

(N)

L'ÉCOLE DU CAMEROUN ANGLOPHONE*

DE L'ÉCOLE COLONIALE A L'ÉCOLE NATIONALE

par Georges** et Christiane*** COURADE

SUMMARY

The school of english-speaking Cameroon still remains an original and not well known institution in 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.

The attempts to have a « national school » have not yet been successful. The choice has to be made within certain determinate options and at the same time existing obstacles will have to be overcome.

Par son rattachement en 1961 au Cameroun sous tutelle française, le devenir historique du « Southern Cameroons » a pris une orientation totalement différente de ce qui aurait pu être la sienne s'il s'était prononcé en faveur de son rattachement au Nigeria ou s'il s'était constitué en Etat. Par ce choix¹, conforme à la politique de retour aux frontières établies par le colonisateur allemand, l'actuel Cameroun anglophone va se trouver confronté à une politique d'assimilation au groupe francophone numériquement plus important, et particulièrement dans le domaine de l'éducation.

* Cet article constitue un élément actualisé d'une étude achevée en juin 1975 sur l'éducation au Cameroun anglophone parue *in extenso* dans les Travaux et Documents de l'ISH (BP 193, Yaoundé) en français et en anglais en 1977 : *L'école du Cameroun anglophone*, Trav. et Doc. de l'ISH, n° 3, ONAREST, Yaoundé, 75 p., 13 fig., bibliogr.

** Géographe, chercheur à l'ORSTOM.

*** Assistante à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de Yaoundé.

1. Les Nations Unies ont organisé dans cette région, en 1960, un référendum proposant le choix entre le rattachement à la fédération du Nigeria ou à la République du Cameroun. 70,5 % des votants ont choisi la deuxième option.

O.R.S.T.O.M.

Fonds Documentaire

N° : 1629

Cote B

Date 27 JUL. 1982

11 42

Cette région constituée actuellement par les provinces du Sud-Ouest et du Nord-Ouest appartient à l'ensemble géographique de l'ouest du Cameroun avec des paysages originaux, des populations dynamiques et relativement proches et une forte empreinte coloniale. Avec 1 500 000 habitants en 1976, répartis sur 42 000 km², se distribuant entre une cinquantaine de groupes ethniques, la région représente un cinquième de l'actuelle République Unie du Cameroun. Culturellement et linguistiquement hétérogènes, les sociétés locales ont acquis un comportement relativement homogène en raison de quarante-cinq ans de présence britannique. Les institutions modernes, et notamment l'appareil judiciaire, certaines formes de décentralisation du pouvoir, le style de vie des classes dirigeantes ont été profondément marqués par les Anglo-Saxons. Sur le plan économique et social, une moindre intervention du pouvoir colonial découlant de la philosophie déclarée et du sens de l'intérêt bien compris des Britanniques a donné à cette zone un caractère marginal et a permis aux sociétés locales de mieux conserver, dans l'ensemble, leur physionomie traditionnelle.

Dans ce contexte, l'école a été l'un des vecteurs principaux de la pénétration du « vernis » anglo-saxon dans toutes les couches de la population. Elle reste aujourd'hui une institution originale au niveau du Cameroun malgré la faiblesse relative de la région dans les domaines économique et socio-politique, et la volonté d'uniformisation qui a caractérisé la période suivant la « réunification » et surtout l'« unification » en 1972². Aujourd'hui, 76,1 % des enfants en âge scolaire sont scolarisés au niveau primaire dans la province du Sud-Ouest contre 59,1 % dans la province du Nord-Ouest, alors qu'en 1960 le taux de scolarisation primaire pouvait être estimé à 30 % de la population scolarisable. C'est dire le rôle essentiel de l'école dans le façonnement d'une nouvelle société et de sa classe dirigeante.

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

2. Par « réunification », la classe politique camerounaise entend le rattachement du Cameroun sous tutelle britannique au Cameroun ex-français réalisé sous la forme de deux États conservant une certaine autonomie et des structures héritées des colonisateurs.

Par « unification », elle entend l'effort entrepris depuis la suppression des deux États fédérés en 1972 pour mettre en place des institutions uniques pour l'ensemble du pays en vue de constituer une « nation ».

fondamentalement de ses homologues française ou allemande, 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 Indigènes³.

Pour l'administration, il s'agit de former des « auxiliaires de l'exploitation coloniale », commis de l'administration, des maisons de commerce, des plantations industrielles (appelés ici *clerks*), et des éléments des forces de l'ordre. Les besoins étant faibles⁴ 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 Nigeria. En 1950 par exemple, pour l'ensemble du Cameroun sous mandat britannique, 64 % des *junior grades* employés par le gouvernement étaient des Camerounais, et 36 % des Nigériens. Au niveau des cadres supérieurs, il y avait 1 Camerounais et 6 Nigériens.

Pour les missions qui scolarisent 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 qu'un seul 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 connus le Cameroun anglophone, trois ont été instituteurs dans des écoles primaires ou normales confessionnelles.

