b102913

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE

50377
1994
228

50377
1994
228

FACULTE DES SCIENCES
ECONOMIQUES ET SOCIALES

INSTITUT DE SOCIOLOGIE

L'IMPACT SOCIOLOGIQUE DU BILINGUISME D'ETAT SUR L'ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

THESE DE DOCTORAT DE SOCIOLOGIE
(NOUVEAU REGIME)

Présentée et soutenue publiquement par :
M. EKOMO ENGOLO Camille

Sous la direction de M. le Pr Jacques LOMBARD

BIBLIOTHEQUE INTERUNIVERSITAIRE
SECTION DE SCIENCES
LILLE

15 DECEMBRE 1994

REMERCIEMENTS (1)

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidé, chacune à sa manière et selon ses moyens, à arriver au terme de ce travail de thèse.

Ma pensée va en premier lieu vers ma mère ENGOLO Elise qui m'a appris dès mon jeune âge, les bienfaits et les contraintes de l'école. Qu'elle trouve en cette modeste thèse, toute ma gratitude.

Je ne puis oublier par la même occasion mes tantes NDJENG ENGOLO Célestine et ABOMO ENGOLO Jeanne qui m'ont encouragé, en dépit de leurs ressources limitées..

Je pense à mon père R. Emile MAUGER décédé en juillet 1994, et à ses précieux conseils ; qu'il trouve dans l'outre-monde, l'expression de ma reconnaissance.

J'espère que ma tendre compagne Victorine EKOMO acceptera les humbles remerciements que je formule, elle qui a vécu comme moi, toutes les angoisses et les joies de ce travail académique.

Je ne puis oublier les rares amis qui m'ont aidé moralement pour les uns, financièrement pour les autres ; c'est le cas du pasteur Olivier DEAUX à Roubaix, François AMBADA à Roubaix, BALEBA à Villeneuve d'Ascq, Mme Laurentine EDJOU'OU à Yaoundé, feu Mme Marthe MVELE AKAMESE, Mlle Blandine BILOUNGA et M. Samuel NYUMA à Buéa.

REMERCIEMENTS (2)

S'agissant du travail académique proprement dit, je remercie sincèrement et profondément mon directeur scientifique, le professeur Jacques LOMBARD qui m'encadre depuis mon entrée en DEA. C'est grâce à lui que j'estime avoir fait d'énormes progrès dans le difficile domaine de la recherche scientifique, depuis mon départ d'Afrique en 1987. Je lui promets de réaliser dans l'avenir et par-delà cette thèse, des travaux d'une exigence scientifique remarquable, s'il plaît au ciel.

DEDICACE

A mes deux grands parents, ENGOLO MVONDO Célestin et ABOU'OU NDO Ernestine, décédés trop tôt pour voir et se réjouir de l'homme que je suis devenu.

INTRODUCTION GENERALE

DELIMITATION DU CHAMP SOCIOLOGIQUE

Ce travail est une étude de sociologie de l'éducation dans ses rapports avec le bilinguisme au Cameroun. Certains chercheurs préfèrent parler de sociologie de l'école. C'est le cas de Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van-Zanten. Celles-ci pensent en effet que le terme "sociologie de l'école" est plus précis et plus conforme à la réalité que l'on entend étudier, par rapport à la sociologie de l'éducation qui est un phénomène assez vaste. Ces chercheurs affirment en effet :

> *"Une véritable sociologie de l'éducation recouvrirait, si l'on prenait à la lettre le terme d'éducation, un champ extrêmement vaste, puisque les mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoir, les savoir-faire et les savoir-être qu'elle estime nécessaire à sa production, sont d'une infinie variété. Ce serait en fait une sociologie de la socialisation, s'inspirant à tous les niveaux de la vie de l'enfant, l'école bien sûr, la famille, ou encore le groupe de camarades."*[1]

Nous restons modeste à ce sujet, car nous estimons que tout système scolaire étant une composante du social, il ne saurait être appréhendé et étudié isolément du contexte qui le produit. Le bilinguisme étant un phénomène social qui met en relations des communautés culturelles et linguistiques différentes, des identités, des représentations sociales et des stratégies collectives, l'étude sociologique du système scolaire doit prendre en compte l'articulation des formes scolaires et parascolaires. C'est pourquoi la sociologie de l'éducation ne saurait se limiter à l'analyse du système scolaire, plus restreint et plus localisé. Elle s'intéresse aussi au

[1] M. Duru-Bellat et A. Henriot-van-Zanten, sociologie de l'école, P.U.F, 1992, p.1.

contexte global, celui du système éducatif qui comprend les institutions, les politiques et les idéologies, les programmes scolaires, les modes de socialisation, l'insertion de l'école dans son environnement régional, national et international. Nous précisons donc aux lecteurs que nous avons privilégié l'éducation au sens classique, au détriment des autres types d'éducation dont la famille, l'armée, les églises, etc. Quels sont les facteurs qui ont motivé notre choix ?

QUELQUES RAISONS RELATIVES AU CHOIX DU SUJET D'ETUDE

Les raisons de ce choix relèvent de deux préoccupations : une préoccupation d'ordre scientifique et une autre, portée sur des motivations personnelles. La première motivation amène à nous interroger sur les conditions de la genèse et de l'évolution d'un phénomène social : le bilinguisme d'Etat. La question particulière qui sous-tend cet axe de réflexion s'inscrit dans le cadre d'une question plus générale. Celle-ci peut être formulée de la manière suivante : le bilinguisme officiel n'est-il qu'un épiphénomène importé et entretenu pour légitimer l'Etat camerounais, ou est-il au fondement de la société camerounaise et de son système éducatif ? Il s'agit donc d'une réflexion sur les conditions et les processus de constitution des acteurs collectifs, de la construction d'un phénomène qui est à la fois social et politique.

Mais pourquoi avoir choisi l'école comme champ d'étude de ce phénomène ? Parce que l'école - à l'image de la presse - est un organe par excellence d'apprentissage, de transformation et d'orientation des valeurs et des représentations sociales. En clair, l'intérêt de ce choix s'explique par le

fait que l'école et la presse sont les secteurs névralgiques du tissu social, ceci pour quatre raisons :

1- l'école et la presse ont pour fonction de construire ou d'influer sur l'opinion publique ; les professionnels de l'éducation et ceux de la communication n'exercent que par rapport à des objectifs individuels et collectifs qui ne sont jamais neutres. Dans un pays en voie de développement comme le Cameroun, le contenu des programmes scolaires et médiatiques, les politiques de l'éducation et de l'information ont toujours pour but de rallier plus ou moins les populations locales aux projets mis en place par les pouvoirs publics.

2- L'école et la presse sont en général utilisées en tant qu'organes de socialisation dont le pouvoir d'Etat et les collectivités locales cherchent à s'assurer le contrôle, à réduire ou à maintenir l'autonomie, pour les mettre à leurs services respectifs.

3- Ces organes de formation assument par ailleurs la promotion des deux langues officielles que sont le français et l'anglais, les valeurs socioculturelles des communautés anglophones et francophones du pays, à des degrés différents. Ils s'imposent aux yeux des pouvoirs publics, comme les garants de la culture nationale en formation.

4- Enfin, l'école classique et la presse sont les centres potentiels de la formation politique, voulue ou non par les autorités publiques. Cette formation résulte des interactions entre les professionnels de l'éducation et de la communication qui cherchent pour de multiples raisons, à privilégier une vision du monde plutôt qu'une autre, conformément à des enjeux qui dépassent généralement le cadre de la profession. Les organes

de diffusion qu'ils détiennent peuvent avoir un impact sur l'orientation du système social, c'est-à-dire sur le sens que les acteurs entendent imprimer sur les structures sociales.

Pourtant, contrairement aux médias, l'influence de l'école est moins sensible à court terme, mais plus déterminante à moyen ou à long terme. Quelle autre institution au monde est si proche de nous, si familière au point de prendre en charge les enfants à peine sortis de leur berceau pour les éduquer jusqu'à l'âge adulte ? Quel autre processus de socialisation occupe la majeure partie des activités des individus dans la vie sociale et s'impose à eux comme une seconde famille ? Au Cameroun, l'école est le moyen légitime pour les pouvoirs publics d'assurer la cohésion nationale par le biais du biculturalisme et du bilinguisme officiels. Nous reformulons en de termes nouveaux la question qui a été précédemment posée : en quoi le bilinguisme éducatif a t-il eu une incidence significative sur le mode d'organisation sociale et politique au Cameroun ?

La seconde motivation qui sous-tend le choix de ce sujet, relève de ce qu'il est permis d'appeler l'équation personnelle du chercheur. Il s'agit des conditions particulières dans lesquelles le sujet et sa problématique ont germé et mûri dans notre esprit, la place du bilinguisme dans la société camerounaise moderne, le rôle qu'il est susceptible de jouer dans le processus du développement national, et la position privilégiée que le Cameroun peut avoir dans les échanges internationaux. Nous avons l'intention d'élucider les mécanismes qui produisent le bilinguisme d'Etat au Cameroun, les modalités de son fonctionnement dans le système éducatif notamment, et le poids des contraintes qui entravent son essor. Lorsqu'il repose sur l'articulation des deux langues internationales que sont le français et l'anglais, le bilinguisme officiel peut s'avérer bénéfique pour

les autorités publiques qui en font bon usage. Nous espérons faire profiter aux responsables éducatifs camerounais des analyses, des conclusions et des suggestions relatives à cette étude. L'histoire nous apprend au quotidien que l'usage officiel des langues est générateur de conflits. De nos jours, certains pays dont l'édifice reposait sur le bilinguisme d'Etat ont éclaté (Tchécoslovaquie, Yougoslavie) tandis que d'autres sont menacés de sécession (sri-Lanka, Canada, Belgique). C'est que la langue est sujette à des conflits centrés autour de puissants intérêts, du fait de sa double fonction : la langue est autre chose qu'un simple outil de communication ; elle est aussi l'élément le plus représentatif d'une culture et d'une civilisation. Notre espérance est de contribuer aux études et aux recherches relatives au bilinguisme dans l'enseignement et dans d'autres secteurs d'activités, mettre en évidence les modalités d'intégration sociale et nationale, notamment au Cameroun. C'est ainsi que nous abordons la problématique et l'hypothèse de cette étude.

LA PROBLEMATIQUE ET L'HYPOTHESE DE TRAVAIL

En règle générale, les pays concernés par le bilinguisme officiel optent pour un modèle d'Etat fédéral ou confédéral, qui consacre une large autonomie aux communautés ethniques et à leurs systèmes éducatifs réciproques, par rapport au pouvoir central. C'est le cas - entre autres - du Canada, de la Suisse et de la Belgique. Cette réalité ne relève pas uniquement d'une mesure administrative, elle traduit un mode d'organisation sociale qui limite l'intervention du pouvoir central dans le domaine de l'éducation nationale. Celle-ci est d'abord l'affaire des collectivités locales qui s'efforcent d'adapter les systèmes éducatifs et les programmes scolaires à leurs propres besoins. Le consensus est alors

assuré par la pouvoir central qui régule et arbitre les rapports entre autorités publiques et populations locales.

C'est tout le contraire au Cameroun où l'Etat est favorable au modèle unitaire de développement. Ce modèle participe d'une logique de l'intégration et de la cohésion sociale fondée sur un impératif consensuel, lequel centralise autant que possible toutes les composantes sociales, tous les organes d'expression et de socialisation dont les structures éducationnelles. Or, le système éducatif national conjugue au Cameroun deux systèmes éducatifs, deux cultures distinctes, francophone et anglophone à travers deux langues officielles : le français et l'anglais. Il s'agit en effet de deux sous-systèmes intégrés, aux valeurs fondamentalement divergentes, héritées de l'époque coloniale, et que l'Etat unitaire (20 Mai 1972) se donne pour objectif d'harmoniser dans un espace social commun. Mais avec des racines coloniales profondes, le bilinguisme camerounais trouve sa légitimité dans l'apport des grandes puissances dont la France et la Grande-Bretagne. Celles-ci participent séparément et inégalement à la restructuration de l'appareil éducatif au Cameroun. Ce faisant, elles obéissent à des enjeux géopolitiques, comme nous le montrerons au cours de ce travail. C'est ainsi que dans le corps social d'une part, et dans le champ éducatif global, d'autre part, se construisent et se heurtent quatre logiques contradictoires :

1- la volonté intégrative de l'Etat camerounais qui a tendance à se confondre avec la société camerounaise. Il entreprend de réduire les inégalités entre les zones rurales et urbaines, de promouvoir le développement scolaire à travers les cultures officielles anglophone et francophone, d'équilibrer le développement entre les provinces, d'adapter le système éducatif national à l'économie marchande. Il se veut

un Etat-providence doublé d'un Etat-entrepreneur et s'impose, selon l'expression de Sami Naïr, comme *opérateur et noyau du système social.*[2]

2- La tendance hégémonique de la communauté francophone, majoritaire, dont les élites entendent jouer les premiers rôles dans la vie nationale. Leur prédominance est sensible dans l'appareil administratif, le secteur économique, les médias publics, l'Armée et l'enseignement supérieur.

3- L'attitude revendicatrice de la minorité anglophone, très active et soucieuse de sauvegarder une identité culturelle et linguistique qu'elle estime menacée. Cette attitude est visible dans le champ scolaire où se développent des conflits tantôt masqués, tantôt ouverts.

4- Enfin, le pragmatisme des promoteurs britanniques et français du bilinguisme dont les objectifs sont divergents et les stratégies compétitives. De même, s'opposent leurs conceptions et leurs appréhensions vis-à-vis du bilinguisme scolaire au Cameroun, dans la mesure où ils ne parviennent guère à faire correspondre leurs projets et leurs méthodes de travail.

---

[2] S. Naïr, *"Le Tiers-Monde dédoublé"*, dans G. Duprat, Connaissance du politique, P.U.F, 1990, P. 237.

En dépit de leurs divergences et de leurs origines, toutes ces logiques s'enchevêtrent dans une relative complexité et se cristallisent dans des représentations collectives, pour se diviser finalement en deux courants idéologiquement opposés, quoique complémentaires. D'un côté, le courant anglophone, de l'autre, le courant francophone. Ces courants prennent position à l'intérieur de l'appareil scolaire dans une perspective concurrentielle qui n'exclut pas le consensus à certains niveaux de l'enseignement. L'enjeu vital serait-il la recherche systématique du contrôle (par les francophones) ou du partage (par les anglophones) des circuits de production et de circulation des élites nationales ? Plus les responsables francophones agissent sur l'appareil scolaire en imposant leurs choix et leurs modèles, plus le système éducatif anglophone subit des effets de contrainte. Plus l'appareil scolaire s'inspire des modèles exogènes anglo-saxons et français, plus riche est sa dynamique en projets et en conflits. Nous posons donc la question principale de cette étude : compte tenu de la centralisation accrue des structures administratives, le bilinguisme éducatif a t-il renforcé l'inégalité sociale et provoqué la compétition entre les communautés anglophone et francophone au Cameroun, alors même que son objectif initial était de favoriser leur intégration mutuelle ?

Nous formulons l'hypothèse de travail suivante : dans des conditions sociales déterminées par le contrôle normatif (processus d'intégration par le consensus et la contrainte), l'appareil scolaire génère un bilinguisme qui assure la toute puissance de l'Etat sur le système social au Cameroun, sans pour autant promouvoir entre les communautés anglophone et francophone des rapports sociaux égalitaires.

Il est temps de traiter des techniques et des méthodes utilisées au cours de cette enquête.

METHODES ET TECHNIQUES RELATIVES A L'ENQUETE

LE CHOIX DU TERRAIN D'INTERVENTION

Nous pensons qu'il est nécessaire pour une étude de sociologie de l'éducation mettant en valeur le bilinguisme, de procéder à des comparaisons entre les zones linguistiques anglophone et francophone au Cameroun. C'est ainsi que deux villes, très représentatives du bilinguisme éducatif ont été sélectionnées a priori : Yaoundé au Cameroun francophone et Buéa dans la zone anglophone ; ce choix n'obéit à aucun modèle d'échantillonnage. Pour quelles raisons ? Pour des raisons liées à l'histoire et à la géopolitique.

Yaoundé est la capitale du Cameroun et le siège de la quasi-totalité des institutions publiques. A ce titre, ses infrastructures scolaires et universitaires sont de loin les plus importantes du pays. Elles concentrent une population énorme en élèves et étudiants anglophones qui évoluent dans la zone francophone. Des flux migratoires relatifs aux besoins d'ordre scolaire, professionnel, commercial et à l'exode rural conduisent de nombreuses populations anglophones dans la capitale nationale. Ces populations s'y sont installées de manière provisoire pour certaines, définitive pour d'autres, dans des secteurs géographiques où elles sont devenues majoritaires. Toutefois, il est très difficile d'évaluer quantitativement l'ensemble de la population anglophone de Yaoundé ou celles des autres villes francophones ; les statistiques officielles sont à ce sujet soit déficitaires, soit occultées.

Le choix de Buéa repose sur des critères essentiellement historique et culturel. Deuxième capitale du Cameroun allemand (1901/1909), ancienne

capitale du Cameroun fédéré anglophone (1961/1972) et partant, ancien siège des institutions politiques du Cameroun anglophone, Buéa est le berceau du bilinguisme scolaire au Cameroun. Cette ville abrite le premier établissement secondaire du Cameroun réunifié, l'unique école de traduction et d'interprétariat anglais/français d'Afrique Noire et enfin, la première université de tradition anglo-saxonne du pays, nouvelle formule du bilinguisme d'Etat.

