé.
 - Ouverture d'une école secondaire presbytérienne à Mbengwi.
- 1970 Ouverture du collège secondaire de la World Wide Mission à Mpundu.
 - Transfert du lyoée bilingue de Man O'War Bay à Molyko.
 - Ouverture d'une école secondaire baptiste à Muyuka : "Baptist Academy".
- 1971 Réforme administrative destinées à faire baisser le coût de l'éducation (94 % du budget de l'Etat fédéré) : fermeture d'une centaine d'écoles, étatisation de 150 écoles des Conseils Locaux ou des missions, licenciement de nombreux instituteurs, révision des modalités d'aides aux écoles confessionnelles, augmentation de la taxe additionnelle pour l'éducation.
- 1972 Unification : disparition de l'autonomie du Cameroun anglophone en matière d'administration de l'enseignement primaire.
- 1973 Fermeture d'un certain nombre d'écoles normales élémentaires.
 - Mise en place d'un Institut Pédagogique à Vocation Rurale à Buéa : organe chargé de mettre en place un enseignement adapté au milieu rural et plus conforme aux objectifs définis dans les plans de de développement économique.

Annexe n°2 : Analyse statistique des effectifs scolarisés (1917-1974)

Les données chiffrées qui suivent doivent toutes être considérées avec prudence. L'information présentée est fragmentaire, notamment pour les périodes 1917-1927 et 1940-1947. Entre 1942 et 1959, il n'a pas été possible de distinguer entre écoles primaires anglaises et écoles confessionnelles vernaoulaires dans lesquelles l'enseignement donné était d'un très bas niveau. Le nombre d'élèves indiqué est en général le nombre d'inscrits qui ne correspond pas au nombre de ceux qui suivent les cours avec assiduité. Toutefois, comme l'école primaire a été payante jusqu'en 1966, le niveau d'assiduité a toujours été élevé, et jamais inférieur à 80-90 %. Les chiffres les plus récents sont paradoxalement les moins sûrs. Ainsi, l'enquête démographique de 1964 révélait que les chiffres officiels concernant l'école primaire étaient sous-estimés d'environ 15 %. Les enquêteurs notaient que les maîtres ne déclaraient pas leurs effectifs complets. Ils acceptent des élèves en surnombre, non inscrits réguliàrement, moyennant le paiement des droits de soblarité pour leur bénéfice personnel. Cette pratique n'a pas totalement disparue avec l'adoption de la gratuité de l'enseignement primaire.

Nous avons présenté nos tableaux en fonction de trois périodes importantes du point de vue éducatif :

- 1917 1947 : mise en place du premier système d'institutions scolaires anglaises
- 1947 1959 : première tentative d'extension du système soolaire.
- 1959 1972 : l'éducation : priorité de l'Etat fédéré; généralisation et diversification de l'éducation.

1972 / 73 est la première année de la centralisation du système éducatif et le point de départ d'une nouvelle période marquée par la gestion francophone dont nous ne pouvons évaluer les conséquences. Celles-ci ne se feront sentir que tardivement en raison de la grande résistance de l'institution éducative à tout changement, comme les "réformateurs" de beaucoup de pays l'ont éprouvé.

Tableau n°1 : Nombre d'écoles et d'élèves entre 1917 et 1947.