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 écoles, 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 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'IPAR⁵; 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

3. 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.

4. De 1 000 à 2 500 personnes qualifiées entre 1950 et 1960.

5. Institut pédagogique à vocation rurale.

conservé leurs traditions culturelles que leurs frères d'outre-Mungo. Les Camerounais francophones, par contre, ont le sentiment de n'avoir pas reçu un enseignement au rabais : le français parlé n'est pas le *pidgin-english*, 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 culturel ? Une culture 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 piètre effort de scolarisation (si l'on se réfère à ce qu'ils ont fait au Nigeria), a joué dans le sens d'une meilleure conservation des traditions. La décentralisation administrative est allée dans le même sens. Il n'en reste 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 scolarisation avait été beaucoup plus poussée, ce style de vie aurait gagné tout le pays. Mais en 1952, un enfant seulement sur quatre en âge scolaire 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 duala et le bali (*mungbaka*). 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'UNESCO, 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 a fonctionné jusqu'en 1972 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 ensei-

gnants 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 médiocre, 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 réformes 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 normaux⁶ fonctionnaient. La région était encore démunie d'enseignement postprimaire suffisant, les élèves étant invités à aller au Nigeria.

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 quatre années d'école élémentaire pour espérer entrer dans l'une des rares écoles élémentaires supérieures installées en ville ou dans une mission rurale, 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 avantagé les gens des villes et les personnes riches.

En 1938, on comptait ainsi 203 écoles vernaculaires (une pour cinq villages), 50 écoles anglaises dont 7 seulement avaient deux classes élémentaires supérieures. Sur 1 000 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 verna-

6. Ecoles de formation professionnelle de maîtres de l'enseignement primaire.

culaires et les écoles élémentaires fusionnèrent pour devenir les « Junior Primary Schools » 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 FSLC. 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 constants de l'école coloniale fut celui de la formation 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, TTC), 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 Nigeria, notamment à Yaba.

Des instituteurs stagiaires étaient recrutés parmi les personnes possédant le FSLC; 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 normale élémentaire supérieure et y obtenir le Teachers' Higher Elementary Certificate.

Le lecteur francophone admirera la subtilité de cette organisation, mêlant 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 secondaire 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 Nigeria. En 1938, s'ouvrait la première école secondaire à Sassé dans le Sud, en 1949, la deuxième à Bali. En 1948 encore, le nombre des Camerounais étudiants au Nigeria était égal à celui des élèves inscrits à Sassé.

Le cycle d'études de cinq à six 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'œuvre 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. Cela 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.

c) *La gestion de l'appareil éducatif et les résultats obtenus.* — 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 agréés désignés sous le nom d'Agences Volontaires et comprenant les Autorités Indigènes, les missions et, en 1952, les plantations (CDC et Elders and Fyffes). Ces agences contruisaient 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'éducation⁷. Dès 1952 toutefois, apparaissait dans le pays *ejagham* et dans la région de Bamenda un impôt scolaire. Il va sans dire que si ce système grevait peu le budget de la région⁸, il créait la sélection par l'argent et livrait l'école aux mouvements confessionnels et privés laïcs. 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 !

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 Cameroun septentrional, mais étaient de moitié inférieurs à ceux des régions francophones similaires du Cameroun.

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 peuplée, 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'arrondissement d'Akwaya (nord de la Manyu).

Les constructions d'écoles ont été le fait d'institutions privées utilisant les droits d'écolage, les subventions de l'Etat et les dons provenant

7. En 1951, 25 shillings par an dans les Senior Schools du gouvernement mais 21 £ à l'école secondaire de Sassé !

8. 150 000 £ en 1950-1951.

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 allemands du Palatinat, la mission presbytérienne de Bâle et la mission baptiste nord-américaine qui recueillit l'héritage de la vénérable mission de Londres.

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 Eglise 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.

Les conséquences de cette politique sont très importantes. 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. 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 centres 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 vingt-huit 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 CAMEROUN OCCIDENTAL OU L'ÉCOLE COLONIALE A LA PORTÉE DE TOUS

L'école a-t-elle changé au « soleil » de l'indépendance ? S'est-elle « nationalisée » ?

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 scolaires hérités des colonisateurs anglais et français. La création d'un Etat pour un cinquième anglophone et quatre cinquièmes francophone contraignit l'élite intellectuelle du Cameroun Occidental à repenser sa place dans le pays.

a) *La « décolonisation linguistique » vue par les anglophones et les choix à réaliser.* — Pour les B.A., M.A., et Ph.D anglophones⁹, 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 étrangères surimposées (culture anglophone comme culture arabe) et montrer ainsi la voie du fédéralisme aux autres nations africaines.

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.

9. Bachelor of Arts, Master of Arts, Philosophy Doctor. Ces diplômes anglo-saxons correspondent *grosso modo* à la licence, à la maîtrise et au doctorat de troisième cycle.