Ce qui nous amène à présenter les techniques de sélection des échantillons des établissements et des individus.

LA SELECTION DES ETABLISSEMENTS DE CETTE ETUDE

Notre échantillon est composé de 30 établissements, soit 19 au Cameroun francophone et 11 dans la zone anglophone. Comment l'échantillon a t-il été constitué dans chacun de ces niveaux d'études.

Tableau 1 : La sélection à Yaoundé et à Buéa

Localité → Niveau d'études ↓	*YAOUNDE*		*BUEA*	
	Effectifs	**Echantillon**	**Effectifs**	**Echantillon**
Maternelle	18	6	3	2
Primaire	22	7	16	5
Secondaire	2	2	2	2
Supérieur	11	3	3	1
centre ling.	4	1	3	1
TOTAL	57	19	24	11

Sources, **MINEDUC / MESRES ; Services des statistiques, juin 1991.**

AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

Au Cameroun, le bilinguisme officiel n'étant pas obligatoire dans l'enseignement maternel, les villes des provinces sont moins concernées par ce phénomène que les grandes agglomérations. A Yaoundé où les besoins d'éducation sont relativement importants, les registres officiels ne font état que de 18 écoles maternelles bilingues dont une douzaine relève du secteur public. Un tiers a été tiré au sort, soit six écoles au total.

Buéa dispose de trois écoles maternelles au moment de l'enquête, soit deux écoles anglophones et une francophone. Celle-ci est retenue a priori, tandis que les deux premières font l'objet d'un tirage au sort. Buéa nous offre en conséquence deux écoles maternelles.

LA SELECTION DES ECOLES PRIMAIRES

Vingt et deux écoles primaires de Yaoundé sont insérées officiellement dans des programmes bilingues ; il s'agit de 14 écoles publiques et 8 écoles privées. Le prélèvement s'est fait au tiers du total par un tirage sans remise, soit 7 écoles.

Parmi les 36 écoles de Buéa, 16 sont impliquées dans l'enseignement du français et l'anglais, langues officielles secondes. Quatorze d'entre elles sont anglophones tandis que deux appartiennent aux francophones. Le tirage retient une école francophone et quatre écoles anglophones, soit cinq écoles au total.

LE CHOIX DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES

Le Secondaire Technique est tout à fait exclu de notre projet du fait qu'il ne détient guère d'établissement bilingue. C'est le Secondaire Général qui nous intéresse. A Yaoundé, sous le label de lycée ou collège bilingue, sont inscrits trois établissements dont deux relèvent du secteur public. C'est ainsi qu'après tirage, le Lycée Bilingue a été retenu, tandis que le troisième établissement d'origine privée, a été sélectionné a priori pour une meilleure représentativité de l'échantillon.

La sélection n'a pas été nécessaire à Buéa qui ne jouit que d'un seul établissement d'Etat : le Lycée Bilingue du même nom. Il fait partie de notre échantillon. Le secteur privé détient lui aussi un seul établissement, d'expression anglaise et qui s'ouvre progressivement à l'enseignement du français. Ce dernier fait partie de notre échantillon.

Nous disposons donc de quatre établissements dont une moitié pour chacune des villes de notre échantillon, et une autre moitié pour chaque secteur public / privé.

LE PRELEVEMENT DES ETABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

Les enquêtes portent sur les anciennes structures universitaires, bien avant la restructuration de 1993 qui a entraîné la création de plusieurs universités. Le secteur privé est exclu de cette étude, parce que les facultés de théologie protestantes et catholiques ne dispensent guère un enseignement universitaire classique, mais plutôt une formation qui débouche sur des carrières religieuses. En outre, l'Université Catholique de Yaoundé est une structure nouvellement créée (1992) qui ne présente point d'intérêt pour cette étude.

L'Université de Yaoundé est composée d'une dizaine d'établissements ; le tirage sans remise en a prélevé trois : la faculté de Droit et Sciences économiques, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et l'Ecole Normale Supérieure. Il n'y a pas eu de sélection à Buéa, le Centre universitaire étant composé d'un établissement, l'Asti qui est une école d'interprétariat et de traduction. L'université de tradition anglo-saxonne créée par décret en Mai 1991, n'était pas encore fonctionnelle.

Reste une dernière catégorie d'établissements qui entrent dans la composition de cet échantillon, et qui ne dispensent pas un enseignement classique, mais une formation continue.

LA SELECTION DES CENTRES LINGUISTIQUES

Les centres linguistiques relèvent de l'enseignement para ou postscolaires et travaillent dans le sens du bilinguisme officiel. Il s'agit des centres culturels occidentaux : américains, britanniques (British Council) et français ; à côté de ces centres évoluent des organismes nationaux dirigés en majorité par l'Etat qui travaillent aussi pour la promotion du bilinguisme. Il y en a un à Yaoundé et un Buéa : ils ont été retenus a priori du fait de l'importance de leur projet et de la valeur que ce dernier a aux yeux des autorités publiques au Cameroun.

La constitution de l'échantillon des individus a obéi elle aussi, aux méthodes de quotas et de tirage au sort.

MODALITES D'ECHANTILLONNAGE DES INDIVIDUS

Comment procédons-nous à la sélection de notre population d'enquête ? Deux types de fichiers appartenant à deux unités ministérielles sont exploités ; un fichier du ministère de l'Education Nationale et un autre du ministère de l'Enseignement Supérieur. Les registres des établissements de l'échantillon fournissent des informations importantes pour une bonne représentativité de la population d'étude ; le mode de sélection s'appuie sur le principe du tiers pour la minorité et de deux tiers pour la majorité, dans chaque zone linguistique et dans chaque établissement donné. Dans le tableau qui va suivre, sont exposés des éléments de l'enquête, qui indiquent la composition de la population choisie.

Tableau 2 : Composition de la population de l'enquête selon la catégorie socioprofessionnelle, le sexe et l'origine culturo-linguistique (anglophone/francophone).

Profession	*SEXE*		*ORIGINE LING/CULT.*	
	Hommes	**Femmes**	**Angloph.**	**Francoph.**
Politiq. éducation	45	30	25	75
Responsab. Scolaires	25	18	15	28
Enseignants	153	189	114	228
Assist. Techniques	4	2	3	3
TOTAL	227	239	157	334

Sources : **notre enquête, Yaoundé et Buéa, 1991.**

QUELQUES CRITERES D'ANALYSE DE L'ECHANTILLON

La catégorie socioprofessionnelle est l'un des critères discriminatoires de cet échantillon ; comme on le constate, élèves et étudiants ne sont pas mentionnés directement dans sa composition. Néanmoins, leurs cas sont étudiés à travers ceux des responsables scolaires et des enseignants ; cela nous permet de réduire autant que possible l'échantillon, tout en mettant l'accent sur la conception et le comportement des professionnels de l'éducation par rapport au bilinguisme officiel.

Nous avons quatre catégories de professionnels de l'éducation :

1- les politiques de l'éducation (directeurs des ministères, délégués provinciaux et départementaux, chargés d'études)

2- les responsables scolaires (chefs d'établissement, préfets ou censeurs des études, surveillants généraux)

3- les enseignants (mais aussi conseillers et animateurs pédagogiques)

4- Au bout de la chaîne se trouvent les coopérants des Assistances Techniques française et britannique dont nous ne saurions déterminer le statut véritable. Les personnes choisies présentent une quelconque affinité avec le projet national du bilinguisme, soit parce qu'elles occupent des fonctions importantes aux ministères de tutelle, soit parce que sur le terrain, elles travaillent dans le cadre du bilinguisme. Le tirage sans remise a servi à identifier les individus et à en sélectionner au tiers des effectifs globaux.

Le sexe constitue le deuxième critère discriminatoire ; il y a autant d'hommes que de femmes dans l'enseignement ; toutefois, ces dernières sont légèrement plus nombreuses dans les centres urbains et les établissements qui nous intéressent. Aussi avons-nous respecté leurs proportions respectives, en appliquant les quotas de 55% de femmes et 45% d'hommes.

Enfin, le critère culturo-linguistique qui s'inscrit sur le mode de sélection du tiers pour la minorité et deux tiers pour la majorité. Dans les établissements disposant d'une forte population anglophone, est appliqué le principe de deux tiers d'anglophones contre un tiers de francophones et vice versa. Mais, d'autres techniques quantitatives servent à éclairer certains aspects de cette étude. L'usage des statistiques élémentaires sert au calcul des moyennes, des pourcentages des personnels et administratifs, mais aussi des élèves et étudiants. Une distribution statistique des structures scolaires et universitaires au Cameroun a été établie, en fonction de six critères :

1- La distribution nationale des établissements scolaires en fonction des provinces.
2- La distribution géolingustique des écoles par rapport aux zones anglophone et francophone.
3- La sélection des structures suivant la langue de scolarisation : monolingue anglophone, monolingue francophone, bilingue.
4- Le choix des écoles eu égard aux niveaux d'études : maternel, primaire, secondaire et supérieur.
5- Leur répartition compte tenu des secteurs public / privé.
6- Enfin, nous mettons en évidence les tendances confessionnelles de ces écoles, laïque, catholique ou protestante.

Cette distribution statistique permet d'appréhender les disparités nationales du système éducatif camerounais, les déséquilibres pédagogiques inter et intrarégionaux (taux de scolarisation entre le local et le national), la place du bilinguisme dans ces échanges : on insistera sur les taux de progression numérique des écoles bilingues dûment enregistrés.

Nous faisons également usage des méthodes qualitatives sans lesquelles cette étude serait incomplète.

DE L'USAGE DES METHODES QUALITATIVES

Parce qu'elles contribuent effectivement à la conception et à la réalisation de cette étude, les méthodes qualitatives sont nécessaires pour cerner des phénomènes difficiles à quantifier tels que les représentations sociales, les identités, les motivations, les convictions, les situations frustrantes. Nous évoquons en premier lieu la méthode comparative.

LA METHODE COMPARATIVE

Bien après Emile Durkheim (cf. Les Règles de la Méthode sociologique), des sociologues de diverses spécialités continuent de prôner la méthode comparative, qu'ils considèrent comme une procédure de recherche et une technique de l'administration de la preuve. Car cette méthode est en sciences sociales ce que la méthode expérimentale est aux sciences de la vie. Sociologue de l'éducation, Mohamed Cherkaoui la définit de la manière suivante :

"(...) un ensemble de règles explicites qui garantissent la validité, l'objectivité et l'universalité des relations entre les phénomènes."[3]

Cette méthode est tout à fait indiquée pour l'étude de deux systèmes éducatifs intégrés, dans le champ éducatif global d'un pays tel que le Cameroun. Il convient de mettre en avant les aspects saillants qui font la spécificité de chaque système éducatif, à savoir :

1- les origines socio-historiques et socio-géographiques (les trajectoires sociales) des systèmes éducatifs anglophone et francophone ;
2- les systèmes de représentations et de valeurs des communautés anglophone et francophone ;
3- les traits saillants de la psychologie collective, qui constituent la personnalité de base de ces communautés ;
4- les programmes scolaires inhérents à leurs systèmes éducatifs ;
5- enfin, leurs méthodes pédagogiques respectives.

La méthode comparative amène le chercheur à fournir des explications en s'appuyant sur des causes particulières (locales) et sur les causes générales (internationales) du bilinguisme en rapport avec l'éducation. Cette approche met en évidence les modalités d'une cohabitation à la fois conflictuelle et consensuelle des communautés anglophone et francophone, par rapport aux enjeux éducatifs. Par ailleurs, il importe de rendre compte des rapports de domination (et de dépendance) en considérant la "problématique du centre et de la périphérie". Les analyses relatives aux intérêts géopolitiques sont ici actualisées, dans l'articulation du local et du national d'une part, du national et de

[3] M. Cherkaoui, Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, 1979, p.26.

l'international, d'autre part. S'agissant particulièrement de la première option, il serait intéressant d'étudier les stratégies des pouvoirs publics et des collectivités locales, en ce qui est de la conception et de l'application du bilinguisme au niveau de l'enseignement. Les pouvoirs publics (en l'occurrence les politiques de l'éducation) sont ainsi considérés comme faisant partie du centre, tandis que les collectivités locales appartiennent aux périphéries. De même, le lien entre le national et l'international nous inspire à mettre l'accent sur la position privilégiée des coopérants français et britanniques, constructeurs actifs du bilinguisme camerounais. Dans cette perspective, la France et la Grande-Bretagne fonctionnent comme le centre dont le Cameroun est la périphérie.

La méthode monographique est complémentaire de la méthode comparative, pour les raisons que nous allons évoquer.

LA METHODE MONOGRAPHIQUE

La méthode monographique est centrée sur les biographies et autobiographies des acteurs ; elle s'impose comme un instrument privilégié de l'analyse des identités et des stratégies. Malek Chebel écrit à ce sujet :

> *"La méthode monographique met en valeur ce fond extraordinaire de témoignages spontanés des agents éducatifs, personnels enseignants et administratifs. Le travail d'inspection et le regard posé à même la trame d'événements d'une vie ou sur ses moments clefs, sont des critères de choix qui permettent une lecture sociale satisfaisante au premier et au second degré."*[4]

[4] M. Chebel : La formation de l'identité politique, PUF, 1988, pp.125 et 126.

Muni de cette méthode, nous faisons de multiples observations participantes, à la manière des ethnographes dans divers milieux scolaires : observations des enseignants dans les salles de classe, et au cours de leurs réunions de travail, le travail des conseillers pédagogiques et des assistants techniques qui évoluent sur le terrain. La méthode monographique s'est beaucoup enrichie de l'apport des interviews sémi-directives qui permettent de rechercher et d'analyser des éléments de réponse à des questions essentielles. En voici quelques unes :

1- *Qui sont les professionnels de l'éducation engagés dans les processus de bilinguisation de l'enseignement au Cameroun* ? Cette question nous amène à appréhender la trajectoire sociale des acteurs de l'éducation : origines sociales et origines culturo-linguistiques, sexes et niveaux d'instruction.

2- *Qui prend en charge le projet collectif lié au bilinguisme, et pour quel type d'école* ? Cette double question incite à traiter des modalités de financement et d'équipement, des ressources économiques mises en oeuvres, mais aussi des interrelations entre acteurs politiques et responsables de l'éducation.

3- *Comment les professionnels de l'éducation perçoivent-ils leurs status respectifs et quels types de relations entretiennent-ils entre eux, avec les enseignés et avec la hiérarchie* ? Nous ciblons de cette manière les représentations collectives, les formes et degrés de sociabilité des éducateurs par rapport à leur métier, (et en fonction de leur grille culturelle, de leur héritage culturel) et la nature des liens sociaux qui en résultent.

4- *Comment travaillent-ils* ? Cette question cerne l'esprit d'initiative des responsables de l'éducation, ainsi que leur marge de manoeuvre par rapport à l'ordre désirable, aux programmes scolaires et aux techniques pédagogiques.

5- *Dans quelles conditions et sous quelles formes apparaissent les blocages, et quelles en sont les solutions endogènes et exogènes* ? Nous valorisons le poids et la nature des contraintes tant structurelles que contingentes, le degré et l'impact des interventions appropriées.

6- *Enfin, comment vivent-ils leurs différences culturelles et linguistiques d'une part, les inégalités issues d'une mobilité socioprofessionnelle centrée sur les processus de bilinguisation, d'autre part ? Et comment assument-ils les contraintes qui en résultent* ? Nous insistons sur les conditions d'émergence des conflits, les processus de mobilisation collective, la formation des groupes de pression et des formes de résolution des conflits.

L'analyse de contenu est l'ultime méthode qualitative utilisée dans cette étude.

L'ANALYSE DE CONTENU

Nous faisons appel à cette méthode pour le traitement des documents et ouvrages spécifiques au bilinguisme dans l'enseignement et aux politiques camerounaises de l'éducation. A travers des analyses relatives aux mythes unificateurs, aux fondements des idéologies nationales, nous étudions les thèmes réguliers des courants et des acteurs politiques. Nous présentons les thèses anglophone et francophone, en suivant leurs

mouvements de pensée respectifs dans les processus de communication que les acteurs cherchent à légitimer.

Comme dans toute enquête d'ordre scientifique, nous nous sommes heurtés à des obstacles relativement importants.

QUELQUES DIFFICULTES RELATIVES AU DEROULEMENT DE L'ENQUETE

La première difficulté repose sur la suspicion du sujet. Au Cameroun, les travaux qui portent sur les rapports publics entre anglophones et francophones, en l'occurrence sur le bilinguisme d'Etat, génèrent toujours la suspicion des autorités politiques. Le bilinguisme officiel est en effet un sujet qui suscite maintes controverses et des passions aussi bien individuelles que sociales. Il présente un caractère politique selon les enjeux qu'on lui trouve. D'où une suspicion généralisée qui a perturbé en partie le déroulement de l'enquête ; cette suspicion a été accentuée par un climat socio-politique défavorable.