rs	Cours	••.			ons	Missi		adm.	Native	nent	Gouverner	
	Normal			aidé			aidée coles é			ا ادا	• . •	Date
/es - !	ereves	**	eves.	es er	egote	Teves	cores e	reves 4	écoles é		éccles é	
1		**		•		1	•	•		279	6	11917
i		••		•		1			•	599	5 •	1918
1		••		•		i		!		702	11 *	11919
1		••	. :	· , · · •	11.	1		, <u>;</u>	•	692	11 .	1920
	in the state of	**	170	•	4	′ 1	•			927	1.8 × •≏ •	11921
		••	221	•	4	1	•	843	10.	844	7	1922
1		**	661	. •	5		•	799	12	857	- 6 ·	11923
1		••	879	. • 1	38	.1	•	656	12.	069	6	1924
2 !	2	**	710	3	120	1		670	12 *	215	6 •	11925
8	8	**	435	• 4	(3)	1	•	701	10.	348	6	1926
11	11	**	589	.7	316	1	54. 9	749	12	055	6	11927
16	. 16		449	• 6	277	269	2 .	923	14.	1 154	6	1928
17	17	••	088	. 5	198	438	,2 .	1 077	14	1 167	6	11929
25	25	••	876	• 4	178	455	2 *	990	12.	256	6	1930
24	24	• •	(3)	. •	(?)	447	2 .	829	13 *	1 184	6	11931
	-	••	674	• • 3	161	1 524	15 *	818	14.	044	6	1932
23	23	••	234	<u>*</u> 3	124	1 658	14 .	807	14°	087	6 •	11933
(3)	(3	**	989	• 3	132	1 724	15 *	947	14.	1 097	6	4934
31	31	**	572	• 4	151	1 833	15 •	868	14	016	::5	11935
32	32	**	169	•6	195	1 838 1	15 *	1 271	18	058	6	1936
26	26	40	695	•6	212	1 949	15 •	1 507	: ! 19 *	028	6 •	n 937
31	31	••	341	• 7	245	2 133	_	1 636	19	1 136	6	1938
33	33	**	738	•7	244	2 318	17 .	1 734	19 *	052	6 •	n939
42 !	42	••	810	•		2 522		1 753		016	6	1940
	(?)	**	(?)	•		2 173		1 965	į	975+	6 •	n941
1	(?)	**	(3)	•	(3)		(3)	(?)	23	(3)	(?)	1942
	(?)	••5					•					ri 🌓
†	(3)	**	(3)	•	(3)	•					•	
•	661	••		•	1		•	-	•			ì
1	(?)	••		•	,	•			•			•
•	220	**	(3)	•	151		43	(?)	28	(3)	6	11947
(((((?)	•	(3) (3) (3) (3)	(3) (3) (3)	(3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (3) · (4) · (4) · (4) · (5) · (5) · (6) ·	(3) (3) (3) (3)	25 (?) (?) (?)	(3) (3) (3) (3)	(3) (3) (3)	1943 1944 1945 1946

⁺ nombre moyen d'élèves fréquentant les écoles.

Tableau 2 : L'école du Cameroun anglophone en 1938

a - Nombre d'écoles selon le nombre de classes.

le statut, le propriétaire et la langue utilisée.

			\	
Statut de l'école et propriétaire	Ecoles vernaculaires avec deux classes enfantines		nglaises" avec 2 classes élémentaires supérieures	Botal
Ecoles non BM Subventionnées RCM (1937) GBM Total	143 31 17 191	1 2 9 21		155 40 17 212
Ecoles BM Subventionnées RCM (1938) GBM NBM Total		5 5 1 1 12	1 2 1 -	6 7 2 1 16
Ecoles des Native Authorities (1938)	12	7	•	19
Ecoles du gouvernement (1938)		3	3	6
Total	203	43	7	253

b - Nombre d'élèves selon les classes fréquentées, la langue utilisée, le statut et le propriétaire de l'écôle.

Ecoles		Infants 1 - II	Elementary	Higher elemen- tary I - II	Total
inon subventionn (1937)	BM 1 des RCM 1 CBM 1 Total 1	4301 1533 471 6305	231 159 390		1 4532 1 1692 1 471 1 6695
subventionnées (1938)	BM ! RCM ! GBM ! NBM ! Total !	420 138 78 6 36	444 572 163 73 1252	59 75 50 1 –	1 503 1 1067 1 351 1 151 1 2072
Native Authorit	ies 1938 !	1127	509		1636
Gouvernement 1	938	427	576	133	1136
	TOTAL 1	8495	2727	i 317	111539

BM = Basel Mission (mission presbytérienne de Bale)

RCM - Roman Catholic Mission (mission catholique)

GBM = German Baptist Mission (mission baptiste allemande)

NBM = Native Baptist Mission (mission baptiste indigène)

Tableau 3 : Etablissements scolaires et nombre d'élèves entre 1947 et 1959.