Le problème linguistique fut soulevé d'abord, et continue sur un mode majeur ou mineur à être remis à l'ordre du jour par les intellectuels sudistes et les linguistes. Mais existe-t-il une solution idéale dans un pays qui peut se targuer d'avoir plus de langues et dialectes « nationaux » que de jours de l'année ? Et quelle langue enseigner à l'école qui rattache l'enfant 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 ?

Plusieurs solutions, qui n'ont pas été retenues en raison de la complexité du problème et de ses implications politico-idéologiques, ont été proposées dans les années soixante par les intellectuels nationaux (soutenus par les jésuites de Douala) : adoption comme langue nationale d'une langue vernaculaire (du sud) ou d'une langue véhiculaire comme le *pidgin-english*. Depuis cette époque l'argumentation s'est affinée et a trouvé dans les difficultés à enseigner le français standard notamment, de nouvelles justifications à caractère plus scientifique. Le développement économique enfin serait accéléré par l'utilisation des langues africaines permettant à l'élite pensant le développement de communiquer avec la masse chargée de le mettre en œuvre¹⁰. On voit aussi comment le retour à l'authenticité africaine pourrait être utilisé pour conforter le pouvoir de la classe dirigeante qui, elle, continuerait à parler le français standard...

Finalement, une solution moyenne, pragmatique, a été retenue, sans que les autres solutions aient été entièrement écartées. 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 langue maternelle et de l'initier très tôt aux deux langues officielles. C'est la thèse du bilinguisme précoce¹¹ soutenue avec ardeur par Fonlon, qui a été retenue pour application dès 1979 dans les trois dernières années du cycle primaire. Il convient de signaler à cet égard qu'une expérience britannique de dix ans montre que l'introduction de l'étude d'une langue étrangère dès le primaire est au mieux un luxe inutile¹² ! Ceci va à l'encontre de l'idée communément admise que l'on peut tirer parti de l'apparente aisance que manifeste l'enfant jeune dans l'apprentissage des langues vivantes.

L'importance internationale de l'anglais pour un futur agriculteur de

10. P. ABEGA, Identité nationale, mythe ou réalité ? (II), *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Yaoundé*, 1976, vol. IV, n° 7, pp. 49-53. Dans ce même numéro, P. RENAUD ne dit-il pas : « Il est nécessaire de convaincre les responsables que la sensibilisation des masses au développement passe par le français et l'anglais et par les langues nationales », p. 37.

11. B. FONLON, A case for Early Bilingualism. Pour un bilinguisme de bonne heure, *Abbia*, nos 4-7, déc. 1963-oct. 1964, pp. 56-94 (n° 4); pp. 7-47 (n° 7).

12. C. BURSTALL, Primary French in the Balance, in *Educational Research*, 1975, vol. 17, n° 3.

l'Est ou du français pour un enfant de Mamfé est-elle réellement un stimulant¹³ ? Est-il besoin d'ajouter que le bilinguisme, version camerounaise, a trouvé son application dans la prise en charge par 17 expatriés français de « l'opération bilinguisme » au Cameroun anglophone et par une équipe britannique squelettique à Yaoundé ?

Fonlon en vient à constater avec quelque lucidité que l'intellectuel au Cameroun Oriental est virtuellement un Français, « 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 ! ». L'élite peut-être, la masse, c'est peu probable. Il est plus vraisemblable que le *pidgin-english* des anglophones se métisera avec du français comme il commence à le faire, mais que le français camerounais « de quartier » ou régional ne s'enrichira pas d'expressions et tournures anglaises, mais plutôt se *pidginisera*. Le bilinguisme précoce, si l'on n'y prend garde, sera une entreprise de « créolisation » de la population.

b) *Les progrès de l'éducation de 1961 à 1972.* — Ces problèmes n'ont agité et n'agitent qu'une poignée d'intellectuels, au plus ceux qui ont fait des études secondaires et supérieures, soit en 1960 1 habitant sur 250 ! Cependant, les choix qui seront faits changeront à terme le visage de l'école traditionnelle.

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 anglaises, 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

13. *Ibid.*

en 1970-
période,
gressé d
signe d'
tradition

Le b
de franc
année, l
917 mi
écoles r
64 500
payés p
durant
fédéral
du poic

Le
risation
être rés
quatre
de 22,5
cation

1 500 r
le nom

La
eu auc
les ma
appelé

L'è
dissem
ment

94 %
franco
soires
le typ
vers k
du M
milier
écoles

panor
consti
se coi

en 1970-1971; 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 mentalités 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 francs CFA en 1963-1964 à 1 192 millions en 1970-1971. Cette même année, l'impôt scolaire et les subventions aux missions ont représenté 917 millions de francs CFA, soit 4 600 F CFA par enfant scolarisé. Les écoles normales primaires avaient reçu 167 millions de francs 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 1965-1966 de la scolarité gratuite dans les quatre premières années d'études permit d'augmenter les effectifs de 22,5 %. Les mesures prises en mai 1971 pour abaisser le coût de l'éducation (suppression de plus de 10 % des écoles, licenciement de près de 1 500 maîtres, augmentation des droits d'écolage) firent chuter de 12,5 % le nombre d'élèves inscrits.