La deuxième difficulté tient de ce que le contexte socio-politique dans lequel cette enquête a été menée était très agité et présentait un danger réel pour notre sécurité. Les investigations ont eu lieu durant cinq mois, entre mi-mars et mi-août 1991, dans des conditions de travail pénibles. Le pays tout entier récemment engagé dans la voie du multipartisme, faisait l'expérience de la démocratie, alors que la récession économique n'était guère jugulée. Une violence inouïe secouait la quasi-totalité du pays, soit sept provinces sur dix. Au Cameroun anglophone notamment, la situation était comparable à une rébellion ouverte. La présence francophone étant par endroits suspectée, voire difficile à tolérer, la collecte des données a été

une véritable gageure. Mais, paradoxalement, les interviewés anglophones se sont révélés en règle générale plus ouverts, et plus coopératifs que les francophones lors des entretiens. En effet, leurs éléments de réponse sont si spontanés et si consistants, que leurs prises de position semblent plus courageuses. Nous pensons que cette témérité relative s'explique par la position de minorité de la communauté anglophone. Cette dernière se sent davantage impliquée par et dans les processus de bilinguisation. Tout se passe comme si cette position de minorité accorde aux membres de cette communauté, une impunité tangible de la part des autorités publiques. La troisième difficulté consécutive au déroulement de cette enquête repose sur l'insuffisance de nos ressources financières.

Les problèmes d'intendance ont limité la portée de nos investigations. Il est très difficile pour un étudiant africain non boursier et sans ressources stables, évoluant en Europe, de mener des recherches qui exigent des voyages en Afrique. Au Cameroun même, s'est posé le problème des frais d'hébergement dans la zone anglophone. Par ailleurs, nous avons été confronté à la rareté d'une documentation adéquate qui se trouve paradoxalement à Paris, au siège de l'UNESCO. En France, aux problèmes quotidiens de survie s'ajoutent ceux qui relèvent de la matérialisation de la thèse. Reste un ultime obstacle, lié à la méthodologie, celui du chercheur confronté à une réalité sociale sans cesse mouvante.

L'articulation de l'ordre et du mouvement constitue une étape importante dans le déroulement d'une étude de terrain. Comment mettre dans des catégories d'analyse intelligibles, une réalité sociale dynamique ? Mieux : comment rendre compte à la fois de l'ordre et du mouvement du corps social, sans céder à la description instantanée du journaliste ou à l'analyse diachronique de l'historien ? Ces questions théorique et

méthodologique fascinent et préoccupent de nombreux chercheurs en sciences sociales. C'est ainsi que Georges Burdeau pense qu'il existe une dialectique entre l'ordre et le mouvement dans la société ; il écrit à cet effet :

> *"L'ordre selon lequel s'agence et vivent les sociétés politiques n'est pas seulement une donnée première : résultat de l'action d'une multitude de forces, il est (...) du mouvement digéré. L'ordre se défend en absorbant le mouvement, le mouvement s'affaire pour s'inscrire dans l'ordre".*[5]

L'une des grandes difficultés qui s'impose au chercheur en sciences sociales est de chercher à saisir, à comprendre et à figer dans des concepts intelligibles, les phénomènes sociaux qu'il a tâche d'étudier. Or, la réalité sociale est sans cesse mouvante et changeante. Au Cameroun, la dynamique sociale a été enclenchée par des conflits socio-politiques d'une part, et des processus de restructuration de l'appareil éducatif, d'autre part. De nombreuses réformes ont été faites à la foulée, liée à l'enseignement et au bilinguisme : modes de sélection scolaire et universitaire, réformes du statut des enseignants, création de nouvelles structures éducatives en rapport avec le bilinguisme d'Etat ; de sorte que ce dernier pose désormais sa problématique en des termes nouveaux. Il importe en conséquence d'appréhender l'ordre et le mouvement dans cette société politique en pleines mutations. Ce qui nous amène à traiter des questions d'ordre théorique.

[5] G. Burdeau, L'Etat, Ed. du Seuil, 1970, P. 105.

LES QUESTIONS D'ORDRE THEORIQUE

> *"(...) tout ceci n'est plus figé dans des structures atemporelles mais résultent d'un travail de construction (...) ; de nombreux cadres théoriques s'affirment."*[6]

> *"Personne n'osant plus proposer aujourd'hui une théorie explicative de l'ensemble de ce qui se passe à l'école, celle-ci est l'objet d'approches très variées."*[7]

Peut-on en effet parler aujourd'hui d'un paradigme dominant en sociologie de l'éducation ? Plusieurs théories opposées dans leurs démarches respectives, mais complémentaires dans leurs finalités, rendent compte des phénomènes sociaux, en l'occurrence ceux de la sociologie de l'éducation. Cette étude est inspirée par deux types d'approches :

1- d'abord une approche générale et globalisante des phénomènes à étudier : cette approche est construite autour des théories structuro-fonctionnalistes ;

2- puis une approche restrictive, avec des analyses localisées et fondées sur le paradigme interactionniste.

---

[6] M. Duru-Bellat et Henriot-van-Zanten, op. cit. P. 105.

[7] M. Duru-Bellat et Henriot-van-Zanten, idem P. 197.

UNE APPROCHE GENERALE ET GLOBALISANTE DES PHENOMENES

Nous mettrons en valeur **l'impératif consensuel** dans cette approche : c'est un aspect qui prend en compte le thème de l'intégration dont **l'ordre social, le consensus** dans les rapports sociaux, **la coopération** entre les pouvoirs publics et les Assistances Techniques française et britannique. Nous insisterons sur la fonction de l'école telle que la conçoivent les structuro-fonctionnalistes, en tant que *agence de socialisation et d'inculcation de loyalisme.*[8] Dans cette perspective, l'école participe à *la reproduction des phénomènes de la domination matérielle et symbolique.*[9] L'école contribue t- elle aussi à réaliser l'unité nationale, la construction de l'Etat bilingue et biculturel ? A travers ces questions - entre autres - nous tenterons de montrer dans quelle mesure le consensus occulte la domination. Dans cette analyse structuro-fonctionnaliste de l'école, les changements seront difficiles à concevoir, car la tendance sera alors de présenter les individus comme largement déterminés par leur passé et (ou) écrasés par le poids des structures.

Et justement, une analyse socio-historique y est fort utile. Elle met en relief l'impact du passé sur les structures éducationnelles post-coloniales, prend en compte les processus de formation de la psychologie collective anglophone et francophone, liés aux idéologies coloniales et aux rapports sociaux qui en résultent. A travers cette approche, le consensus national repose sur une bilinguisation progressive de l'école camerounaise :

---

[8] T. Parsons, Le système des sociétés modernes, Dunod, 1973, P. 13.

[9] P. Bourdieu et C. Passeron, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Ed. de Minuit, 1970.

tentatives de fusion des programmes scolaires, formation d'une identité bilingue, caractère coercitif des projets éducationnels.

L'approche interactionniste est complémentaire de l'aspect consensua-liste et reproductionniste. L'école n'est-elle pas autre chose qu'un simple appareil idéologique d'Etat ? Ne serait-elle pas aussi un lieu d'affrontements idéologiques entre deux communautés nationales qui tentent d'imposer ou de préserver leurs modèles culturels et socio-éducatifs ? Cette démarche conflictualiste est au centre des débats sociaux et s'efforce de rendre compte des grèves dans le système d'enseignement anglophone.

L'approche interactionniste s'applique bien aux études de cas, à travers lesquels elle tente de dégager des théories explicatives de la dynamique sociale.

UNE APPROCHE RESTRICTIVE ET DYNAMIQUE DE LA REALITE SOCIALE

Cette étude s'inspire également des théories de type interactionniste, appropriées pour les analyses des contextes restreints. L'interactionniste est une autre face des **rapports conflictuels**, qui peut être étudiée dans le cadre des **échanges sociaux dynamiques**, voire **contradictoires**. Cette approche s'interdit de valoriser la dépendance des individus face aux structures. Bien au contraire, un **degré d'autonomie** relativement important est reconnu aux acteurs ; l'accent est mis sur la résultante des actions quotidiennes. Ainsi, les points de ressemblance nous intéressent moins que les différences dans la manière d'assumer l'héritage culturel, les

tentatives d'imposition ou de résistance aux processus d'uniformisation des conduites et des identités.

L'école sera étudiée comme un espace privilégié des stratégies de positionnement d'acteurs. Il sera montré que des méthodes concrètes et ponctuelles (relations élèves / enseignants, relations assistants techniques / enseignants, choix des méthodes pédagogiques), les responsables éducatifs produisent des mentalités et des comportements nouveaux, plus ou moins favorables au projet collectif du bilinguisme.

En clair, l'analyse sociologique dans cette perspective partira nécessairement de l'acteur, en considérant la **reconstruction des motivations** de ce dernier en milieu scolaire. C'est ce que pense - entre autres - Raymond BOUDON de l'approche interactionniste, lorsqu'il parle de *l'individualisme méthodologique*[10], un courant de pensée qui donne une place essentielle aux fins poursuivies par des acteurs.

PRESENTATION SUCCINCTE DES CHAPITRES

Cette étude est composée de sept chapitres. Les trois premiers sont traités selon l'approche générale et globalisante que suggèrent les théories structuro-fonctionnalistes. Quant aux quatre derniers chapitres, nous proposons des analyses localisées et restrictives des phénomènes. Et d'une manière plus détaillée, nous énonçons les grandes lignes de chaque chapitre.

[10] Boudon Raymond, (sous la dir.) Traité de sociologie, PUF, 1992, PP. 26/29 et 50/51.

Nous commençons par étudier les fondements historiques et idéologiques d'une politique éducationnelle au Cameroun. Dans une série d'analyses socio-historiques, est mise en relief l'évolution de l'enseignement francophone et anglo-saxon, relative aux époques coloniale et post-coloniale.

En deuxième lieu, nous montrons comment les rapports sociaux s'articulent entre la demande (ou plus exactement les besoins d'éducation) et l'offre scolaire. Celle-ci est assurée par trois grands producteurs de l'action éducationnelle : l'Etat (secteur public), les promoteurs privés laïcs et les responsables de l'école confessionnelle (catholiques et protestants). Nous verrons comment un contrat social tacite garanti par l'Etat, amène ces trois producteurs de l'éducation nationale à pourvoir aux besoins sociaux, en s'appuyant sur une division du travail qui articule le régional et le national.

En troisième position, l'organisation et le fonctionnement des études au Cameroun seront au centre de nos préoccupations. Nous y appréhendons les systèmes intégrés (anglophone et francophone) du système éducatif national. Ce dernier lui-même sera étudié en tant que sous-système social qui occupe une place et remplit une fonction dans le système social global. Il importera alors de mettre en évidence les principes pédagogiques qui séparent, spécifient les sous-systèmes intégrés et les significations socioculturelles qui en résultent.

Quatrièmement, les processus de socialisation scolaires constituent un centre d'intérêt important. Celui-ci prend en compte les mécanismes de formation identitaire et les représentations des acteurs sociaux. Ces phénomènes seront étudiés en deux temps : d'abord dans le refus

réciproque d'une socialisation commune des enfants anglophones et francophones ; ensuite, seront mises en exergue les stratégies d'uniformisation des normes et des comportements scolaires. Dans chacun des deux cas, l'espace scolaire sera étudié comme un lieu stratégique de socialisation.

Dans un cinquième temps, nous insisterons sur la construction des identités professionnelles introduites dans le champ scolaire. Nous traiterons de la production d'une mobilité socioprofessionnelle concurrente à la forme de mobilité classique. L'Assistance Technique française entend contribuer de manière dynamique à l'essor du bilinguisme national à travers l'école classique.

L'avant dernier chapitre met en opposition deux modes de sélection dans l'acquisition du capital culturel et deux types d'égalité de chances chez les candidats. Le premier mode met en valeur les facteurs institutionnels (âge, durée des études, longueur des cycles d'études) et régule la stratification scolaire chez les anglophones et francophones ; le second mode de sélection privilégie les déterminants sociaux tels que les revenus, l'origine socioprofessionnelle et le grade. C'est dans ce mode de sélection qu'apparaît la participation britannique, par le biais de la formation continue des candidats.

Le septième et ultime chapitre sera centré sur les contradictions liées aux méthodes pédagogiques d'élite (propres à un enseignement bilingue) et les réalités d'un enseignement de masse. L'école anglophone sera présentée et étudiée comme le modèle par excellence de la transformation scolaire par l'acquisition du bilinguisme à travers un modèle pédagogique exogène.

CHAPITRE I

LES FONDEMENTS D'UNE POLITIQUE DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

INTRODUCTION

Ce premier chapitre traite essentiellement des politiques de l'éducation au Cameroun et du rôle qu'elles entendent attribuer au bilinguisme dans le champ éducatif global. *L'idée centrale que nous y développons vise à présenter l'espace politique comme un champ de forces et de sens, dans lequel l'institution scolaire est investie par des acteurs collectifs, locaux et étrangers, dans une optique stratégique.* Le bilinguisme d'Etat au Cameroun étant tributaire d'une double colonisation française et britannique, il plonge ses racines dans l'ère coloniale qui apporte au présent plusieurs éléments d'explication.

Dans une analyse socio-historique centrée sur la genèse des rapports de dépendance et de la reproduction des champs éducatifs français et britannique, ce texte expliquera les fondements politiques et idéologiques de l'Education en Afrique et en l'occurrence au Cameroun. Il va s'appuyer sur les **différences culturelles** anglo-saxonnes et françaises, pour rendre compte du mode de gestion des appareils coloniaux, leurs **philosophies de l'éducation** et leurs **projets de société**.

De plus, nous appréhendons les **processus de formation des élites locales** dans un contexte de décolonisation imminente. Celle-ci est perçue et traitée comme une forme de mutation qui assure sans vraiment la contredire, la reproduction des rapports sociaux antérieurs.

Enfin, nous étudions les facteurs politiques et idéologiques du bilinguisme au Cameroun post-colonial.

I.1. LES ORIGINES DU BICULTURALISME OFFICIEL AU CAMEROUN

L'histoire du Cameroun est longue et ne saurait être épuisée en quelques pages. C'est pourquoi nous ne retiendrons que les points saillants relatifs à cette étude.

I.1.1. LE CAMEROUN SOUS PROTECTORAT ALLEMAND

Après la signature du traité germano-douala du 12 juillet 1884, le docteur Nachtigal fut chargé de prendre possession des territoires qui seront appelés plus tard le "Kamerun". Les autres puissances coloniales convoiteuses, la France par le traité du 24 décembre 1885, l'Angleterre par ceux du 21 avril 1885 et du 27 juillet 1886, durent se résigner devant le fait accompli. Le Cameroun allemand, vaste de 750 000 km², a connu trois capitales successives :

- Douala (1885 - 1901) qu'on appelait aussi "Kamerun" ;
- Buéa (1901 - 1909) ;
- Yaoundé, à partir de 1909.

Sous la colonisation allemande, l'enseignement était d'abord l'affaire des missionnaires, notamment les protestants. La langue du colonisateur n'étant guère obligatoire à l'école, les langues locales étaient également enseignées, exclusivement au niveau du Primaire. Cette mesure permit aux missionnaires de procéder à une évangélisation et une " conquête " rapides des populations locales. L'enseignement colonial allemand dura environ trente ans durant lesquelles certaines langues telles que le douala, le boulou, le munggaka avaient été développées.

La retraite allemande du Cameroun date du 18 février 1916 du fait de la Première Guerre mondiale. Vaincue en 1918 par les Alliés, l'Allemagne devait s'incliner devant l'article 119 du Traité de Versailles qui la dépouillait de toutes ses colonies. Un régime de mandat international fut donc mis en place pour régler le sort du Cameroun.

I.1.2. LE PARTAGE DES EX-COLONIES ALLEMANDES ET DU CAMEROUN

En signant la paix à Versailles le 28 juin 1919, l'Allemagne renonçait à toutes ses possessions allemandes : Le Cameroun, le Tanganyika (aujourd'hui Tanzanie), le Rwanda Urundi (Burundi), le Sud-Ouest Africain (Namibie), le Togo, en ce qui concerne le continent africain. L'héritage des ex-colonies allemandes posait un problème de partage aux autres puissances coloniales. C'est alors qu'un général anglais, Lord Smuts, proposa la formule de **Mandat** qui fut aussitôt adoptée. Selon cette formule, les anciennes colonies allemandes dépendraient désormais de la Société des Nations, mais elles seraient confiées à une puissance qui en assumerait la gestion sous le contrôle de l'Autorité internationale. La France et la Grande-Bretagne furent les grandes héritières des colonies allemandes, d'après les accords du 4 mars 1916 et du 10 juillet 1919. En quoi consistait ce mandat ? Lucie Ewanè dont les travaux portent sur l'enseignement au Cameroun colonial franco-britannique, nous propose ici quelques éléments de réponse. Elle écrit à ce sujet :

"L'accent est mis sur le caractère civilisateur du mandat et, surtout sur l'égalité économique entre les Nations ; la puissance tutélaire n'agit que comme déléguée de la S.D.N. à laquelle elle doit rendre compte de sa gestion devant la commission permanente des mandats qui contrôle son administration. Le terme du mandat doit être l'indépendance des territoires, à condition que les peuples sous tutelle soient capables de se conduire en peuples majeurs (...) jusqu'à l'indépendance politique"[11].

Les mandats furent délivrés entre avril et mai 1919. La Grande-Bretagne reçut une petite portion du Cameroun, environ 88 000 km², et du Togo, soit 34 000 km², la majeure partie de l'Afrique orientale qui couvre un million de km². L'empire colonial britannique, le plus vaste de l'Afrique intertropicale, s'élevait entre les deux guerres à cent dix millions d'habitants. La France hérita d'une partie du Togo, de la majeure partie du Cameroun, soit 3,6 millions d'habitants et de 387 000 km², pour le Cameroun uniquement. L'empire colonial français de l'Afrique intertropicale comptait quarante millions d'habitants entre les deux guerres.