	Ecole	es primaires 61èves		ormaux élèves	Coll N:	Second. élèves	CET élèves	
1947	229	25 200	4	220	1:	130	-	i i
1948	270	23 908 (1)	4 🕏	262 i	1*	140	. •••	ļ
1949	259	25 798	5	278	2 :	239		l l
1950	263	28 333	5 :	269 !	2:	262		l
1951	266	28 960	6	310 I	2	322	-	
1 1952	285	30 070	4	230 !	2 :	330	38	l:
1953	319	33 958	4	- 112 I	2	394	139	i E
1954	319	37 307	4 :	290	2:	426	138	!
1955	358	44 566	5	299 I	2 :	431	185	
i 1956	385	46 754	7	366	3 :	468	183	
1 1957	394	50 618	11(2)	64 0(2)	3	460	153	
1958	427	54 844	11(2):	660(2)!	3 :	513	153	
1959	454	64 076	11(2)	664(2)	3	571	173	<u>.</u>

^{(1) -} y compris les 3875 élèves fréquentant les 128 écoles vernaculaires

Tableau 4 : Fréquentation des écoles primaires "anglaises" et des écoles vernaculaires de la mission presbytérienne de Bâle durant la colonisation.

1		N o mbre d	l'élèves	fréquentant les		TOTAL
1		a/écoles primaires "anglaises"	%	b/écoles vernacu- laires	- %	
. !	1935	532	10,7	4 480	89,3	5 012
1	1940	1 262	20,0	5 030	80,0	6 292 !
1	1944	4-035	37,2	6 817	62,8	10 852
. !	1947	5 841	56,3	4 522	43,7	10 363 1
. 1	1951	8 223	87,5	1 169	12,5	9 392
	1954	10 426	94,1	652	5,9	11 078 1
	1956	14 032	98,0	277	2,0	14 309
•	1959 1	19 880	99,0	191 I	1,0	20 071 I

^{(2) -} y compris les quatre écoles normales préliminaires.

Tableau 5 : Etablissements scolaires et nombre d'élèves entre 1960 et 1974.

	Ecole	s primaires	Cour	s normaux élèves		gnement indaire élèves		ignement hnique élèves	Université de Yaoundé étudiants
	1	Brigger (122 - Transport Control of Control		undings as offers recessed	and the original programs				
1960	470	73 400	1(3)	(3)	(?)	(3)	(?)	(?)	· - •
1 1961	1 499	86 257	!(?)	(?)	(?)	(3)	(3)	(?)	!
1 1962	590	9 5 159	8	925	6	903	(?)	(3)	(?)
1 1963	1 646	106 069	19	1 156	11		(3)	(3)	(3)
1964	686	116 852	112	1 374	12	1 658	(3)	(?)	(3)
1964/65	! 689 ²³	124 254	12	1 698	15		(3)	(?)	(?)
1965/66	1 2	£∧ x	12	1 844	15	3 008	6	1 338	(?)
1966/67		163 720	112	1 875	15	3 388	6	1 428	(?)
1967/68	1 :	173 412	113	1 950(?	15	3 881	17		! control 97 1
1968/69	•	• .	12	2 037	15	4 531	19	1 788	l 105 l
1969/70	•	198 802	12	2 269	17	4 792	! 9	2 084	176
1 1970/71		210 243	112	2 281	1 19		114	3 199	1 206 1
1971/72		184 020	112	2 014	20	6 129	15	3 678	293
1972/73	.	188 974	112	1 423	21	6 766	117	3 619	i 341 i
1973/74	•	206 713	9	(?)	22	7 503	117	4 003	(?)
1 1213/14	1	3	1 :		· · ·		I ' :		

Tableau 6 : Estimation du taux de scolarisation des enfants agés de 5 à 14 ans entre 1950 et 1974.

1 Années	Enfants scolarisa	Enfants scolari-	Taux de
i Allieos	bles (estimation)	sés(estimation)	scolarisation
1 1950	202 200	l 29 325	14,5
1951	206 800	30 015	14,5
1952	211 400	31 165	14,7
1953	216 500	35 190	16,2
1954	221 400	38 640	17,4
1955	226 500	46 115	20,4
1 1956	231 700	48 415	20,8
1957	237 100	52 440	22,1
1 1958	242 500	56 810	23,4
1959	248 100	66 335	26,7
1960	253 000	76 015	29,9
1961	259 500	92 230	35,5
1 1962	265 700	101 7 75	38,3
1963	271 600	113 900	41,7
1 1964	i 277 800	125 000	45,0
1965	284 300	132 940	46,7
1 1966	i 291 100	162 840	55•9
1967	297 500	175 950	. 59,1
1 1968	304 300	185 495	61 , 0
1 1969	311 600	196 190	62,9
1 1970	318 300	212 640	66,7
1971	325 900	229 690	70,4
1972	333 200	201 020	60,3
1973	341 000	206 430	60,5
i 1974	349 100	225 860	65,1
1975	3 5 6 700		
1 1976	365 000	·	
1977	373 400	·	
1978	382 100		
1979	390 100		
1 1980	400 000		