La grande œuvre 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 1972-1973, 22 % des instituteurs francophones seulement avaient reçu 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 deux tiers 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 au-delà 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.

En dix ans, le nombre de maîtres qualifiés 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.

Pour compléter cette présentation de l'enseignement primaire, il faudrait parler de ce corps enseignant qui a compris entre 3 500 et 5 800 membres, réunis dans l'« Union of Teachers », deuxième Trade Union du Cameroun anglophone après celle de la CDC (CDC 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 1974-1975 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 12 écoles normales (confessionnelles pour 11 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 1972-1973, 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 aux 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 bonne 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 — Saint-Joseph Sassé, Cameroon Protestant College Bali, Queen of Rosary Okoyong — sont venus s'ajouter 19 collèges en l'espace de quinze ans permettant de porter le nombre d'élèves de 882 en 1961-1962 à 7 503 en 1973-1974. 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 GCE 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 fonctionnent 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 terrain 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 GCE « O » level. C'est donc un établissement du type CEG français pour les études, maquillé 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 rps) et il semble que l'on s'oriente vers une pâle imitation des *comprehensive schools* du gouvernement travailliste britannique, ces d'outre-Manche.

L'enseignement professionnel et technique existe depuis peu au Cameroun anglophone. C'est un enseignement de premier cycle essentiellement commercial (deux tiers des élèves) de bas niveau. Pas de lycée technique; un seul établissement public. Les deux tiers des enseignants étaient considérés comme non qualifiés; les établissements se concen-

traient 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'œuvre qualifiée (Cameroon(s) Development Corp., Travaux publics, compagnie d'électricité, Community Development, Local Councils). La croissance exponentielle des effectifs et la multiplication des établissements n'ont 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 GCE « 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 préuniversitaire à filières multiples comme il en existe au Nigeria. En guise de « lot de consolation », les anglophones reçurent une annexe de l'Ecole Normale Supérieure à Bambili qui hébergeait 55 élèves en 1972-1973.

Pour conclure sur l'action menée par l'Etat fédéré et les représentants anglophones du gouvernement fédéral en la matière, il apparaît que l'œuvre 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.

c) *L'intrusion de la langue française : de l'enseignement aux adultes et dans le secondaire, au « bilinguisme précoce »*. — 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. Des réponses à cette volonté ont été données sur deux plans : par la création d'un lycée « bilingue » pilote à Buea et par un enseignement du français par des moyens audio-visuels (utilisation de laboratoire de langue et de la radiodiffusion). L'unification a entraîné une révision de la politique précédente qui visait essentiellement un public de cadres et la création d'une réceptivité au français dans l'ensemble des couches de la population. En 1977 donc, le « Centre Linguistique français » a fermé ses portes et le « Français par la Radio » n'existe plus, l'ensemble étant remplacé par ce que l'on appelle « l'opération bilinguisme ». Le lycée bilingue est resté à l'état de prototype du bilinguisme, l'expérience ne s'étant pas généralisée malgré la création d'établissements bilingues à Yaoundé et

à Bonabéri (Douala). Pourquoi ce changement ? A l'évidence des motivations en sont d'ordre technique et politique¹⁴. Pour les comprendre il nous faut décrire la situation linguistique du Cameroun anglophone, la volonté et les sentiments des populations face à l'intrusion du français dans leur univers quotidien, ainsi que les techniques utilisées par les « opérateurs » pour faire passer un message linguistique ayant une connotation très particulière dans cette région du Cameroun.

La situation linguistique était déjà complexe avant le démarrage de ces expériences. Sur la multiplicité des langues et dialectes maternels étaient venus se greffer, d'une part, le *pidgin-english*, langue véhiculaire en concurrence avec le Munggaka (Bali) et le Duala, langues d'alphabétisation de l'époque coloniale, d'autre part, l'anglais, langue officielle déformée dans son usage par les autres substrats linguistiques.

Face à la volonté fédérale d'introduction du français, le gouvernement du Cameroun Occidental souhaitait en voir la diffusion limitée au secondaire, et seulement auprès des personnes qui possédaient parfaitement l'anglais¹⁵. Pour les Camerounais anglophones, en effet, apprendre le français n'est pas acquérir un simple instrument de communication fort utile dans leur pays et en Afrique, mais accepter d'une certaine manière le mode de vie des francophones, et notamment ce qui les choque le plus : un sens des relations sociales différent, la centralisation à la française, l'autoritarisme dans les rapports avec l'administration, les forces de l'ordre, etc. Le souci de préserver un certain « British way of life » juste acquis après une quarantaine d'années de colonisation britannique a conduit le gouvernement à ne pas souhaiter, à la différence de Fonlon, l'introduction du français à l'école primaire. Cette politique a prévalu durant la fédération et jusqu'en 1974, et l'enseignement du français n'a jamais été rendu obligatoire. Mise à part l'expérience originale et unique du lycée bilingue, l'enseignement du français conduit respectivement par le « Français par la Radio » et le « Centre Linguistique de Buea » a eu un succès mitigé auprès de la « cible » qu'ils étaient censés toucher, en raison des résistances des classes supérieures formées à l'anglaise, et des populations ayant opté pour le rattachement au Nigeria.