Dans un souci d'efficacité stratégique, la Grande-Bretagne et la France gérèrent leurs morceaux du Cameroun, à l'image de leurs empires coloniaux respectifs. Chacune d'elles produisit une idéologie qui lui était propre et qui allait avoir des conséquences importantes sur l'enseignement. Qu'est-ce qui fit la spécificité des idéologies coloniales britannique et française et quel en fut l'impact sur l'enseignement aux colonies ?

---

[11] L. Ewanè, L'enseignement au Cameroun, de 1920 à 1960, thèse de 3ème cycle, Aix-Provence, 1981, P. 17.

I.1.3. IDEOLOGIES COLONIALES ET MODES D'ENSEIGNEMENT

Pour rendre exhaustive une étude comparative qui traite des rapports entre l'idéologie et l'enseignement dans un contexte colonial, il importe, pense Antoine Léon[12], de mettre en relations quatre facteurs :

1- le mode d'administration des territoires ;
2- l'origine des langues d'enseignement ;
3- la place et le rôle des missionnaires ;
4- la formation des élites locales.

I.1.3.1. LE MODE D'ADMINISTRATION AU CAMEROUN BRITANNIQUE

Le Cameroun classé comme Mandat par la S.D.N. fut confié à la Grande-Bretagne sur une proposition du général Lord Smuts. Le Cameroun britannique fut intégré administrativement et économiquement à la colonie du Nigeria avec lequel il partage une frontière relativement longue. Et comme dans les autres colonies anglaises, la politique d' "Indirect Rule" de Lord Lugard fut appliquée au Cameroun britannique. Cette politique consistait à renforcer, à légitimer le pouvoir colonial, en s'appuyant sur les structures traditionnelles locales, et à gouverner à travers elles. Ainsi, les traditions et les particularismes de ces différentes communautés étaient respectées et sauvegardées.

[12] A. Léon Enseignement et colonisation, PUF, 1986, P.151.

Or, le Cameroun britannique étant constitué en grande partie des communautés stratifiées, notamment dans les "grass-fields", le statut des chefs traditionnels fut aussitôt valorisé. Les chefs traditionnels étant étroitement insérés dans l'appareil colonial, du fait de leur grande capacité à mobiliser les populations locales et à les impliquer dans les projets de développement, veillaient donc à l'application des lois : recrutement de la main d'oeuvre, exécution des travaux d'intérêt général, collecte des impôts. Ils avaient acquis de ce fait même des prérogatives importantes au sein de l'administration coloniale. La particularité de cette partie du Cameroun s'explique par l'attentisme du gouvernement britannique. Une attitude hésitante qui dura bien longtemps, et qui explique sans doute l'insuffisance des infrastructures créées par les Britanniques. Le Cameroun occidental assez éloigné des centres importants de la colonie, fut pratiquement délaissé ; les grandes plantations du sud du pays furent restituées à leurs anciens exploitants allemands. En dépit de l'aménagement des ports de Tiko et Victoria, l'administration britannique ne se soucia pas de constituer des centres urbains, encore moins de développer les infrastructures scolaires et sanitaires qu'elle préférait confier aux missionnaires. C'est ainsi qu'en 1954, on faisait encore usage des systèmes routiers et administratifs hérités de l'époque coloniale allemande.

Pour diverses raisons, les Britanniques avaient procédé à une restructuration géographique de leur Cameroun en deux parties : le Cameroun méridional ("Southern Cameroons") et le Cameroun septentrional ("Northern Cameroons"). Le premier était géographiquement plus proche du Cameroun français, le second du Nigeria. Le "Southern Cameroons" était largement christianisé, contrairement au "Northern Cameroons" dominé par les sultanats et les lamidats musulmans. Le Cameroun septentrional était d'ailleurs intégré aux structures socio-

politiques du Nigeria du Nord, lui aussi entièrement islamisé. Au "Southern Cameroons" où les missionnaires protestants jouaient un rôle non négligeable, certaines mesures telles que la Conférence Constitutionnelle de 1952-1953, favorisèrent alors l'autonomie interne. En effet, le Cameroun britannique a longtemps souffert d'avoir été traité comme la colonie d'une colonie, en l'occurrence le Nigeria. Et pour cette raison, son évolution politique, culturelle et économique a été retardée considérablement par rapport à celle du Cameroun francophone. Des cadres et agents nigérians exerçaient au Cameroun britannique où ils jouissaient de privilèges importants, dans les proportions de six cadres nigérians contre un cadre camerounais. On peut penser que le gouvernement britannique pratiquait une stratégie ambiguë : celle-ci consistait à entraver l'évolution politique et économique de ce territoire, comme il le faisait au Togo britannique, pour mieux maximiser ses exigences lors du processus de décolonisation. Néanmoins, le "Southern Cameroons" en accédant à l'autonomie interne, bénéficia d'un ministre au gouvernement et de six députés à l'Assemblée législative de Lagos. A Buéa même, fonctionnait une Assemblée locale composée - entre autres - d'un représentant des chefs locaux ("Native Authorities") et de deux représentants des intérêts privés. Ces pouvoirs, somme toute périphériques, entretenaient pourtant avec le pouvoir central des rapports d'interdépendance. Ils lui assuraient par exemple la soumission massive des populations à l'effort de développement colonial. En retour, ils obtenaient des autorités coloniales la prise en charge, ne fût-ce que partielle, des besoins sociaux, en matière d'instruction notamment. Les pouvoirs périphériques (chefs locaux et représentants des intérêts privés) tolérés par le gouvernement colonial britannique, se transformèrent en contre-pouvoirs incontournables dans le futur Etat post-colonial. Les choses se passaient différemment dans les colonies françaises.

1.1.3.2. LE MODE D'ADMINISTRATION AU CAMEROUN FRANCAIS

Le mode de gestion des colonies françaises en général et du Cameroun en particulier était très centralisé. L' "Indirect Rule" n'était guère prisée. Trois éléments déterminent le mode de gestion du Cameroun français et sa spécificité par rapport aux autres colonies africaines, surtout aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. Le premier élément est la prédominance des *rapports politico-idéologiques* au Cameroun français. La France, à l'image des autres puissances coloniales, était sortie amoindrie de la Seconde Guerre mondiale, tandis que les populations africaines aspiraient à un autre statut. Surclassant les transformations économiques, les rapports politico-idéologiques étaient arrivés à dominer l'ensemble des rapports sociaux. Cette situation généralisée sur l'ensemble de l'Union Française par la Conférence de Brazzaville de 1944, fut accentuée au Cameroun et au Togo, territoires dont l'ONU avait imposé l'indépendance comme objectif clairement défini. La vie politique au Cameroun français se matérialisa par l'émergence du multipartisme et une activité parlementaire tumultueuse. En effet, l'origine sociale des parlementaires était hétéroclite. Les chefs locaux siégeaient (quand ils étaient élus) aux côtés des députés d'origine moyenne ou modeste : enseignants, ouvriers, commis d'administration, agriculteurs, etc. De plus, l'hétérogénéité raciale et culturelle du parlement signifiait la non-exclusion politique. Ainsi, des députés français étaient représentés au parlement local, où ils travaillaient avec les africains. Le Cameroun français a connu trois types d'Assemblées locales :

- l'**ARCAM** : Assemblée Représentative du Cameroun, instituée par le décret du 25 octobre 1946 ; elle comprend 40 membres dont 16 Français et 24 Camerounais.

- l'**ATCAM** : Assemblée Territoriale du Cameroun, qui remplace l'ARCAM en 1952 et compte 50 membres, soit 18 Français et 32 Camerounais.

- l'**ALCAM** : Assemblée Législative Camerounaise née le 10 mai 1957 ; elle a fonctionné jusqu'en 1960, date de l'indépendance.

Le deuxième élément décisif dans l'administration du Cameroun français fut sans doute la *production d'un nationalisme anti-colonial.* L'intensité des activités politiques avait permis le développement scolaire du territoire, grâce à l'apparition d'un enseignement de masse, d'un enseignement secondaire et d'un enseignement professionnel. Au Cameroun, l'expansion scolaire eut pour conséquence tangible la naissance d'un sentiment anti-colonial[13], une grande sensibilité aux inégalités sociales et un goût prononcé des relations internationales.

Enfin, un développement inégal du Nord et du Sud au Cameroun français, du fait de l'exploitation capitaliste de ces régions. La logique du profit entraîna des investissements pour ainsi dire disproportionnés, entre le Nord et le Sud, au détriment du premier[14]. La proximité des voies de communication du littoral, la multiplicité des produits d'exploitation -

[13] Insurrection aux pays Bassa et Bamileké où les processus de décolonisation et de repression furent amorcés dans le sang.

[14] Martin Jean-Yves, (ouvr. collec.) "le développement de l'éducation au Cameroun", Disparités régionales dans le développement de l'éducation, UNESCO, 1981, p.46.

banane, cacao, café, huile de palme, hévéa, bois - et l'existence d'une main d'oeuvre soumise et bon marché, expliquent la préférence du colonisateur pour les régions du sud. Ainsi, dans la zone Sud-Ouest, les changements furent plus importants, en particulier dans le domaine urbain et scolaire, mais aussi dans les échanges économiques et sociaux. De sorte qu'à la veille de l'indépendance, le sous-équipement et la sous-scolarisation du nord Cameroun étaient comparables à la situation au Cameroun anglophone. Toutefois, les Camerounais d'expression française ont acquis davantage de maturité et d'expérience politique par rapport à leurs voisins du Cameroun britannique. Ils ont par ailleurs développé un esprit plus centralisateur aussi, Paris étant le centre et la référence à toutes les décisions. Tandis que du côté anglophone, évoluaient des hommes politiques davantage conformistes, très attachés aux valeurs du terroir et à l'ordre ancien.

Mais, c'est l'idéologie de l'école qui a davantage cristallisé les différences culturelles aux Camerouns français et britannique.

I.1.4. L'IDEOLOGIE DE L'ECOLE AU CAMEROUN BRITANNIQUE

La notion d'enseignement est généralement inséparable de celle de la langue de l'enseignement. Et parler de langue d'enseignement revient à parler de la conception de l'école, car l'on ne saurait produire un type d'enseignement quelconque sans s'assurer au préalable des critères qui concourent au choix de la langue d'enseignement.

Du fait de la politique d' "Indirect Rule", les langues locales étaient enseignées en même temps que l'anglais, surtout à l'école primaire. Dans l'esprit des idéologues britanniques, il était question d'une *politique de*

tolérance des langues et des cultures étrangères. Cette politique dans les colonies coïncidait avec les réformes en Grande-Bretagne, où on entrait dans une ère de réformes dans le domaine de l'éducation. C'est ainsi que dans l'enseignement primaire, le gouvernement britannique accorda des libertés aux expériences nouvelles. Nous citons - entre autres - l'introduction officielle de la langue galloise dans l'enseignement et la régionalisation de l'éducation. Les origines sociales et intellectuelles des premiers enseignants dans les colonies britanniques d'Afrique ont sans doute influencé la philosophie de l'éducation des sujets de Sa Majesté. Ces enseignants étaient en grande partie des officiers formés dans de grandes écoles privées, fortement marquées par des conceptions empiristes que l'on peut résumer en quatre points :

1- la méfiance envers les modèles théoriques ;
2- l'acceptation de la diversité ;
3- le laisser-faire philosophique ;
4- l'autonomie de l'école.

Les Britanniques se sont toujours détachés des modèles théoriques dans le domaine de l'éducation. Pour eux, cette tâche revient simultanément à tous les acteurs de l'éducation : l'Etat, l'Eglise, les responsables scolaires et les parents d'élèves. La fonction principale de l'école dans cette optique est l'éducation, ou plus exactement la formation du caractère et le développement des valeurs morales, chez les populations indigènes. Déjà, Sir Morant, un idéologue anglais, déclarait en 1904 que le but de l'école élémentaire étant de former et de fortifier le caractère, l'internat serait le lieu idéal pour y arriver. Trois propositions furent retenues :

1- l'adaptation de l'école aux situations nouvelles ;

2- la priorité aux langues locales ;

3- l'éducation du plus grand nombre.

Pour des raisons d'ordre économique, les Britanniques se servaient des infrastructures scolaires héritées de l'époque coloniale allemande. les langues locales occupaient une place relativement importante. Les acteurs de l'éducation - directeurs d'école et parents d'élèves - participaient activement aux choix des langues locales susceptibles d'être enseignées à l'école. Mais les colonies françaises en général et le Cameroun en particulier, fonctionnaient avec une autre conception de l'école et des langues d'enseignement.

I.1.4.1. ECOLE ET IDEOLOGIE COLONIALES AU CAMEROUN FRANCAIS

I.1.4.1.1. UN DEBAT D'IDEES POUR UNE MEME PRATIQUE

A la différence de la tradition britannique, le système français était générateur de modèles théoriques. Un débat d'idées opposait en conséquence deux courants de pensée apparemment divergents ; d'un côté les "assimilationnistes" et de l'autre, les "anti-assimilationnistes". Les premiers et les seconds avaient comme enjeu la langue d'enseignement dans les colonies. En dépit de subtiles nuances, ils étaient tous d'accord sur la prépondérance de la langue française dans les écoles aux colonies. Mais, ils s'opposaient quant aux conditions de son expansion. A. AYMONIER occupe une place de choix dans les rangs des "assimilationnistes". Directeur de l'Ecole Coloniale, très convaincu des vertus de la langue française, AYMONIER estimait en 1889 que la *"lutte pour la vie, de*

nation à nation, aujourd'hui si intense, revêt souvent et avec raison, la forme d'une lutte de langues"[15].

Quelques années plus tard, H. Froidevaux, idéologue célèbre, Secrétaire général de l'Office Colonial auprès de la Faculté des Lettres de Paris, idéologue célèbre, fait sienne cette thèse. Inquiet de "l'empoisonnement moral" ou plus exactement des idées subversives que peut véhiculer la langue française enseignée aux indigènes, H. Froidevaux proposa que soient dispensés dans les colonies, un enseignement *"un peu développé"* pour l'élite locale, et un enseignement *"tout à fait rudimentaire"* "pour les indigènes"[16].

Dans les rangs des "assimilationnistes" militaient de célèbres gouverneurs de l'Afrique Occidentale Française (A.O.F.) tels que E. Chaudié (1897) et William Ponty (1910) qui ont eu pour objectif l'émancipation des populations locales à travers la langue française. William Ponty estimant que la langue est un puissant vecteur de pénétration culturelle, déclarait en 1913 :

---

[15] A. AYMONIER, " De l'enseignement en Indochine ", Congrès Colonial International de Paris, Chalamel, 1889, P. 189.

[16] H. Froidevaux, L'oeuvre scolaire de la France dans les colonies, Chalamel, 1900, P. 201.

"J'ai toujours accordé à l'enseignement du français une place importante dans nos moyens sur le milieu indigène. La diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence dans la masse la pénétrera et l'enveloppera comme un réseau ténu d'affinités nouvelles"[17].

Les "anti-assimilationnistes" partageaient volontiers cette thèse, mais, s'interrogeaient sur les modalités d'application. L'un d'entre eux, P. Giran, administrateur des services civils en Indochine, estimait que la lutte moderne pour la diffusion des langues, est une forme de guerre économique. Il fit donc une proposition qui était loin de déplaire aux assimilationnistes. *"Dans l'intérêt national,* suggéra t-il, *pour ne pas compromettre l'oeuvre de la colonisation entreprise, la langue du vainqueur doit être pour les peuples-élèves, un instrument utilitaire limité à l'usage économique ou scientifique, non un véhicule d'idées inaccessibles à des cerveaux insuffisamment préparés"*[18].

La langue française était bel et bien considérée dans l'idéologie coloniale comme un moyen de transformation et d'édification culturelles. Cette conception de la langue était sans doute tributaire des origines de la nation française. C'est pourquoi dans les colonies, fut faite une nette différenciation dans les fonctions assignées aux langues. Dans le domaine de l'éducation, des disparités pédagogiques nées d'une ségrégation délibérée du pouvoir colonial, tenaient compte de l'histoire et de l'organisation socioculturelle des pays colonisés.

---

[17] A. Léon, op.cit. P. 59.

[18] P.Giran, De l'éducation des races. Etudes de sociologie coloniale, Chalamel, Ed. de 1913, P. 317.

I.1.4.1.2. DIVERSITES SOCIOCULTURELLES ET DISPARITES PEDAGOGIQUES

L'idéologie coloniale française admet la prépondérance de la langue française dans l'enseignement, certes, mais avec des restrictions. Cette prédominance est tantôt exclusive, tantôt relative, selon l'histoire et la culture des pays colonisés. Pour rendre compte de la diversité des politiques de l'enseignement, des ethnologues, des linguistiques, des historiens et autres spécialistes en sciences humaines, ont construit des typologies dont certaines ont été présentées et reprises dans des congrès coloniaux. En combinant ces diverses données, nous construisons le tableau suivant :

Tableau 3 : Langues d'enseignement et idéologie coloniale française : éléments d'analyse

	Langue française exclusivement	Langue française et langues locales	Territoires colonisés
PAYS TYPE A	Installations coloniales récentes.	- - -	A.O.F. A.E.F. Cameroun
PAYS TYPE B	-	Civilisations anciennes et prestigieuses.	Indochine Madagascar Maghreb.