A. Alphabètes et analphabètes d'après les recensements démographiques

Tableau 1 : % d'analphabètes par département dans la population âgée de 7 ans et plus (1953).

MAN YU .	92,8 %	BUI DONGA + MANTUNG MENCHUM	94,1 % 95,8 % 97,7 %
		MEZAM MOMO	92,0 % 92 ,2 %

Tableau 2 : % d'analphabètes selon la zone dans la population agée de 7 ans et plus (1953).

	Villes Plantations		! ! ! dont ! !	•	Buéa :	68,2	% % % % %	! ! ! !
1 1 1	Zone rurale et Bourgs	92,4%	1 1 · · · · · · · · · · · · · · · · · ·			,		1 1 1

Tableau 3: % d'alphabètes (personnes écrivant l'anglais) selon l'age, le sexe et la zone en 1964 - 6 ans et plus.

Zone	âge	hommes	femmes	rapport H/F
zone rurale	6 - 14 ans 15 - 24 " 25 - 34 " 35 - 44 " + de 45 " tous âges	23,7 43,3 16,4 10,0 3,7 20,9	9:7 7:3 1:0 0:4 0:05 4:7	2,4 5,9 16,4 25,0 74,0 4,4
bourgs	6 - 14 ans 15 - 24 " 25 - 34 " 35 - 44 " + de 45 "	22,5 52,1 24,5 15,7 8,0	10,6 14,7 25,5 1,9	2,1 3,5 0,9 8,3
plantations	tous âges 6 - 14 ans 15 - 24 " 25 - 34 " 35 - 44 " 4 de 45 " tous âges	24,8 29,3 47,7 31,1 21,3 12,2 31,7	7,9 19,1 9,6 5,4 3,6 5,9	3,1 1,5 5,0 5,8 5,9 2,1 2,9
villes	6 - 14 ans 15 - 24 " 25 - 34 " 35 - 44 " + de 45 " tous ages	40,3 69,8 51,1 37,0 23,4 49,7	21,8 26,6 12,0 4,4 2,1 21,2	1,4 2,6 4,3 8,4 11,1 2,3

B. Diplômes délivrés par l'école anglophone

Tableau 1 : Résultats du First School Leaving Certificate.

Date	cendidats	reçus	%
1937 1938 1953 1954 1959 1959 1960 1961 1961 1962 1963 1964 1965 1966 1967 1968 1968 1969 1970 1971 1972 1973 1974	127 116 985 1 662 2 086 (?) (?) 3 715 4 468 5 389 5 887 12 702 10 975 10 121 10 181 9 922 11 251 12 277 12 501 13 358	64 66 (?) 1 043 1 522 2 052 2 359 2 888 2 683 2 683 5 961 5 972 5 972 5 972 6 019 8 129 8 555 8 007 11 873	50,4 56,9 (?) 50,0 (?) 55,8 53,6 44,8 54,3 58,4 49,6 60,7 72,3 69,7 64,1 88,9

Tableau 2: Examens extérieurs organisés au Cameroun anglophone (1968 - 1969: 1970 - 1971)

Examen	Nombre de :	candidats 1970/71		
General Certificate of Education (University of London)	2 987	3 861)présenté par)les collégiens et des candidats isolés.	
General Certificate of Education (Associated Examining Board)	107	83		
Royal society of Arts Single subjects	1 142	1 124		
Royal Society of Airts School Certificate	294	198		
City and Guilde of London Institute	147	152		
Autres examens britamiques	92	74	i)isolés.	
Total candidats aux exterieurs	4 769	5 492	<u>.</u>	

Annexe 4 : La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun anglophone selon l'Ipar-Buea (avril 1977).