Le « Centre Linguistique français » de Buea, organisé autour d'un laboratoire de langues, est resté le premier et le seul maillon de la chaîne

14. On ne peut avancer de raisons financières, l'aide bilatérale française a assuré un appui sans défaillance depuis dix ans. En 1977-1978, 17 coopérants français participent à « l'opération bilinguisme » contre 6 expatriés pour l'Institut pédagogique à vocation rurale (IPAR), qui avaient, en principe, une tâche bien plus importante à remplir !

15. *West Cameroon Education Policy : Investment in Education*, Buea, West Cameroon Government Press, 1963, 8 p.

de laboratoires prévue et n'a fonctionné qu'une dizaine d'années, assurant à un millier de personnes originaires de l'agglomération de Buea (dont 16 % seulement de cadres) un niveau de connaissance du français parlé leur permettant de se débrouiller dans des situations concrètes à Yaoundé. Demi-échec d'ailleurs : de nombreux délégués provinciaux¹⁶ ont des difficultés à s'exprimer en français.

Les émissions de français par l'émetteur de Radio-Buea ont mieux atteint leur but : non pas apprendre le français standard, mais créer un climat favorable à son apprentissage ultérieur. Des groupes d'écoute scolaires et adultes volontaires étaient organisés sous l'autorité de moniteurs francophones de l'Ouest le plus souvent, supervisés par des coopérants français. Ces émissions ont été écoutées certaines années par plus de 2 500 adultes et plus de 5 000 élèves avant 1975. Qu'en est-il resté ? En l'absence d'évaluation précise et sachant qu'au mieux un quart des inscrits passait le test de fin d'année, on peut penser que les meilleurs auditeurs savaient « causer le français du quartier » tel qu'on le parle à Douala, et, au pire, comprenaient la publicité radiophonique des Brasseries du Cameroun¹⁷.

Dans le cas du lycée bilingue, les résultats obtenus apparaissent très positifs. Anglophones et francophones passés dans ce moule acquièrent une aisance égale dans les deux langues officielles. Dans les 3^e et 4^e années d'enseignement en effet, ils suivent des cours indifféremment dans les deux langues et certaines matières font l'objet de leçons doubles en raison des divergences dans les programmes du GCE « O » level et du BEPC¹⁸. Si les deux systèmes d'enseignement avaient été harmonisés, il est vraisemblable que les élèves auraient pu présenter le même examen. En l'état de la situation, les anglophones seuls avaient à passer le BEPC, ce qu'ils ressentaient comme une injustice et qui leur imposait un surcroît de travail.

Face à ces expériences, les sentiments des anglophones ont été partagés. On peut distinguer dans le public favorable à l'apprentissage du français des bilingues par calcul, par nécessité et par principe, ces derniers étant les moins nombreux. Apprendre le français pour un chômeur ou pour passer un concours administratif entre dans la stratégie de la recherche d'un emploi. Comprendre un peu de français lorsqu'on travaille dans un service ou une entreprise dirigé par des francophones

16. Le délégué provincial est le représentant direct des services ministériels de Yaoundé pour plusieurs départements et est en relation constante avec la capitale.

17. Filiale de la multinationale française cotée en Bourse de Paris sous le terme de « Brasseries et Glacières d'Indochine », 1^{re} entreprise camerounaise par le chiffre d'affaires.

18. General Certificate of Education Ordinary level; Brevet d'Etudes du Premier Cycle.

ressort d
l'on a dé
On peut
que l'on
l'appren
dirigear
compre
Camer
pour fir
réussi à
pour év
Ces
de 197
bilingu
de 197

a)
une é
toires
l'assu
enfan
Au g
perm
la fo
l'équ
men
occu
initi
vale
en c
con
Enf
nati
les

fran

ressort de la nécessité. Croire au principe du bilinguisme suppose que l'on a déjà expérimenté sa richesse sur le plan national ou international. On peut, enfin, apprendre le français sans motivation apparente, parce que l'on a envie de posséder un savoir et que les moyens utilisés pour l'apprendre sortent du système conventionnel d'éducation. La classe dirigeante âgée, toutefois, si elle ressent un handicap quand elle ne comprend pas le français, trouve dans le manque d'enthousiasme des Camerounais francophones pour apprendre l'anglais, et des Britanniques pour financer ce type d'opération, une excuse de taille. Elle a d'ailleurs réussi à créer des écoles primaires anglophones à Yaoundé et à Douala pour éviter de mélanger ses enfants avec ceux des francophones¹⁹.

Ces résistances et le souhait d'unifier plus fermement le pays à partir de 1972 ont amené les autorités à rendre obligatoire l'enseignement bilingue dans les trois dernières années de l'école primaire à partir de 1975.