Sources : **notre enquête, 1991, tiré de A. Léon, idem.**

Une première distinction est faite entre les pays dits de type A et ceux de type B.

Les pays de type A sont des pays "sans assises politico-historiques", créés de toutes pièces par le pouvoir colonial. Ce sont les pays pluriethniques et multilingues tels que ceux de l'Afrique noire dont le Cameroun.

Les pays de type B sont des pays de civilisation ancienne, prestigieuse mais "déchue" Il s'agit des peuples qui possèdent des fondements politico-historiques et socioculturels solides. Ces critères de sélection se rencontrent chez les peuples de Madagascar, d'Indochine et du Maghreb. En 1895, Madagascar était en effet un Etat souverain, tourné vers la modernité et organisé autour de la monarchie Mérina. Le malgache (Mérina) était la langue dominante avec quelques variables régionales. Il en est de même de l'Indochine et des pays du Maghreb tels que le Maroc et la Tunisie.

L'appareil colonial tient compte de ces disparités dans l'application de la politique coloniale, notamment dans le choix de la langue d'enseignement. La place réservée aux langues locales est donc proposée au Congrès de 1931. Les divers participants pensaient à ce sujet que la langue d'enseignement n'est guère dissociable de l'histoire et de la structure politique, sociale et culturelle du territoire colonisé[19].

Dans les pays de type A, le prétexte le plus plausible est l'existence d'une multiplicité des langues locales, d'où la prédominance exclusive de la

[19] A. Léon, ibid, PP. 266 et 267.

langue française. C'est le cas du Cameroun français où l'usage des langues locales était proscrit non seulement dans l'enseignement (public et privé), mais aussi dans le reste de la sphère publique. Les sanctions étaient généralement corporelles lorsque des élèves étaient surpris entrain de s'exprimer dans leur langue maternelle dans l'enceinte scolaire. Il s'était donc créé une espèce de diglossie : tandis que le français s'imposait comme la langue de la promotion sociale, les langues locales étaient réservées à l'expression folklorique et à un usage domestique. Cette pratique chargée de tensions au niveau familial, a favorisé une dissociation de l'école et du milieu traditionnel. L'école était perçue comme un moyen légitime permettant d'échapper aux problèmes et aux contraintes du milieu traditionnel. Et c'est pourquoi dans les écoles missionnaires, bien implantées dans les zones rurales, les enfants des familles modestes étaient les plus nombreux et les mieux impliqués dans les processus de transformation sociale. Les fils des chefs étaient les moins engagés, l'école étant considérée comme une corvée réservée aux enfants des familles défavorisées, notamment dans les communautés musulmanes du Nord Cameroun. Comment les missionnaires appréhendaient-ils ces contradictions sociales ?

I.1.5. LE ROLE DES MISSIONS DANS LES EMPIRES COLONIAUX

Quel que soit l'appareil colonial en Afrique Noire, britannique, français, belge, portugais, etc. les missions religieuses furent tantôt légitimées et récupérées, tantôt honnies et combattues. Elles constituaient cependant la pièce charnière de l'oeuvre scolaire en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Les structures missionnaires ont été profondément insérées dans le corps social, notamment dans les régions où le christianisme avait gagné du terrain. L'idéologie coloniale et son

corollaire la soumission collective, pouvaient donc passer plus facilement par l'école missionnaire que par les chefs locaux. Pour quelles raisons ? Les chefs indigènes s'étaient aliénés leurs propres sujets du fait qu'ils exécutaient des ordres impopulaires. De plus, ces chefs, en l'occurrence ceux des sociétés lignagères, majoraient les amendes, exigeaient des pots de vin, au nom du pouvoir colonial ; ce qui les rendait plus odieux. A l'inverse, l'homme d'église (catéchiste, curé, pasteur) gagnait progressivement la confiance des populations. Le christianisme prêchait la tolérance et l'égalité entre les sexes et les individus. Il était perçu comme un facteur d'émancipation au moment où l'action des chefs était par endroits interprétée comme un frein à l'évolution sociale. Mais quels sont les facteurs qui expliquent la nature des rapports entre le pouvoir colonial et les structures missionnaires ?

I.1.5.1. LE ROLE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN BRITANNIQUE

Dans les colonies britanniques, le rôle des missionnaires fut essentiellement l'oeuvre scolaire. A la grande différence des Français, les missionnaires britanniques avaient eu durant toute la période coloniale, le monopole de l'enseignement. En préconisant le "laisser-faire philosophique", et l'autonomie de l'école, l'administration britannique entendait résoudre subrepticement un problème économique en se désistant aux deux tiers des charges financières imputées à l'enseignement. Elle exhortait même les écoles missionnaires à poursuivre l'oeuvre d'instruction publique, en privilégiant toutefois la langue anglaise. Tout le monde pouvait participer à l'action éducative en ouvrant une école, mais, il fallait respecter les conditions préalables suivantes :

- avoir un bâtiment propre et pourvu d'installations sanitaires ;
- donner au moins 175 jours d'enseignement par an ;
- disposer d'un terrain de sport ;
- ne refuser aucun élève du fait de ses convictions religieuses ;
- ne pas faire des bénéfices ;
- poursuivre le programme officiel avec des enseignants de qualité.

Les éducateurs missionnaires au Cameroun anglophone exerçaient comme dans le reste de l'empire britannique, avec une marge d'autonomie considérable. Ils ont subi moins de coercition venant de l'administration centrale dans la mesure où l' "Indirect Rule" convenait à leurs aspirations profondes. Dans la zone française, les choses étaient plus difficiles pour les missionnaires, en dépit de leur apport au système scolaire. Pour quelles raisons ?

I.1.5.2. LA PLACE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN FRANCAIS

Il existe une relation étroite entre le triomphe de la laïcité et la gratuité de l'école sous la IIIème République (1881-1903) et la prédominance de l'école publique dans les colonies françaises d'Afrique. Dans les colonies d'avant Jules Ferry qui institua la laïcité de l'école (1881-1882) telles que les Antilles, les Caraïbes et le Sénégal, les écoles congrégationnistes étaient majoritaires.

Au Cameroun et dans les colonies d'Afrique Noire, les enseignants avaient un statut de salariés d'Etat, qu'ils fussent laïcs ou missionnaires. Ils disposaient donc d'une marge de manoeuvre étroite ; l'administration persécutait les écoles missionnaires qui s'écartaient des programmes officiels, en diminuant ou en supprimant les subventions destinées aux

écoles privées. Pourtant, ces mesures n'avaient pas atténué l'engagement de certaines missions, notamment protestantes, de poursuivre l'oeuvre d'évangélisation et de scolarisation. Ne dépendant pas de l'Etat français pour la plupart, ces missions (tendances anglo-saxonnes) se posaient comme objectrices de conscience par rapport à l'administration centrale. A titre d'exemples, elles obtenaient facilement le consentement populaire pour les travaux publics et gratuits, là où l'administration centrale déployait la force. Les missionnaires s'informaient également des conditions de vie des prisonniers quand ils n'en cachaient pas certains. Le plus important est que les écoles missionnaires, contestant à l'Etat le monopole de l'instruction publique, étaient plus proche des populations locales dont les missionnaires partageaient les problèmes et comprenaient les besoins.

Le Cameroun a longtemps occupé au sein de l'Union Française le meilleur rang dans le processus de scolarisation, grâce à l'importance des écoles missionnaires. Antoine Léon en témoigne en ces termes :

> *"Si l'on envisage l'ensemble des colonies françaises d'Afrique Noire, le classement des pays d'après l'importance relative du secteur privé est identique à celui qu'on obtient avec le taux de scolarisation. En effet, la proportion des élèves scolarisés dans les écoles primaires privées s'élève, pour l'année 1957, à 70,5 % au Cameroun, à 45,5 % au Togo, 46,5 % en A.E.F. et à 31 % en A.O.F. On retrouve le même classement dans le Second degré ou dans l'enseignement technique".*[20]

[20] A. Léon, op.cit. P.283.

Ces chiffres, estime Antoine Léon, sont révélateurs de l'importance des missions et congrégations dans l'enseignement colonial en Afrique Noire. Les rangs honorables du Cameroun et du Togo sont imputés au premier chef, à l'oeuvre des missionnaires (généralement protestants). Ces derniers s'étaient maintenus après l'éviction des Allemands et avaient développé dans ces pays, le plus grand réseau d'écoles d'Afrique francophone. Un autre élément d'explication de cette position privilégiée des ex-colonies allemandes est l'effet de contrôle international qu'exerçait au Cameroun et au Togo, la "Commission Permanente des Mandats", inspirées de l'article 22 du Traité de Versailles.

Les missionnaires en Afrique Noire francophone ont donc été victimes de l'esprit de laïcité qui régnait sous la IIIème République. Au Cameroun, ils étaient coincés entre une double intransigeance des acteurs de la décolonisation : d'une part, les nationalistes les accusaient de complicité passive envers le pouvoir colonial, et de préconiser la soumission passive dans les écoles indigènes. D'autre part, le pouvoir colonial soupçonnait les missionnaires (protestants anglo-saxons) de collaborer avec nationalistes et d'inculquer des idées révolutionnaires aux petits indigènes.

Comment apprécier l'héritage scolaire des Français et des Britanniques dans leurs empires respectifs, et au Cameroun, en l'occurrence ? On peut l'apprécier sur trois aspects : d'abord du point de vue des structures éducationnelles, ensuite, en présentant quelques problèmes structurels de l'enseignement, enfin en analysant les processus de formations des élites africaines.

1.1.6. LES SYSTEMES SCOLAIRES AUX CAMEROUN BRITANNIQUE ET FRANCAIS A LA VEILLE DE L'INDEPENDANCE

On retient en gros la langue d'enseignement et le système éducatif comme critère d'appréciation. L'anglais et le français s'imposent respectivement au Cameroun britannique et au Cameroun français, comme langue de l'enseignement, mais aussi en tant que langue officielle des futurs Etats. En dépit du développement des langues locales au Cameroun britannique, l'anglais garde le monopole dans les affaires officielles et se révèlent même être la langue du consensus national. Il a donc suivi une évolution similaire au français, de l'autre rive du Mungo.

S'agissant du système d'enseignement, il est difficile d'apprécier la situation au Cameroun britannique, tant les structures de ce dernier s'imbriquaient dans celles du Nigeria. Toutefois, nous pouvons affirmer que les structures scolaires au Cameroun britannique étaient composées de deux niveaux :

- l'enseignement primaire ("Primary School") ;
- l'enseignement secondaire ("Secondary School") ;

l'enseignement secondaire était réparti entre l'enseignement général et l'enseignement technique les diplômes attribués aux lauréats étaient d'origine britannique, soit le "General Certificate First School" qui sanctionne la fin des études primaires et les "GCE O" et "GCE A" Level dans le Secondaire général. L'héritage français est par contre plus facile à apprécier.

En 1959 à la veille de l'indépendance, les structures scolaires héritées du système français se présentaient de la manière suivante :

les examens officiels en France étaient subis par les élèves au Cameroun, mais la correction du baccalauréat (en deux parties) se déroulait en France. Parmi les examens officiels figurent : le CEPE (avant 1948), le BEPC (dès 1948), les deux parties du Baccalauréat à partir de 1948.

Il convient de noter que 1948 est une date charnière dans le processus de décolonisation au Cameroun. C'est à cette époque que se créent les premiers partis politiques, au Cameroun, sous l'impulsion des syndicats et des mouvements de la Gauche française. Celle-ci favorise, par la naissance de la Loi-Cadre qui a pour objectif la formation des élites locales, le maintien du système scolaire français au Cameroun. C'est ainsi que les enseignements du Premier degré, du Second Degré et l'enseignement technique avaient connu une expansion telle que les marchés de l'emploi n'arrivaient plus à absorber les individus scolarisés.

Les systèmes d'enseignement britannique et français se heurtaient à la veille de l'indépendance, à de multiples problèmes dont nous présentons succinctement les grands traits.

1.1.6.1. QUELQUES PROBLEMES LIES A L'ENSEIGNEMENT COLONIAL AU CAMEROUN

Multiples et divers, les problèmes relatifs à l'enseignement colonial au Cameroun, tournaient autour de quelques points saillants :

1- L'absentéisme prédominait dans les écoles primaires rurales, notamment au Cameroun français. Les écoles anglophones étaient moins concernées par ce phénomène, du fait du système des internats relativement développés dans les missions ;

2- Les élèves les moins impliqués dans le processus de scolarisation étaient issus des régions septentrionales islamisées, des Camerouns anglophone et francophone. Le lien commun entre ces deux régions est le facteur religieux qui est l'islam ; ceci, en dépit des différences dans le mode de colonisation ;

3- La scolarisation féminine fut croissante dans les zones anglophones, grâce à l'action des missionnaires qui développaient l'enseignement de la puériculture. Mais, en règle générale, la scolarisation des femmes était considérée comme un luxe, un handicap qui limita la participation effective des femmes aux processus de décolonisation et aux débats sociaux portés sur l'orientation future de l'éducation nationale ;

4- Les instituteurs étaient sous-payés et sous-qualifiés, en l'occurrence dans les écoles confessionnelles. Certains d'entre eux exerçaient avec le diplôme le moins élevé de leurs systèmes scolaires respectifs[21]. Leur intégration professionnelle était aléatoire du fait de leurs salaires mensuels dérisoires.

[21] CEPE pour le système français, FSLC pour le système britannique.

Mais l'aspect culturel le plus important de l'héritage colonial fut la formation des élites africaines. Dans quelles conditions cette formation a t-elle eu lieu et quel type de société avait-elle pour ambition de produire ?

I.1.6.2. PROCESSUS ET FINALITES DE LA FORMATION DES ELITES AFRICAINES

Les élites africaines modernes ont été formées selon le modèle européen de scolarisation. Or, le continent européen connaît une diversité de systèmes socio-éducatifs. Cette diversité tient de la différence fondamentale dans l'exercice du pouvoir d'Etat et des rapports entre ce dernier et le champ scolaire. L'opposition réside dans la conception de l'action éducative entre les pays de culture anglo-saxonne tels que le Royaume Uni, insulaires et partisans de l'autonomie locale, et les pays de culture latine, continentaux à l'image de la France où les gouvernements régissent jusque dans les détails, l'organisation et la gestion de l'enseignement. Dans le tableau qui va suivre, nous tentons de résumer les différences fondamentales dans l'enseignement en Europe.

Tableau 4 : Caractéristiques de la politique de l'éducation dans les empires coloniaux britannique et français

Régime scolaire	Pays	Acteurs	Orientation Du sens	Tendance politique	Mode gest.	Forme Etat
CODE INTEGRE	Grd Bret.	Etat + collect. locales	périphérie ======> centre	décentralis (autonomie locale)	élect.	(con) fédéral
CODE SERIEL	France	Etat exclusif	centre ======> périphérie	centralisation.	pouvoir discrétio n-naire	unitaire

Sources : notre enquête 1991, tirée de De Landshère et Legrand.

1.1.6.2.1. LE CODE INTEGRE OU LE MODE DE CONCEPTION BRITANNIQUE

Le Royaume Uni est diversement concerné par le code intégré. L'Ecosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont des régimes d'études différents de celui de l'Angleterre, en dépit des similitudes constatées. Ce qui nous intéresse, ce sont justement ces similitudes. Les responsables de l'éducation collective se situent à trois niveaux :

- celui du gouvernement central ;
- celui des autorités locales ;
- celui des établissements[22] .

Charles EINSEMANN est sans doute l'un des premiers à avoir analysé profondément le couple centralisation et décentralisation. Le régime de centralisation relève de ce qu'on appelle le code sériel, tandis que la décentralisation, incarnée par le Royaume Uni, appartient au code intégré.

Le système éducatif régi par le **code intégré** s'appuie sur la communauté de base qui définit librement et localement ses règlements et ses projets. Son application permet de prendre en compte les conditions locales et de réagir plus rapidement à leurs modifications. L'administration centrale est obligée de satisfaire les besoins des pouvoirs locaux. Le code intégré développe donc le modèle *"Périphérie ====> Centre"* où les suggestions relatives aux réformes montent de la base.

[22] UNESCO, La politique culturelle du Royaume Uni, UNESCO, 1983.

L'empire britannique était habitué à ce que Charles EINSEMANN appelle la décentralisation imparfaite ou relative. EINSEMANN qui décèle une différence entre la décentralisation pure ou parfaite et la décentralisation imparfaite ou relative, fournit cette longue définition pour bien différencier les deux termes.

> *"La décentralisation est pure ou parfaite lorsque dans une activité interviennent exclusivement des organes non centraux, lorsque tous ses agents sans exception ont un caractère central".*

Il y a *"décentralisation imparfaite ou relative lorsque, dans une activité interviennent tant des organes centraux que les organes non centraux, mais que la suprématie y appartient en définitive aux organes non centraux"*[23].

La décentralisation pure ou parfaite se rapporte aux pays anglo-saxons évolués, notamment la Grande-Bretagne, alors que la décentralisation imparfaite ou relative était le lot des régions ou des Etats relativement autonomes, sous la tutelle britannique.