Il n'est pas de notre propos d'entrer dans les détails de la réforme proposée par l'Ipar-Buea, ni de juger des méthodes fort différentes utilisées par les auteurs depuis janvier 1974, pour faire les recommandations qui se trouvent consignées dans l'ouvrage (1) sur la réforme paru en 1977. Nous nous limiterons à une analyse globale des objectifs, des orientations et des limites du projet de réforme.

a) L'IPAR-BUEA

L'Institut Pédagogique à Vocation Rurale sis à Buea a été créé par décret présidentiel n°277/CAB/PR du 10 octobre 1974 avec quatre sections ayant pour tâche la recherche socio-économique en milieu rural, la transmission d'un savoirfaire technologique intermédiaire, l'enseignement de l'anglais et des mathématiques.

L'équipe de l'IPAR-BUEA a été constituée par 19 personnes (8 UNESCO, 7 Camerounais, 2 Allemands et 2 Anglais) et n'a compris aucun francophone si l'on excepte une traductrice. Cette équipe influencée à la fois par l'empirisme anglosaxon et la rigueur allemande a élaboré un document de 231 pages fort denses où l'analyse du milieu socio-économique occupe 50 % du total des pages.

b. Les objectifs de la réforme

L'objectif officiel de l'IPAR est de "ruraliser" l'école c'est-à-dire de l'intégrer au mieux au monde rural tout en donnant aux enfants doués la possibilité de poursuivre des études. La réforme devrait se traduire par un Falentissement voire un arrêt de l'exode des jeunes vers les villes, par un renversement des valeurs sociales - l'agriculteur devant avoir plutôt plus de prestige que l'employé de bureau - par un renforcement de la cohésion de la collectivité nationale à travers la diffusion des cultures propres à chaque groupe humain, par une meilleure aptitude des hommes à prendre en charge le développement économique et social de la communauté villageoise dont ils font partie.

L'enfant sortant de cette école "ruralisée" devrait être moins sensible aux "lumières de la ville" conscient de l'importance du métier d'agriculteur et désireux de l'exercer, respectueux et fier de sa langue et de sa culture

⁽¹⁾ IPAR-BUEA 1977: "Report on the Reform of Primary Education", 231 p., Buea, National Printing Press Annex.

maternelles, sachant manier instruments agricoles et outils de l'artisan, parlant l'anglais et disposant d'un bagage mathématique suffisant pour lui permettre d'être une producteur efficace et un citoyen moderne.

Ces ambitions immenses ne pourront se réaliser, les auteurs en sont conscients, sans changement de l'ordre social actuel, des attitudes vis-à-vis de l'école, ni gros effort financier.

La réforme devant s'intégrer aux choix actuels faits à Yaoundé, dans une société attachée aux valeurs et aux hiérarchies issues de la décolonisation et dans le cadre d'un budget éducatif peu élastique, il n'est pas étonnant de sentir au détour d'une page le malaise des auteurs proposant des mesures qui supposent, pour passer dans les faits, une adhésion à de nouvelles valeurs sociales.

Malgré l'ensemble de ces limitations implicites ressenties clairement par l'équipe de l'IPAR-BUEA, de nouveaux choix ont été proposés quant à la structure et au contenu de l'enseignement, à la formation et aux conditions de travail du personnel enseignant, à la gestion de l'appareil éducatif et à la méthode d'évaluation des progrès scolaires.

c. Les orientations des principales recommandations.

L'essentiel de l'effort de réforme consiste à introduire massivement le milieu dans l'éducation, à la fois comme matériel pédagogique pour l'étude de l'anglais ou des mathématiques, et comme objet de connaissance et de réflexion.

Le milieu étudié se trouve être l'environnement physique et humain le plus proche de l'enfant, celui qu'il observe depuis sa naissance; en fait, l'entité villageoise, au mieux le canton (l'aire juridique d'un tribunal coutumier). Il sera fait référence à d'autres milieux si des "étrangers" à l'ethnie locale habitent dans la communauté. On insistera surtout sur l'agriculture, les structures sociales et culturelles de ce petit milieu sans oublier l'instauration de pratiques progressives dans l'hygiène, l'alimentation, etc...

Il s'agit de reconnaître son milieu pour se sentir bien dans son être, ne pas le mépriser tout en saisissant les blocages humains ou naturels au progrès et tenter d'y porter remède avec les moyens existants sur place.