III. — L'ÉCOLE ACTUELLE A LA CROISÉE DES CHEMINS

a) *L'école officielle face à sa mission.* — L'école dans son principe (dans une économie libérale planifiée) doit répondre à des objectifs contradictoires. Aux parents d'élèves, elle doit, pour ne pas les décevoir, donner l'assurance 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 culture 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 œuvrer pour qu'elle soit le mieux préparée possible à résoudre les problèmes auxquels est confronté le pays.

19. Les francophones installés en pays anglophone en ont fait autant. Il y avait 7 écoles francophones dans la seule province du Sud-Ouest en 1975-1976.

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 FSLC n'est plus assuré, depuis une dizaine d'années, d'occuper un poste de *clerk*. 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 »²⁰ scolaire 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 officielle, méprisant le travail manuel, se débarrasse à bon compte de sa mauvaise conscience en organisant des cours de *domestic science*, *manual arts* et *rural science*.

En fait, l'école apprend au jeune citoyen à déchiffrer une note de service, à remplir un formulaire et à comprendre les instructions diffusées par la radio. Sans l'école, comment le gouvernement pourrait-il toucher la population et asseoir 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 villes²¹.

Elle véhicule toujours une langue, des connaissances et une culture importées. N'y avait-il pas au GCE « 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

20. Expression de J. HALLACK dans *A qui profite l'école?*

21. IPAR-BUEA, *Report on the Reform of Primary Education*, Buea, National Printing Press Annex, 1977, 230 p.; G. COURADE, *Victoria-Bota : croissance urbaine et immigration*, ORSTOM, Centre de Yaoundé, 1975, 133 p. mult.

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 autant devoir redoubler. Au GCE les candidats non scolaires représentent un tiers 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 officielle, 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 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* travailler, 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 bœuf, ni les découper, et que le menuisier moyen ne maîtrise correctement que le découpage et le clouage des planches.

L'apprentissage est donc loin d'être même 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'œuvre gratuite. Dans le secteur de la mécanique automobile, il n'est pas rare d'observer des garages avec plus de 20 apprentis. Payant généralement chacun 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'artisans 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 un projet économique donné une formation sur mesure. Bergmann et Bude²² 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 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, et c'est une occasion pour les « développeurs » de chaque nation assistante de concrétiser leurs fantasmes particuliers à partir de ce qu'ils croient être le néant.

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) *A la recherche de l'unité nationale et pour une meilleure adéquation de l'école et du milieu.* — Dès les années soixante-dix, les pouvoirs publics avaient pris conscience des difficultés soulevées par les orientations actuelles et les blocages socio-économiques qui en résultaient tant du

22. H. BERGMANN, U. BUDE, *Training Opportunities for Primary School Leavers in the North West and South West Provinces of Cameroon*, Buea, 1975, Ipar, mult., 45 p.

point de vue du façonnement de l'unité nationale que de celui du style de développement souhaité. Ils ont donc défini pour les dix années suivantes des objectifs et mis en place des organismes spécifiques chargés de traduire ceux-ci dans les faits (principalement « l'opération bilinguisme » et l'« Institut pédagogique à vocation rurale », IPAR de Buea).

Premier objectif : l'unité nationale. Pour cela, les systèmes d'éducation existants doivent se fondre en un seul système intégrant harmonieusement l'apport des cultures camerounaises avec les éléments positifs de l'éducation française et anglaise. Il s'agit d'élaborer une culture, une éducation et un savoir-faire « métis » tenant compte des cultures traditionnelles dans la mesure où elles ne contrecarrent pas les aspirations de la société camerounaise en gestation, et des éducations fondamentales et techniques franco-britanniques mesurées de manière à ne pas déraciner l'enfant. Dosage subtil et complexe pour des sociétés particularistes ayant été marquées par des philosophies européennes de l'éducation parfaitement antinomiques.

Deuxième objectif lié au premier : « ruraliser » le contenu de l'enseignement primaire. Cela veut dire que l'éducation dispensée doit à la fois véhiculer la culture du milieu rural, mais aussi préparer l'enfant à devenir un producteur plus efficace que son père. L'enfant sortant de l'école primaire nouvelle 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 maternelle et des cultures camerounaises, sachant manier instruments agricoles et outils de l'artisan, parlant l'anglais et le français et disposant d'un bagage mathématique suffisant pour être un producteur dynamique et un citoyen moderne.

L'ensemble de ces objectifs doit être atteint, semble-t-il, sans toucher aux valeurs et aux hiérarchies d'une société où l'on voit se développer une certaine stratification sociale, et dans le cadre d'un budget éducatif peu élastique. C'est ainsi que la réforme proposée par l'IPAR de Buea suppose par exemple la rétribution des fonctionnaires appelés à transmettre leur expérience et que les institutrices restent cantonnées à l'enseignement ménager, alors que l'on connaît la place primordiale des femmes dans l'agriculture, etc.