Au Cameroun britannique, le code intégré s'harmonisait avec le contexte. Les chefferies traditionnelles (ou Natives Authorities), les représentants intérêts particuliers et les directeurs d'école étaient des acteurs actifs en matière d'éducation auprès de l'administration centrale. La communauté de base était constituée de populations qui élisaient les représentants des intérêts privés, notamment dans les rangs des parents

[23] Ch. EINSEMANN cité par L. LEGRAND, Les politiques de l'éducation, PUF, (collec. Que sais-je ?) 1985, p.56.

d'élèves. Les églises et les associations avaient le droit de créer des écoles, d'en assurer l'organisation et le fonctionnement, en accord avec les représentants des intérêts privés d'une part, et les chefs d'établissement, d'autre part. Les représentants des intérêts privés assuraient la coordination entre les populations locales, les chefferies traditionnelles et les écoles. C'est une tradition très britannique que de tenir compte des particularismes des différentes communautés. Les chefs d'établissements étaient quant à eux chargés de l'instruction et de l'éducation des élèves. Ils pouvaient aussi proposer ou refuser de recruter des enseignants avec une autonomie restreinte. Mais, leur avis à ce sujet était important, surtout aux yeux des inspecteurs généraux de l'éducation. Ces derniers étaient généralement des Britanniques ou des cadres nigérians de l'administration coloniale. Ils ne venaient pas toujours de Lagos, mais étaient mandatés par l'administration centrale. Les inspecteurs généraux étaient chargés de la coordination entre les politiques publiques de l'éducation et les autorités locales. Les inspecteurs à ce titre disposaient d'un pouvoir relativement considérable, celui par exemple de s'opposer ou tout au moins de freiner la construction et l'ouverture d'une école, dès lors qu'ils l'estimaient nécessaire. Mais, il convient de mentionner que malgré les subventions de l'Etat et les dons provenant d'Europe et des Etats-Unis, les inspecteurs généraux avaient maintenu les droits d'écolage (les school fees) ; il fallait construire davantage d'écoles d'expression anglaise, dont le nombre demeurait insuffisant par rapport aux écoles où s'imposaient encore les langues locales, notamment le Douala et le Bali (munggaka). Mais, les agents de l'Etat devaient s'assurer le soutien des chefs locaux.

Les chefs traditionnels des sociétés stratifiées au Cameroun britannique étaient très puissants. Ils disposaient des terres ou des droits sur les terres, une position qui leur valait l'allégeance de leurs sujets. L'administration coloniale pouvait donc compter sur eux, pour des dons de domaines fonciers et d'une main d'oeuvre gratuite. Les "Natives Authorities"[24] (devenus Local Authorities en 1958) étaient par ailleurs actifs dans la création et le fonctionnement des locaux scolaires. Ils étaient chargés du recrutement du personnel enseignant, assistés des inspecteurs généraux (mandatés par le "School Council for Curriculum and Examinations") et les chefs d'établissements scolaires.

Enfin, au-dessus, le pouvoir législatif qui votait les lois et les budgets scolaires. A Buéa même, le gouvernement élaborait la politique régionale de l'éducation, s'occupait de la formation et de la prestation des retraites, des rythmes de construction et de la répartition des locaux scolaires.

L'orientation *"Périphérie ⟹ Centre"* se présente ainsi comme le modèle le plus démocratique des politiques de l'éducation. La base produit une dynamique susceptible d'influencer le sommet, en dépit des droits d'écolage qui se pose comme un écran et freine ainsi les aspirations des couches sociales modestes. Toutefois, les prérogatives relatives à ce modèle étaient limitées au Cameroun britannique, par des contraintes structurelles, tantôt sous la tutelle britannico-nigérianne, tantôt au sein de la Fédération avec les compatriotes du Cameroun francophone. La source des dissensions était la dépendance économique et politique.

[24] Appelées plus tard "Local authorities".

Avec la décentralisation imparfaite ou relative, la conséquence sociologique qui en a résulté était la tendance aux particularismes chez les élites du Cameroun anglophone.

I.1.6.2.2. LES ELITES AFRICAINES ANGLOPHONES ET LA TENDANCE AUX PARTICULARISMES

La quête des particularismes est le lot des communautés minoritaires. La tendance aux particularismes chez les élites du Cameroun anglophone se manifeste sous la forme d'un courant de pensée qui milite pour la survie, voire l'égalité culturelle et politique par rapport au Nigeria d'une part, et par rapport au Cameroun francophone, d'autre part.

Sur le plan politique, les Anglophones espéraient obtenir une autonomie plus facilement de Yaoundé que de Lagos, d'où ils auraient été pourtant assez bien intégrés pour des raisons culturelles. Sur le plan culturel, les élites anglophones dont Bernard Fonlon, universitaire et homme politique, appréhendaient l'influence de la culture française sur la future fédération, au détriment des cultures locales. De ce fait, les intellectuels anglophones entendaient éviter ce qu'ils appelaient l'**assimilation**. La presse était un moyen légitime pour alerter l'opinion publique. Selon Bernard FONLON devenu porte-parole du particularisme anglophone, les élites africaines francophones en séjour dans les universités françaises avaient subi un endoctrinement culturel dont les Africains des colonies anglophones n'avait aucune idée. Il se trouva donc que l'intellectuel francophone du Cameroun oriental qui disposait de la quasi-totalité de la responsabilité culturelle fût un "Français". B. FONLON prédit que dans ces conditions, tous les Camerounais, anglophones et francophones réunis, (B. Fonlon voulait-il parler des élites ?) seraient

Français dans deux ou trois générations. Il fit enfin des propositions qui présentaient le particularisme culturel des anglophones comme une recherche du partage des responsabilités culturelles et politiques au niveau national. Il affirma en effet :

> *"Dès lors, à moins que les leaders et les intellectuels du Cameroun oriental [francophone] de qui relève l'initiative culturelle, soient prêts à partager cette autorité avec leurs frères d'outre Moungo [anglophones], à moins qu'ils soient prêts à faire l'effort gigantesque nécessaire pour se libérer de la camisole de force des préjugés français, à moins qu'ils fassent preuve de probité intellectuelle pour admettre l'existence dans le système anglo-saxon d'éléments salutaires à ce pays, il y a peu de chance que survive l'influence anglaise, pas plus du reste que les valeurs africaines, dans la République fédérale du Cameroun"*[25].

Qu'est-ce qui fait la spécificité du système d'enseignement français, et comment s'est-il impliqué dans la formation des élites au Cameroun francophone ?

I.1.6.3. LE CODE SERIEL OU LE TYPE DE CONCEPTION FRANCAIS

Le code sériel se définit comme un système éducatif qui articule des rapports essentiellement hiérarchiques entre des individus en relation.

[25] B. Fonlon, " Will we make or mar ? " [Construire ou détruire ?], ABBIA, n°5, 1965, pp 45 et 46.

Ce système obéit au modèle *"Centre ===> Périphérie"* du fait qu'il est centralisé. Comme dans le cas précédent, Charles EINSEMANN distingue la "centralisation pure ou parfaite" et la "centralisation imparfaite ou relative" qu'il définit de la manière suivante :

> *"Il y a centralisation pure ou parfaite à une activité lorsqu'elle est exercée exclusivement donc entièrement, par un organe ou des organes centraux".*
>
> *"Il y a centralisation imparfaite ou relative lorsque participent à une activité à la fois des organes centraux et des organes non centraux, c'est-à-dire unique pour l'Etat entier"*[26].

Avant l'autonomie relative de 1957, le pouvoir exécutif était assumé au Cameroun français par un Haut Commissaire. Et après cette date, c'est un premier ministre autochtone qui en assurait la gestion. Dans les deux cas, le pouvoir exécutif veillait à l'application de la politique éducationnelle élaborée à Paris pour toutes les colonies d'Afrique Noire. En dépit des pressions qu'elle entendait exercer, l'Assemblée législative n'était qu'une caisse d'enregistrement avec moins d'influence sur les projets de lois. Le ministère de l'instruction publique était seul habilité à construire les programmes scolaires, à recruter les enseignants, à les nommer, à gérer les prestations de salaires et de retraite des personnels enseignants. Tout était soigneusement manipulé jusqu'aux moindres détails, par l'administration centrale. L'autonomie interne et l'indépendance n'y ont rien changé : les programmes scolaires et la politique de l'éducation sont autoritairement conçus au sommet de l'Etat. Les organes non centraux -

[26] Ch. EINSEMANN dans L. Legrand, op. cit. p.59.

inspections, délégations des provinces et des départements - sont les garants de la validité des programmes. Seuls les pouvoirs publics pouvaient décider de l'ouverture, du fonctionnement et de la fermeture ou de la destruction physique d'un établissement scolaire. La politique d'inspiration centralisatrice se perpétue par des idéologues francophones dans le Manifeste du Bloc Démocratique Chrétien - B.D.C.- (pages 8-10), par rapport à la fédération avec les anglophones. Le Manifeste déclare :

> *"Nous [francophones] avons une avance indiscutable en matière d'équipements, de scolarisation et de progrès social. Nous constituons sans doute, le pôle attractif et le pivot de toute unification. Il appartiendra à la France d'en garantir la conformité absolue au régime de tutelle, et l'évolution économique, sociale et politique"*[27].

Le code sériel produit donc des relations hiérarchiques qui ont la caractéristique d'être impersonnelles. C'est un système rigide qui se révèle redoutable dans un contexte de décolonisation et de construction nationale. A l'actif de cette méthode de centralisation pure, s'inscrit le souci de l'unité nationale, la mise sur pied d'égalité de toutes les composantes ethniques et la faculté de lutter contre les obscurantismes locaux. Le code sériel est donc l'antithèse des particularismes et des disparités régionales qu'il entend éradiquer, par un haut degré de centralisation des structures éducationnelles.

[27] 1- A. Eyinga, Introduction à la politique camerounaise, L'Harmattan, 1984. p. 278.

En somme, le système colonial doit être appréhendé comme un vecteur du changement social par la transformation d'une élite politique et intellectuelle. L'oeuvre scolaire, quels que soient ses promoteurs, missionnaires ou agents administratifs, est de loin la plus sensible et la plus importante de la période coloniale, notamment au Cameroun. Quels en sont les facteurs explicatifs ?

L'introduction du système socio-éducatif occidental en Afrique a bousculé la problématique sociale par une mutation et une redéfinition des normes et des exigences sociales. L'Eglise et l'Ecole ont permis la perturbation du processus de hiérarchisation et d'orientation sociales. La colonisation a maintenu des inégalités dans certaines communautés stratifiées. Mais, elle a favorisé dans l'ensemble, par le processus de scolarisation, la promotion des déshérités sociaux. Au Cameroun la colonisation allemande a inauguré cette ère, les administrations française et britannique l'ont prolongée.

C'est dans la problématique coloniale que l'on comprend mieux le statut de l'école dans la perspective de L. Althusser en tant qu'appareil idéologique d'Etat. Mais, peut-on encore parler de degrés dans le processus d'assimilation entre les pouvoirs coloniaux français et britannique ? L'école coloniale étant produite comme un mode de stratégie, le processus de scolarisation devient le centre même de la stratégie coloniale. Dès lors qu'il y a déploiement d'un système éducatif étranger, apparaît une nouvelle orientation du sens social. Au Cameroun, les différences dans le processus de scolarisation (et de socialisation) des élites locales, ont entraîné une diversité d'approches du mode d'organisation socio-politique, d'abord dans l'Etat colonial, ensuite au sein de l'Etat post-colonial. Les Britanniques ont produit une élite conformiste, solidaire des particularismes culturels, mais

dotés d'un esprit critique qui masque l'assimilation. Paradoxalement (stratégie britannique ?), il s'agit d'une élite très attachée aux éléments de culture anglo-saxons. De son côté, l'administration française inspirée par la laïcité et l'esprit de centralisation des IIIème et IVème Républiques, avait habilement utilisé la langue et la culture françaises : il en a résulté une élite camerounaise fort scolarisée, dissociée du milieu traditionnel, une élite qui construit son identité et sa cohésion autour de la langue et de la culture françaises. Au regard du jugement anglophone, l'élite camerounaise francophone est moins critique des conditions de sa genèse collective, en dépit de son expérience politique considérable.

La politique de l'éducation que les administrations britannique et française inspirèrent à leurs héritiers respectifs, était révélatrice de l'ordre socialdésirable qu'elles espéraient voir instaurer au terme de leur tutelle. Ce faisant, elles ont réuni - et peut-être malgré elles - toutes les conditions nécessaires à l'inégalité et à la domination au Cameroun post-colonial. C'est ce que va tenter de démontrer le deuxième centre d'intérêt de ce chapitre.

I.2. LA CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE NATIONALE AU CAMEROUN

En s'interrogeant sur les différentes relations sociales que peut développer le phénomène de bilinguisme, Jean William Lapierre estime que dans une même société politique, deux communautés différentes par la langue et appelées à vivre ensemble, peuvent construire les rapports sociaux suivants :

1- *Ou bien une relation de communication réciproque* ; chacun apprend la langue de l'autre dans n'importe quelle situation et n'importe quelle catégorie de rapports sociaux ; c'est le bilinguisme généralisé ;

2- *Ou bien une relation de domination relative* ; une des deux langues a un statut supérieur lié au privilège d'être en usage dans les activités prestigieuses (administration, rituels religieux, vie urbaine) et dans la communication entre le groupe dominant et le groupe dominé, tandis que l'autre a un statut inférieur lié à un usage réservé aux rapports sociaux du groupe dominé (...), à la vie rurale (...). Seuls les membres de la communauté dominée sont tenus d'être bilingues ;

3- *Ou bien une relation de domination absolue* ; un des groupes parvient à imposer sa langue dans presque toutes les communications et l'ensemble des rapports sociaux, de telle sorte que les vestiges de la langue de l'autre groupe ne sont plus qu'un "patois" de moins en moins utilisé par la jeunesse et réservé chez les plus âgés à la vie privée, aux relations de voisinage, appauvri, souvent mêlé de mots et de tournures de la langue dominante[28].

Le premier et le troisième cas de figure n'intéressent pas cette étude. Dans le premier cas en effet, la réciprocité impliquant l'égalité, le processus communicationnel dans les rapports sociaux est horizontal ; chacun est amené à s'exprimer dans les deux langues pour bénéficier du maximum de services. Dans le troisième cas aussi, le conflit est minime lorsque l'unilinguisme est définitivement établi, pense Jean William Lapierre. La langue officielle est également la langue nationale, comme

[28] 1- J.W. Lapierre, Le pouvoir politique et les langues, PUF. 1988, pp. 133 et 134.

dans les vieilles nations occidentales. Les rapports de concurrence linguistiques sont négligeables. C'est le troisième cas, celui de la domination relative, qui génère la compétition et la confrontation matérielle et symbolique, affirme Lapierre. Dans quelles mesures et de quelle manière la domination relative s'est-elle installée au Cameroun post-colonial, dans les rapports sociaux liés au bilinguisme et au biculturalisme d'Etat ?

Le processus de décolonisation a abouti à l'indépendance du Cameroun le 1er janvier 1960 ; la réunification des morceaux anglophone et francophone a eu lieu le 1er octobre 1961. Les conditions de cette union ont été désavantageuses aux anglophones et ont déterminé par ce fait les bases de la politique éducationnelle du Cameroun bilingue. Le premier niveau de domination est l'exploitation politique des facteurs naturels.

I.2.1. L'EXPLOITATION POLITIQUE DES FACTEURS NATURELS

Tableau 5 : Facteurs géographiques et rapport démographique

				Evolution de la population, en milliers d'habitants.			
	Superf (km²)		%	1960	1976	1987	1987 (%)
Prov. anglo.	42	120	9,9	8 00	1 601	2 100	20
Prov. franco.	423	090	90,1	32 00	6 062	8 659	80
TOTAL	465	210	100	4 000	7 643	10 759	100

Sources : Encyclopédie Universelle, Les chiffres du monde, vol.4. 1990. p. 471.

Le partage inégal des ex-colonies allemandes a influencé le processus de décolonisation au Cameroun. Il fut préjudiciable aux anglophones. Au niveau géographique, ces derniers disposent d'une superficie dix fois moins grande (9,9 %) que celle du Cameroun francophone (90,1 %), sur les 465 000 km² de superficie totale du pays[29].

Le deuxième facteur de domination est d'ordre démographique. Les différences de peuplement sont accentuées par les différences des superficies respectives. Les divers recensements au Cameroun ont toujours été défavorables à la communauté anglophone. Le recensement de 1976 dénombrait 1,6 millions d'anglophones contre 6,2 millions de francophones. Le recensement de 1987 révélait la même disproportion de deux millions d'anglophones par rapport à 8,5 millions de francophones. Tous les recensements au Cameroun depuis 1960 placent les deux communautés dans les positions de 20 % d'anglophones et 80 % de francophones. L'exploitation politique de cette inégalité naturelle est ancienne et remonte aux origines de l'unification des deux morceaux de Cameroun. Les idéologues francophones en ont profité pour asseoir les bases d'une domination structurelle progressive. Le Manifeste du B.D.C. est explicite à ce sujet :

> *"Le Cameroun français, quatre fois plus grand et trois fois plus peuplé que le Cameroun britannique, doit absorber les éléments de culture britannique qui ne sauraient s'opposer à la réunification de notre pays. Nous avons, quant à nous administrés français, l'avantage*

[29] Avec les surfaces maritimes, on obtient 475 000 km². (Cf. Encyclopédie Universelle, op. cit. p. 471).

de l'étendue de notre portion de territoire et la majorité des populations"[30].