Ce milieu sera appréhendé de manière globale par approches successives selon l'âge des enfants et sans tenir compte du cloisonnement disciplinaire. On fera d'ailleurs appel pour ce qui concerne la société et la culture à l'aide des détenteurs de l'autorité traditionnelle et aux représentants du pouvoir central.

La ferme scolaire va devenir dans l'école "ruralisée" aux programmes entièrement repensés, l'élément moteur de la nouvelle stratégie. On y appliquera avec prudence des techniques agricoles nouvelles et elle pourra devenir la ferme d'expérimentation et de démonstration de la communauté villageoise.

On exclura, ce qui paraît surprenant, la participation des maîtres au développement communautaire et on spécialisera des instituteurs dans l'enseignement agricole. Qui plus est, l'effort supplémentaire demandé à l'ensemble du corps enseignant sera rétribué comme le sera la participation des divers notables aux activités soclaires.

La formation des maîtres sera modifiée pour y introduire à la fois de nouvelles méthodes pédagogiquement plus efficaces et leur faire acquérir les connaissances indispensables pour enseigner les nouvelles et les anciennes disciplines rénovées.

Enfin, des recommandations sont faites à l'administration tant en ce qui concerne les disparités salariales, les pratiques bureaucratiques, l'encadrement déficient et les système d'évaluation des résultats obtenus par les maîtres et les élèves qui constituent autant de freins à l'application de la réforme.

d. Les limites de la réforme proposée.

A première vue, l'ensemble des propositions peut paraître cohérent. Il est toutefois curieux de voir qu'on espère une place centrale pour l'enseignement agricole et manuel et qu'on ne forme pas l'ensemble des instituteurs à ces disciplines. Pourquoi ce traditionnalisme à l'égard des institutrices spécialisées toujours dans les arts ménagers et les problèmes féminins? L'école réformée ne doit-elle former que de bonnes épouses au sens occidental?

Que ne fait—on appel à l'investissement humain ou plus simplement au dévouement pour les collaborateurs extérieurs à l'école ? Faut—il rétribuer les fonctionnaires venant transmettre leurs connaissances ou leur expérience aux

r La grant to the first of the second of

élèves ? Le profit doit-il devenir un des éléments moteurs de la réforme ?

Cet ensemble de choix, souvent contestables, indique bien les limites de la réforme. Pour donner à l'enseignement pratique la place centrale qu'on veut lui voir recommue on ne va pas jusqu'à créer une dynamique, seule capable de changer les mentalités. On estime même que l'instituteur n'a pas à devenir un animateur rural. Est-il préférable de laisser ce rôle à un fonctionnaire motorisé venant de temps en temps de la sous-préfecture comme celz a souvent cours actuellement?

Se lancer dans l'étude du milieu, part d'un sentiment louable de retour aux sources, à l'"authenticité" africaine après une période de diffusion généralisée de la culture anglo-saxonne importée. Cela va permettre de concilier savoir moderne et savoir traditionnel, de faire de l'école un outil au service de la communauté villageoise et non un ghetto de la pensée occidentale. L'orientation donnée à l'étude du milieu, les collaborations extérieures demandées ne vontelles pas renforcer les particularismes: locaux ou régionaux au détriment de l'unité nationale obsession des dirigeants du pays ? Et comment faire saisir aux élèves les obstacles au développement par le truchement de personnes qui peuvent constituer par leur pouvoir ou leur pratique des freins au progrès ? Ne va-t-on pas former d'autre part une masse de "développeurs" en culottes courtes plus apaptes à disserter qu'à agir comme cela se constate dans les instituts spécialisés dans la formation d'agents de développement ? Les enfants des villes parfois descendants de la classe bureaucratique et salariée vont-ils rééllement passer dans le même moule ou verront-ils leurs fonction d'"héritiers" être confortée par l'école "ruralisée" ?

Tout dépend de l'application de la réforme. Sera-t-elle appliquée intégralement ou ne modifiera-t-on que les programmes ? Il sera nécessaire de toute manière de tester les méthodes et les programmes pour éviter les écueils signalés plus haut. Et il faudra à tous les niveaux de la machine éducative déjà si lourde une volonté de réforme. Sans cela, le travail de l'IPAR n'aura pas servi à grand chose.