Les réformateurs semblent donc avoir une marge de manœuvre relativement large, le discours officiel prônant la « révolution verte » et le « développement autocentré » dans le cadre de l'économie libérale. Les aspirations de l'élite et sa pratique inclinent toutefois à penser que le champ des possibilités est singulièrement plus étroit.

A l'heure actuelle, trois institutions, par leurs idées, leurs méthodes et leur action tentent de modifier effectivement l'école anglophone du

Cameroun : le ministère de l'Education nationale, l'« opération bilinguisme », l'IPAR de Buea.

La gestion de l'éducation en pays anglophone s'est alignée sur le modèle francophone après 1972 présentant aujourd'hui les mêmes structures et les mêmes pesanteurs. Procédant par étapes, forte de ses deux délégués provinciaux, de ses inspections et sous-inspections départementales, l'administration a repris à l'heure actuelle une grande partie des écoles de mission, suivant ainsi l'idéal de gratuité, de laïcité et de centralisation caractéristique de l'école de Jules Ferry. Elle tente également de « camerouniser » le General Certificate of Education, au grand dam de certains qui voient dans ce choix la porte ouverte à bien des abus. La centralisation de la gestion, enfin, s'est traduite par quelques remous dans le corps enseignant dus à des retards dans le paiement des salaires.

L'« opération bilinguisme », composée de ses 17 « méthodologues » et pédagogues de l'enseignement du français, semble avoir pris un nouveau départ après quelques atermoiements. A l'heure actuelle, ces experts français essaient d'inculquer à un tout petit nombre de maîtres l'art et la manière d'apprendre le français standard à des petits anglophones en fin d'études primaires, de la brousse et de la ville. Outre le coût de l'opération et la difficulté à faire passer dans les faits un tel type d'enseignement, on peut se demander si l'enseignement « précoce » du français va effectivement élargir le petit cercle des francophones du monde entier et s'il ne va pas contribuer à déraciner culturellement davantage l'enfant. Enfin, en quoi la maîtrise de deux langues officielles sera-t-elle utile à l'agriculteur que doit devenir théoriquement l'élève sortant de l'école « ruralisée », en l'état actuel de l'économie du pays ?

Dans l'école qui doit sortir des mains de l'IPAR, l'agriculture, le milieu culturel de l'enfant et la « technologie intermédiaire » doivent occuper une place centrale. Les connaissances pratiques dans ces domaines doivent être non seulement transmises aux enfants, mais utilisées dans l'enseignement fondamental des langues et des mathématiques chaque fois que possible. Cela devrait permettre de concilier savoir moderne et savoir traditionnel, de faire de l'école primaire un outil au service de la communauté villageoise et non un ghetto de la pensée occidentale. Ainsi, après les opérations de développement « intégrées », voici le temps de l'école « ruralisée ».

L'idée est en effet séduisante et semble répondre aux maux qu'on l'accuse de colporter. Est-on vraiment certain que l'école en est responsable ? N'est-elle pas plutôt un excellent miroir des contradictions qui agitent une société qui veut se « moderniser » sans parvenir à concilier

tous ses éléments ? L'inventaire des obstacles à vaincre pour voir surgir cette nouvelle école est impressionnant. Ne risque-t-elle pas de consolider les particularismes locaux en accentuant le pouvoir des notables traditionnels et des vieux, appelés à jouer un grand rôle dans ce retour quelque peu mythique à « l'authenticité » africaine ? Ne va-t-on pas former, d'autre part, une masse de « développeurs en culottes courtes » plus aptes à dissenter qu'à agir ? Enfin, les enfants des villes, parfois descendants de la classe salariée, vont-ils réellement passer dans le même moule ou verront-ils leur fonction d'« héritiers » confortée par l'école « ruralisée » ?

Le succès de cette entreprise ambitieuse suppose non seulement que les promoteurs puissent et sachent éviter ces écueils, mais qu'ils soient en mesure de proposer un enseignement agricole rénové et d'imaginer cette fameuse « technologie intermédiaire », savoir-faire traditionnel modernisé, peu coûteux et accessible au grand nombre ! En fait, l'équipe de l'IPAR-BUEA, fortement marquée par la philosophie de l'éducation britannique, attend beaucoup du corps enseignant : chaque instituteur devra, apparemment, réaliser son propre matériel éducatif en agriculture comme en technologie villageoise. Mais, comment créer cette dynamique dans un groupe quelque peu traumatisé par son rattachement à Yaoundé et volontiers apathique, dès lors qu'il sera le seul corps de fonctionnaires à faire preuve d'imagination et de dévouement sans incitation particulière ?

On assistera vraisemblablement à une amélioration de l'enseignement formel à l'école primaire si l'on y met les moyens financiers nécessaires, mais il serait surprenant que l'on réussisse par le seul biais de la réforme scolaire à revaloriser le travail manuel et agricole quand tous les signes de la réussite matérielle et sociale sont ailleurs.