Cette tendance à la domination est un obstacle réel pour la promotion du bilinguisme. Celle-ci est fonction du nombre des unilingues dans chacune des communautés linguistiques. Les proportions dans lesquelles une langue domine une autre langue dépendent, pense William F. Mackey, des facteurs que sont - entre autres - l'occupation de l'espace et le rapport démographique. Selon la théorie ethnolinguistique de W.F. Mackey, *plus la différence en nombre est grande entre [les] deux communautés appelées à vivre ensemble, plus le pourcentage de bilingues dans la communauté minoritaire est élevé, si toutefois d'autres facteurs n'interviennent pas*[31].

Au Cameroun, l'exploitation politique de l'inégalité naturelle a consisté en le démantèlement systématique des éléments de culture anglophones. Nous citons ci-dessous quelques modalités relatives au repli de la culture anglo-saxonne dans ce pays :

1- substitution de la livre sterling par le franc CFA ;

2- éviction du code de la route : on conduit désormais à droite au Cameroun anglophone ;

---

[30] A. Eyinga, op.cit. p.278.

[31] W.F. Mackey, Bilinguisme et contacts de langues, Ed. Klinc- sieck, 1979, PP. 29 et 30.

3- unification des saisons scolaires dont les périodes de vacances, de rentrées et d'examination ne coïncidaient pas. Leur harmonisation par le pouvoir central a permis de ramener la saison scolaire anglophone et de l'accommoder à celle du Cameroun francophone ;

4- le rejet des normes scientifiques britanniques, peu maniables et remplacées par le système métrique français, jugé plus rigoureux ;

5- l'éjection des chefs locaux (Local Authorities) de l'espace d'activités politiques ; donc, le refus de prendre en considération le statut de représentants des intérêts privés et des contre-pouvoirs légaux.

L'exploitation des facteurs naturels a permis d'asseoir une idéologie nationale de l'enseignement bilingue tout à fait à la mesure des préoccupations des politiques francophones.

I.2.2. L'EDUCATION BILINGUE DANS L'IDEOLOGIE NATIONALE

Les textes les plus nombreux et les plus explicites relatifs au bilinguisme camerounais sont aussi les plus anciens. Ils appartiennent en majorité à la période du Régime Ahidjo (1958-1982). La création de l'Etat-Nation était alors un impératif politique. D'autres textes produits depuis le Régime Biya (6 novembre 1982) vont dans le prolongement de l'ancienne idéologie.

I.2.2.1. L'ECOLE COMME INSTRUMENT D'EDIFICATION NATIONALE

Au Cameroun, les gestionnaires (francophones) du pouvoir d'Etat, qu'ils soient hommes politiques ou responsables éducatifs, produisent des discours fortement inspirés de la conception française de l'école. Celle-ci est préconisée en tant que le moyen le plus efficace de l'intégration de toutes les composantes ethniques et culturelles. Dans un premier niveau d'analyse, les discours présentent le Cameroun comme un pays laminé par des divisions gratuites et tribales ; le régionalisme et les particularismes culturels, le pluralisme politique et l'opinion publique dite subversive sont détectés et comparés aux maux les plus dangereux du corps social.

Un deuxième niveau d'analyse impute à ces maux des auteurs bien précis. Les livres d'histoire et d'instruction civique dont "J'aime mon pays le Cameroun" ; "l'Histoire du Cameroun", des écoles francophones et anglophones enseignent que l'Etat bilingue et souverain a pour ennemi tous les artisans de la décolonisation hostiles à la réunification d'octobre 1961 et de l'Etat unitaire de 1972. Parmi les ennemis du processus de bilinguisation, sont cités à la foulée les chefs des partis politiques proscrits dès la fin des années 1950.

Après avoir identifié les auteurs du désordre social, les discours procèdent à une autre exploitation tout aussi sélective de la mémoire collective. Les programmes scolaires de l'ensemble du pays présentent le Régime Ahidjo comme investi d'une mission historique : à son actif, le processus de décolonisation réussi, les "retrouvailles" entre les deux parties du Cameroun en 1961 et surtout, la "Révolution pacifique" du 20 mai 1972 qui consacre l'existence de l'Etat unitaire et bilingue.

Mais, les textes officiels ne se contentent guère de l'exploitation sélective des symboles nationaux, de la fabrication d'images qui légitiment et entretiennent l'opposition entre des forces sociales et politiques qui s'affrontent. L'idéologie d'Etat prône également, pour parachever l'acte d'union, l'harmonisation des systèmes éducatifs anglophones et francophones. Il s'agit en effet d'un vieux projet défini par la loi n° 63-13 du 19 juin 1963, portant organisation de l'enseignement secondaire général et technique. Nous laissons de côté l'aspect socio-pédagogique qui sera traité au troisième chapitre, pour ne retenir que l'aspect idéologique de la question.

Nous prenons à témoin deux discours du président Ahidjo lui-même. Le premier discours prononcé lors du IVème Plan Quinquennal, définit avec ambiguïté le bilinguisme éducatif, en ces termes :

> *"L'impératif de l'unité nationale implique l'uniformisation de notre système éducatif du point de vue de la structure et du contenu des programmes d'enseignement dispensés. Il importe donc d'opérer à brève échéance, et dans une direction positive, la synthèse de tous les héritages culturels pour favoriser l'avènement d'une école spécifiquement camerounaise"*[32].

[32] Discours du 25 août 1976 à l'I.P.A.R, O.N.A.R.E.S.T., I.S.H. Orientation de l'éducation analyse des textes officiels, Yaoundé (sans édi.) 1977.

Le second discours place l'Etat au centre de toute la vie culturelle, sociale et politique. Le bilinguisme éducatif n'est possible que par et à travers la toute-puissance de l'Etat. Le président Ahidjo affirme dans un discours prononcé au sein de l'U.N.C. le parti au pouvoir :

> *"(...) Nous continuons de croire que seul l'Etat, notamment dans un pays en voie de développement, possède les moyens décisifs et légitimes de régler les mouvements complexes et parfois contradictoires des entreprises humaines, concilier l'intérêt individuel et l'intérêt général, rationaliser l'utilisation des ressources nationales et enfin, concevoir globalement, orienter, animer et contrôler le développement"*[33] .

Ces thèmes qui font de l'Etat le noyau opérateur de la vie nationale du pays ont été repris en grande partie par le Régime Biya, avec cependant quelques modifications.

I.2.2.2. DE L'UNITE A L'INTEGRATION PAR LE BILINGUISME

Dans un ouvrage abondamment médiatisé et publié en 1987 sous le titre de "Pour le libéralisme communautaire", le président Biya reformule la problématique nationale du bilinguisme officiel. L'idéologie d'Etat ne condamne plus les particularismes, mais les considère au contraire comme une richesse nationale à exploiter. Le chef de l'Etat exalte la promotion des cultures locales ("ce qu'il y a d'excellent dans chaque groupe ethnique") et prône de nationaliser les faits culturels camerounais. Dans cette perspective, il y a glissement de concept, de l'unité nationale définie

[33] Discours du 17 janvier 1977, IVè Conseil National de l'UNC, op. Cit. P. 24.

comme nécessité historique par l'éradication des cultures locales, vers l'intégration nationale posée comme tolérance et réappropriation des cultures adventives à la Culture dite nationale.

Toutefois, les thèmes réguliers de la littérature idéologique et politique issue de l'Ancien Régime restent en vigueur. Parmi ces thèmes, la recherche du consensus est pertinente :

1- le renforcement du bilinguisme ;
2- le respect du biculturalisme ;
3- la priorité de la Culture Nationale ;
4- la création d'une Ecole Unifiée ;
5- la nécessité de l'équilibre inter-régional ;
6- l'intégration des systèmes éducatifs.

Quelles que soient leurs divergences de point de vue, les responsables (francophones) de l'Etat camerounais ne conçoivent le bilinguisme que par rapport à l'Etat et par le biais d'une fusion des systèmes éducatifs anglophone et francophone. L'appareil scolaire joue un rôle majeur dans l'idéologie nationale et dans la reproduction du pouvoir d'Etat auquel il confère une double légitimité. D'une part, la légitimé de promouvoir le développement des différentes régions du pays ; celle d'assurer, d'autre part, l'essor du bilinguisme officiel. Pour ce dernier aspect, nous mettons en exergue dans le troisième centre d'intérêt de ce chapitre, l'appareil scolaire dans les rapports internationaux. Le bilinguisme est perçu comme un phénomène social qui existe par une procuration exogène.

I.3. L'APPAREIL SCOLAIRE DANS LE SILLAGE DU BILINGUISME FRANCO-BRITANNIQUE

I.3.1. UNE DIVISION SOCIO-GEOGRAPHIQUE DES FONCTIONS

Au Cameroun, les membres des Assistances Techniques britannique et française sont les mieux impliqués par et dans les processus de bilinguisation scolaire. Mais, ils exercent séparément, dans un accord de principe tacite. Nous estimons que le mode d'action britannique est défensif, tandis que le mode d'action français se veut offensif. Le mode d'action se définit comme la manière dont chaque partenaire met en oeuvre sa stratégie pour atteindre avec ou malgré les autres, la finalité de la relation telle qu'il la conçoit.

En quoi le mode d'action britannique est-il défensif ? En ce que les coopérants britanniques chargés du bilinguisme éducatif ne travaillent exclusivement que dans les deux provinces anglophones. Leur champ d'action est par conséquent réduit et ne "couvre" que le quart de la superficie et le quart de la population nationales. Le champ est limité à une population et à un type d'enseignement bien définis : l'enseignement secondaire anglophone dans lequel les coopérants encadrent les enseignants de mathématiques, de physiques et d'anglais. Dans un contexte de bilinguisme, on aurait pu s'attendre à ce que les Britanniques s'engagent sensiblement dans les zones francophones. Il n'en est rien. Chacune des deux provinces anglophones abrite trois coopérants spécialisés dans les disciplines que nous venons de mentionner. Le bilinguisme tel qu'il est conçu par les responsables britanniques de la coopération se manifeste par le renforcement de leurs acquis socioculturels dans la zone où ils sont majoritaires. Les coopérants français procèdent d'une autre manière.

Le mode d'action français est offensif du fait que les assistants techniques ne se retranchent pas dans la zone francophone. Ils sont davantage présents au Cameroun anglophone et dans les provinces francophones où il existe le moindre foyer scolaire anglophone. Les provinces anglophones sont les champs d'expérimentation des théories pédagogiques françaises. Les pédagogues français, ont, eux, ciblé un niveau d'enseignement : l'enseignement primaire anglophone. Le ministère français de la Coopération a créé au Cameroun un organe pédagogique appelé "Opération Bilinguisme", en abrégé "OB". Cette structure est spécialisée dans la promotion du français langue étrangère. Coopérants français et britanniques entretiennent des relations de travail plutôt ambiguës.

Il s'agit d'une coopération lâche dans leurs relations de travail. Ils travaillent avec des méthodes et des objectifs différents. Leurs rapports sont superficiels, cordiaux et complexes ; ils se limitent à des commissions réciproques (transport des matériels dans les villes voisines et les zones rurales enclavées). Les concertations mutuelles, non connues des responsables français et britannique à Yaoundé, sont limitées au cadre informel dans lequel les coopérants s'entretiennent moins de leurs activités professionnelles que de leur vie domestique. Dans la province du Sud-Ouest en l'occurrence, ils évoluent en circuit fermé et parallèle, chacun de son côté, selon les normes prescrites par leurs supérieurs hiérarchiques. Une assistante technique française installée à Buéa jusqu'en 1991, reconnaissait la difficulté du processus communicationnel dans les relations franco-britanniques du bilinguisme au Cameroun, en ces termes :

> *"Nous ne nous retrouvons jamais autour d'une table commune pour discuter de notre travail. Pourtant, nous le souhaitons vraiment, et l' "OB" l'a souvent mentionné dans ses rapports. Mais, nous ne pouvons rien y faire car nous évoluons tous dans un cadre rigide, tant*

que la Grande-Bretagne et la France n'auront pas signé d'accords dans ce domaine précis".

Les coopérants britanniques imputent cette situation de faible coopération aux autorités camerounaises, qu'ils soupçonnent de ne pas avoir de véritable politique de bilinguisme, ou plutôt d'avoir une politique préférentielle qui profite à l'Assistance Technique française. Tout se passe en effet comme si les autorités camerounaises s'arrangeaient toujours à créer ou à maintenir une relation d'inégalité dans les rapports avec les partenaires franco-britanniques, dans le but de maximiser les enjeux et d'en tirer profit à court ou à moyen terme. Nous aurons l'occasion de le montrer dans les prochains chapitres. Toutefois, notons que les accords de coopération relatifs au bilinguisme (production de manuels didactiques, création des infrastructures, formation du personnel enseignant) sont signés séparément, avec plus d'insatisfaction du côté britannique.

CONCLUSION

La politique de l'éducation au Cameroun légitime les inégalités hérités de la décolonisation et de la formation de l'Etat bilingue. Sa conception du bilinguisme éducatif demeure par trop centralisée, ce qui implique une grande prise en charge du système éducatif global par l'administration centrale. Mais, comment peut-il, eu égard à ces ressources relativement limitées, concilier les exigences du développement (éradiquer les disparités scolaires régionales) et promouvoir le bilinguisme éducatif ? Va t-il tenter de jouer, pour ce faire, le rôle de l'Etat-entrepreneur ou celui de l'Etat arbitre ? Nous tâcherons de répondre à cette question au deuxième chapitre.

CHAPITRE II

BESOINS SOCIAUX ET EQUILIBRES PEDAGOGIQUES AU CAMEROUN

INTRODUCTION

Ce deuxième chapitre est centré sur les rapports qui articulent les besoins sociaux et les équilibres pédagogiques. Les besoins sociaux se traduisent moins en termes de demande sociale que de propositions ponctuelles et ciblées des promoteurs de l'éducation au Cameroun. Les ressources allouées permettent de déterminer quel degré de satisfaction des besoins est susceptible d'être atteint à brève échéance. L'équilibre pédagogique est défini au sens large comme :

> *" celui qui s'établit entre l'offre d'éducation et la demande à l'entrée du système éducatif, celle des familles et des élèves et étudiants. Les points de rencontre entre cette offre et cette demande se situent dans l'espace et dans le temps. Dans l'espace, c'est l'organisation de la carte scolaire et universitaire. Dans le temps : c'est le problème de la répartition des moments consacrés à l'éducation au cours de l'existence humaine et des périodes qui la rythment"*[34].

L'offre d'éducation est fixée par les institutions publiques (Etat) et privées (collectivités locales et investisseurs privés). *L'intérêt de ce chapitre est de mettre l'accent sur les facteurs endogènes qui concourent à freiner ou à accélérer les équilibres pédagogiques par rapport à l'enseignement en général, et aux processus de bilinguisation en particulier.* Face aux disparités inter et intra-régionales en matière d'éducation, les responsables publics et privés de l'éducation qui font des choix, se heurtent à une double exigence : d'une part, développer le système scolaire classique (c'est-à-dire monolingue français ou anglais), de manière à couvrir l'ensemble des besoins et réduire les différenciations entre les villes et les zones rurales ; d'autre part, inclure dans l'expansion

---

[34] J. FOURNIER, Politique de l'éducation, Seuil, 1971, p. 213.

scolaire un enseignement bilingue généralisé, susceptible de devenir à long terme la plate-forme de l'éducation nationale au Cameroun. C'est l'acception même du bilinguisme, définie par les promoteurs de l'éducation, qui est ainsi mise en exergue.

Dans un premier temps le facteur socioculturel est analysé comme un déterminant de la bilinguisation des structures scolaires. Nous étudions les aspects suivants :

- les rapports entre les taux de scolarisation et les disparités régionales, d'abord pour l'ensemble du territoire, en fonction des provinces, ensuite, par rapport aux zones culturo-linguistiques, anglophone et francophones ;
- le rendement interne de l'éducation par rapport au bilinguisme.

Dans un second moment, sont mises en avant les finalités et la participation des promoteurs de l'éducation au Cameroun. Il s'agit en règle générale de l'Etat (qui développe le secteur public) et des promoteurs privés composés de missionnaires et des hommes d'affaires laïcs, très dynamiques dans l'enseignement privé. C'est ainsi que nous privilégions deux niveaux d'analyse :

- l'enseignement pré-universitaire où il existe un pacte social tacite, ou plus exactement une division du travail entre les secteurs public et privé.
- l'équilibre pédagogique dans l'enseignement scolaire et universitaire.

2.1. TAUX DE SCOLARISATION ET DISPARITES REGIONALES AU CAMEROUN

Au Cameroun, les disparités éducatives régionales ne peuvent être comprises que dans une perspective socio-historique, celle qui met en lumière l'action des colonisateurs britanniques et français par rapport à la politique éducationnelle. Il y a une relation étroite entre les grandes régions d'exploitation économique et l'expansion scolaire des populations locales. Les trois régions du Centre-Sud, Littoral et Ouest très propices à l'exploitation capitaliste étaient sur-représentées par l'appareil colonial en infrastructures et en personnel qualifié. C'était la zone utile du Cameroun français. Les régions du Nord, de l'Est étaient sous-évaluées, au même titre que le Cameroun anglophone dans l'empire britannique. Cette seconde catégorie appartenait à la zone moins utile de l'exploitation capitaliste. Le Cameroun dit utile a donc connu un développement économique, social et scolaire considérable, au détriment du Cameroun sous-exploité.