* * *

Le « conservatisme » actuel. — En l'espace de deux générations, le Cameroun anglophone a vu, en raccourci, l'intrusion de l'école des « Blancs » dans son univers traditionnel, son ouverture au plus grand nombre en même temps que sa remise en cause, et enfin l'irruption d'une culture fort opposée à celle à laquelle il commençait à s'habituer, par le truchement de la langue française. Cela explique le « conservatisme » actuel face à l'ensemble de ces bouleversements : l'attachement à l'école anglo-saxonne standard que la région a eu du mal à avoir pour toute la population.

L'histoire s'est précipitée pour les anglophones. Comment auraient-ils pu douter immédiatement de ce qu'ils avaient juste assimilé après avoir eu envie de l'acquiescer ? L'école modèle la société autant qu'elle la reflète.

Tout le monde sait aujourd'hui à quel point l'éducation contribue à révéler ou à aggraver les problèmes cruciaux de la région : exode rural des jeunes, conflit de valeurs et de générations, disparités géographiques, différenciations sociales, urbanisation accélérée et chômage. Beaucoup croient que la réforme de l'enseignement abaissera inéluctablement le niveau de l'enseignement reçu. Cette obsession du niveau et de la parité internationale, qui n'est pas propre aux seuls enseignants, se retrouve partout et traduit, sans doute, un manque de confiance dans le génie propre du Cameroun.

La population est trop attachée à l'éducation actuellement donnée, aussi inadaptée soit-elle, pour accepter sans sourciller qu'on la lui change.

Bilinguisme et « ruralisation » : pour qui ? — La rénovation de l'appareil scolaire colonial est à l'ordre du jour en région anglophone et francophone et devrait déboucher sur la fusion entre écoles francophone et anglophone. Pour cela, les objectifs du bilinguisme anglais-français et de la « ruralisation » du contenu de l'enseignement ont été assignés à cette nouvelle école. L'introduction du bilinguisme anglais-français à l'école primaire semble de nature à renforcer l'aliénation de l'enfant et donc de réduire l'effort de « ruralisation » mené par ailleurs. L'action différentielle entreprise en faveur du bilinguisme des deux côtés du Mungo — même si les maîtres anglophones suppléent l'absence d'assistants techniques britanniques — laissent les anglophones relativement inquiets sur leur sort. Plus important peut-être : le bilinguisme va renforcer sûrement la sélection sévère qui a déjà lieu en vue du recrutement d'une « élite » plus homogène qui tend à se constituer en classe²³ de plus en plus fermée. Le rôle de l'école « ruralisée » ne sera-t-il pas dans cette perspective de maintenir à la campagne les élèves légitimement attirés par l'espoir d'une réussite sociale qui ne peut être que citadine en l'état actuel de la société ? Suivant en cela une tradition bien française, la fiction de l'école unique serait maintenue, mais par l'imposition du choix de l'établissement scolaire, le jeu des affectations des maîtres les plus qualifiés et le système des

23. Les analystes camerounais distinguent toujours l'« élite » ou la « classe dirigeante » et la (ou les) « masse(s) ». La classe dirigeante camerounaise, relativement importante dans les villes du sud du pays, composée à proportion égale de hauts fonctionnaires de l'Etat, de cadres des entreprises publiques ou privées et d'hommes d'affaires, présente des caractères de classe par son comportement social, même si elle ne dispose des moyens de production ou de leur contrôle que par Etat interposé. Comme le dit G. BALANDIER, « c'est l'accès au pouvoir et les luttes autour de celui-ci qui contribuent à la formation de la seule classe bien constituée : la classe dirigeante ».

options, une école « urbaine » subsisterait au côté d'une école « ruralisée ». On atteindrait ainsi trois objectifs : limiter l'exode rural en « modernisant » le producteur (dans la mesure du possible), réserver aux enfants de l'élite la filière éducative longue permettant d'accéder à la classe dirigeante, assimiler enfin les enfants de l'élite anglophone à la « bourgeoisie » francophone.

Les chances d'une école nationale. — La porte est étroite et les obstacles nombreux à franchir pour qu'une école nationale ni de classe, ni francophone, ni anglophone voie le jour à la satisfaction de l'ensemble des Camerounais. Son contenu reste encore à définir.

Les théoriciens marginaux de l'éducation et les antibureaucrates de tradition britannique voient se profiler dans l'idée d'« école nationale » le Léviathan répressif et unificateur qu'ils craignent. Dans le contexte camerounais où jouent de nombreuses forces centrifuges, c'est la solution à laquelle on s'achemine pour parfaire la « construction nationale ».

Les études d'évaluation manquent, des enseignements nouveaux restent à créer, à expérimenter et à enseigner aux maîtres. Cela ne suffira pas assurément. Les projets de réforme encore flous dans le détail semblent à l'heure actuelle en discordance avec ce que la population attend de l'école et ce que l'administration et le corps enseignant passifs dans cette affaire sont disposés à réaliser. La nouvelle école définie, le problème sera tout autant d'ordre politique que technique pour que ses contours réels aient quelque rapport avec l'épure des planificateurs et pour que les anglophones n'aient pas le sentiment d'avoir abdiqué leur personnalité.