Depuis 1983, le découpage administratif du pays en dix provinces distinctes continue d'obéir au cadre sociologique des régions telles qu'elles viennent d'être décrites ; il y a interaction du politique, de l'économique, et de l'idéologique, la structure de ces relations étant le produit de l'histoire. Nous allons étudier dans le tableau qui va suivre, l'état actuel des déséquilibres éducatifs régionaux au Cameroun, dans deux niveaux d'enseignement, le primaire et le secondaire général.

Tableau 6 : Disparités régionales dans l'enseignement primaire au Cameroun (1989 / 1990)

Régions	*Population*	*I. (%)*	*II. (%)*	*Indice II/I*
	totale [35]		pop. scol. [36]	
ANGLOPHONE				
Sud-Ouest	919 248	8,8	21,6	2,45
Nord-Ouest	1378 872	13,2	18	1,36
FRANCO/NORD				
Adamaoua	490 962	4,7	9,6	2,04
Extrême Nord	2005 632	19,2	9	0,46
Nord	699 882	6,7	9,1	1,34
FRANCO/SUD				
Centre	1974 294	18,9	20,5	1,08
Est	564 084	5,4	16,8	3,11
Littoral	1720 590	16,5	19,4	1,17
Ouest	1263 966	12,1	25,7	2,12
Sud	480 516	4,6	21,7	4,71
TOTAL	10 446 000	100	17.1 [37]	

[35] *Sources populations* : Encyclopaedia Universalis, les chiffres du monde, 1989, p. 161.

[36] *Sources taux de scolarisation* : Philippe Gaillard, Le Cameroun, T.1., l'Harmattan, 1989, p. 164.

[37] Moyenne nationale.

Cet indice est utilisé par de nombreux auteurs (Foster, Bugnicourt, etc.) et peut être appelé indice de représentation relative, car il exprime pour chaque région le rapport entre son poids scolaire et son poids démographique. Son utilité, pense Jean-Yves Martin, est de donner une mesure simple des disparités inter-régionales[38].

Avec quelques variations, la lecture de ce tableau permet de distinguer la zone utile des colonisateurs (le Centre/Sud, l'Ouest, le Littoral et dans une moindre mesure, les secteurs portuaires de Victoria et Tiko, dans la province Sud-Ouest du Cameroun anglophone) et les autres. La zone utile dispose des taux de scolarisation les plus brillants du pays. la proximité de la côte a été favorable à la province du Sud-Ouest, en vue de l'installation des écoles missionnaires. En dépit de leur poids démographique relativement faible, les régions de l'Est et du Sud -Ouest ont su profiter des mesures de scolarisation particulièrement intenses, que les autorités publiques ont mis en place aux lendemains de l'indépendance.

La région septentrionale (Adamaoua, Extrême-Nord et Nord) et la province anglophone du Nord-Ouest continuent de stagner au bas de l'échelle, comme à l'époque coloniale. Nous avons montré au premier chapitre que le Cameroun britannique subissait une double domination, britannique et nigériane et ne pouvait donc pas s'épanouir normalement. Son expansion scolaire - entre autres - reste lente. Le sous-équipement chronique est encore sensible au niveau de l'éducation, trois décennies après la Réunification. Du côté francophone, la partie septentrionale présente elle aussi une sous-scolarisation chronique, qui affaiblit son expansion scolaire pour la raison suivante : le pouvoir colonial s'étant habilement appuyé dans cette région sur la prédominance du groupe

[38] J.Y. Martin, op.cit. p. 61.

ethnique peul, stratifié et très islamisé, avait produit une société quasi traditionnelle, qui consolidait son système marchand (coton, arachide, élevage) mais évoluait en marge de l'expansion scolaire. La scolarisation des filles demeurait un luxe, du fait de l'éducation qui leur faisait jouer les seconds rôles, tandis que les enfants issus des familles aisées ont longtemps été soustraits au processus de scolarisation considéré comme une corvée, ou comme un investissement improductif.

Le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire est relativement élevé, avec une moyenne nationale de 17.1%. Au Cameroun anglophone, ce taux est nettement supérieur à la moyenne nationale, en dépit du retard subi par la province du Nord-Ouest. C'est dans la partie septentrionale du pays que le phénomène d'analphabétisme, obstacle majeure aux processus de scolarisation et de bilinguisation, perturbe la croissance de l'enseignement primaire. La situation devient catastrophique dès lors que l'on s'élève dans la stratification du système scolaire.

Le décalage entre les deux types de régions décrits dans l'enseignement primaire est encore plus important dans l'enseignement secondaire. Comme dans tous les pays africains, l'enseignement primaire au Cameroun est considéré comme la plate-forme du système éducatif ; il bénéficie par conséquent d'importantes ressources financières, matérielles, personnelles par rapport à l'enseignement secondaire. Ce dernier se contente d'une moyenne nationale de 2.78%. Les régions privilégiées de la colonisation (Centre/Sud, Littoral et Ouest) accentuent la différence avec les régions moins développées ; au temps de la colonisation, le Littoral (notamment Douala et Nkongsamba) était en tête du peloton ; aujourd'hui, cette place revient à la région de l'Ouest, marquée par une forte densité démographique et un dynamisme certain dans les affaires ; exploitons les données du tableau suivant :

Tableau 7 : Disparités régionales dans l'enseignement secondaire au Cameroun (1989 /1990)

Régions	Population totale	I. (%)	II. Taux de scolarisation	Indice II/I de représentation
ANGLOPHONE				
Sud-Ouest	919 248	8,8	2,44	0,27
Nord-Ouest	1378 872	13,2	1,93	0,14
FRANCO/NORD				
Adamaoua	490 962	4,70	1,05	0,22
Extrême Nord	2005 632	19,20	0,65	0,03
Nord	699 882	6,77	0,71	0,10
FRANCO/SUD				
Centre	1974 294	18,9	4,78	0,25
Est	564 084	5,4	2,25	0,78
Littoral	1720 590	16,5	4,00	0,24
Ouest	1263 966	12,1	4,95	0,40
Sud	480 516	4,6	4,90	1,06
TOTAL	10 446 000	100	2,78[39]	

Sources **: conf. tableau 6.**

[39] Moyenne nationale.

Au Cameroun anglophone, c'est encore la province du Sud-Ouest qui émerge, en dépit de son faible poids démographique. Les provinces septentrionales sont à la traîne, le retard dans le primaire en est la cause. C'est dans l'enseignement secondaire que les disparités éducatives régionales sont les plus significatives. La différenciation inter-régionale divise ainsi le Cameroun en deux pôles : le pôle favorisé et le pôle défavorisé. Du côté francophone, ce sont les populations de la zone utile de la colonisation (Béti, Bassa, Douala, Bamiléké) qui sont les mieux insérées dans les villes ; c'est aussi cette proximité par rapport aux réseaux urbains qui favorise leurs taux de scolarisation fort élevés. Du côté anglophone, les groupes les plus proches de la côte, notamment ceux du Sud-Ouest (Bakossi, Bakwéri, Banyang) ont le mieux infiltré le système scolaire, par rapport aux populations du Nord-Ouest. Nous verrons plus loin que l'implantation des structures universitaires dans le pays, va obéir avec peu de modifications, à cette logique des pôles.

Les disparités éducatives régionales peuvent aussi être mesuré du point de vue du rendement interne ; nous procédons ainsi à une approche comparative des deux systèmes éducatifs en vigueur, les systèmes anglophone et francophone.

2.2. TAUX DE SCOLARISATION ET RENDEMENT INTERNE DE L'EDUCATION

Le rendement interne de l'appareil scolaire se traduit en termes de promotion (taux de réussite aux examens), de redoublements et d'abandons. Les taux de redoublement et d'abandon se combinent pour donner un taux de promotion, l'indice le plus important du rendement d'un système éducatif. Dans l'ensemble, on constate au Cameroun un

écrasement de la pyramide éducative. Il existe un faible rendement interne du système éducatif formel à tous les niveaux d'enseignement. Les taux d'abandons, au cours de l'année 1990, sont fortement élevés dans l'enseignement primaire, soit 50 %, et très accentués dans le cycle d'études secondaires, à 70 %. D'après un rapport de l'UNESCO[40], de faibles taux de réussite aux examens officiels sont fréquents dans le système francophone, la première et la dernière années du primaire - soit 32% au CEPE - dans le secondaire, on constate les taux d'échecs suivants : 23 % au BEPC, 25,43 % au Probatoire et 26,5 % au Baccalauréat, au cours de l'année 1989/1990. Autrement dit, plus on évolue dans le système scolaire francophone, de la base vers le sommet, plus les échecs - en termes de redoublements - sont réguliers. Une étude comparative des cycles d'études primaires francophone et anglophone, nous révèle le faible rendement interne du système éducatif francophone.

2.2.1. LE RENDEMENT INTERNE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ANGLOPHONE ET FRANCOPHONE

Il est difficile d'évaluer dans le temps le pourcentage d'échecs des anglophones et celui des francophones, les documents de l'époque avaient été soit détruits, soit occultés. Cependant, avec les données de 1990 fournies par l'UNESCO, il est plus aisé de procéder à une comparaison relative au rendement interne des Primaires anglophone et francophone. Observons les données du tableau que voici :

---

[40] UNESCO, Conférence Internationale de l'Education, 42è Session, 1990, p. 34.

Tableau 8 : Rendement interne (abandons et redoublements) dans l'enseignement au Cameroun (en 1990)

	Effectifs élèves (Valeur absolue)	Taux redoubl. %	Taux abandon %
Système anglo.	435 756	20,6	4,3
Système franco.	1 439 465	33,4	6

Sources : **UNESCO, op. cit. p. 34.**

A travers l'enseignement primaire, c'est le système éducatif francophone qui est déficitaire, du point de vue du rendement interne. Ses taux de redoublement et d'abandon sont plus élevés, (respectivement 33.4 % et 6 %) que ceux du Primaire anglophone, soit 20,6 % et 4,3 %. Quels en sont les facteurs explicatifs ?

D'abord la sous-scolarisation des provinces francophones septentrionales ; elle est responsable en grande partie du déficit du système éducatif francophone : c'est en effet dans les provinces du Nord, de l'Adamaoua et de l'Extrême-Nord que se conjuguent les taux d'abandons et de redoublements les plus significatifs. La religion islamique dans ces régions contribue à freiner la scolarisation des filles ; de plus, l'enclavement des zones rurales et le servage en vigueur - officiellement proscrit - diffus dans de nombreuses communautés septentrionales, constituent des obstacles importants dans le processus de scolarisation.

Par contre, s'agissant du système anglophone, l'influence de l'éducation religieuse dans le processus de scolarisation est un facteur d'insertion efficace des élèves dans le milieu ambiant. Dans les provinces anglophones, la pratique des internats et des demi-pensions

(restauration à la cantine de l'école) atténue la propension à l'école buissonnière et à l'abandon. Mais abandon ne signifie pas automatiquement déscolarisation après la première année. Dans le système anglophone, le milieu familial n'est généralement pas favorable à la déscolarisation précoce des enfants, dans la mesure où les possibilités d'accueil sont très larges (internats, cantines et foyers), ce qui fait qu'un élève qui abandonne un établissement public par exemple, après une année de scolarité, a encore le choix des écoles privées de plus en plus nombreuses.

Les constructeurs de l'appareil scolaire au Cameroun, l'Etat et les collectivités locales occupent séparément le terrain, moins en fonction des besoins sociaux que des objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. Il s'agit d'une division des rôles qui contribue de moins en moins à l'essor du bilinguisme au Cameroun.

2.3. FINALITES ET PARTICIPATION DE L'ETAT DANS L'EDUCATION

l'Etat camerounais est confronté à une double exigence : d'une part, endiguer les disparités régionales et les inégalités sociales entretenues par l'appareil colonial, et qui s'expriment fortement dans le champ scolaire ; il s'agit de valoriser les points suivants :

1- la recherche d'une légitimation du pouvoir d'Etat ;

2- une vaste entreprise de socialisation globale par une scolarisation générale pour transformer l'Etat en un réel espace politique national ;

3- le souci d'une distribution équitable des possibilités éducatives entre les régions ;

4- le développement scolaire préalable au développement tout court.

D'autre part, activer le bilinguisme en sécurisant et en développant les sous-cultures nationales, anglophone et francophone, par le biais de leurs systèmes éducatifs respectifs. Dans les deux cas de figure, l'offre scolaire - tout comme les besoins sociaux - n'est pas seulement matérielle ou liée à un certain type de cursus ; mais en définitive, elle révèle une position sociale. De quelle manière cela est-il possible ? Nous allons montrer que pour y arriver, les autorités publiques procèdent de deux manières :

1- elles investissent systématiquement dans le champ éducatif, les espaces que l'appareil éducatif colonial avait, soit négligé (enseignement maternel), soit soustrait à l'action du secteur privé laïc et confessionnel (enseignement supérieur). elles tentent ainsi de contrôler la base et le sommet.

2- Les segments intermédiaires - le Primaire et le Secondaire - sont également investis par les Assistances techniques française et britannique, en dépit de la pression des collectivités locales.

2.3.1. LA PREPONDERANCE DU SECTEUR PUBLIC DANS L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

Tableau 9 : Distribution nationale des écoles maternelles en fonction des secteurs public / privé et langues de scolarisation (1989/1990)

	PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
	effect.	%	effect.	%	effect.	%
ANGLOPHONE	83	10,6	35	4,8	118	16,1
FRANCOPHONE	375	48,1	288	36,8	663	84,9
TOTAL	458	58,7	323	41,3	781	100,0

Sources : MINEDUC, DPOS - SPC. S.S. Service de la planification et des statistiques scolaires.

Le secteur public est prédominant dans l'enseignement maternel au Cameroun, avec 63,5 % d'écoles. Les francophones sont très concernés par cette dépendance vis-à-vis de l'Etat, surtout dans les régions sous-scolarisées : la province de l'Est et les trois provinces septentrionales de l'Adamaoua, de l'Extrême-Nord et du Nord. De plus, la présence anglophone est quasi-inexistante dans ces régions, les écoles étant en totalité d'origine francophone. C'est le cas de l'Est et de l'Adamaoua où il n'y a pas de maternelle anglophone, dans les secteurs public et privé. Au Cameroun anglophone aussi, l'enseignement maternel est encore aux mains des pouvoirs publics, à la grande indifférence des actionnaires du secteur privé. C'est l'Etat également qui se charge de développer le système scolaire francophone dans cette région ; en conséquence, il fait le choix des zones prioritaires. La province du Nord-Ouest est sous-représentée en ce qui concerne les écoles francophones, par rapport à celle du Sud-Ouest, comme les régions sous-scolarisées du Cameroun francophone le sont

également, surtout en ce qui est des équipements bilingues. Or, les régions sous-scolarisées des Cameroun anglophone et francophone, naguère exclues des zones prisées par le colonisateur et qui n'avaient pas bénéficié de l'expansion scolaire, sont totalement dépourvues des infrastructures scolaires susceptibles d'accueillir la minorité anglophone ou francophone immigrée. Elles ont aussi moins de chance de dynamiser le projet collectif du bilinguisme à la base. La province du Sud-Ouest et la ville de Buéa sont-elle à mesure de promouvoir ce projet ?

2.3.1.1. ACTION DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT MATERNEL DE LA PROVINCE DU SUD-OUEST

Tableau 10 : Distribution des écoles maternelles en fonction des secteurs (public/privé) et des langues de scolarisation (anglais/ anglais) en 1989-1990 dans le Sud-Ouest.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effect.	%	effect.	%	effect.	%
PROV. SUD-OUEST	anglo.	18	48,6	13	35,1	31	83,7
	franco.	6	16,1	-	-	6	16,1
TOTAL		24	64,8	13	35,1	37	100,0
VILLE DE BUEA	anglo.	2	66,6	-	-	2	66,6
	franco.	1	33,3	-	-	1	33,3
TOTAL		3	100,0	-	-	3	100,0

Sources : conf. tableau 9.

La province du Sud-Ouest disposait précisément de 37 écoles maternelles en 1991, soit 57.8% des effectifs nationaux. Il s'agit d'une évolution de deux écoles par an depuis 1987, quand elle comptait alors 33 écoles. Mais, au-delà de ces données, ce qu'il convient de retenir, c'est le rôle prépondérant de l'Etat dans ce type d'enseignement et dans cette zone linguistique. Avec 24 écoles au total, le secteur public détient les 64,8 % des effectifs dont 48 % pour le système anglophone. Les six écoles francophones (16,2 %) sont bâties dans des villes attrayantes, pour des raisons économiques et commerciales (Limbè ou ex Victoria et Tiko) et administratives (Buéa et
Kumba). A Buéa même, les trois écoles maternelles existantes - une francophone et deux anglophones - relèvent entièrement du secteur public.

Dans les provinces anglophones en général et dans le Sud-Ouest en particulier, il n'existe pas d'école maternelle bilingue et le français, langue seconde officielle, y est facultatif. Ce type d'enseignement est davantage l'affaire des francophones que des anglophones. Pourtant, le ratio élèves / enseignant est tout à fait identique dans les deux cas : les francophones comptent 685 élèves pour 39 institutrices, les anglophones détiennent 3121 élèves pour 178 enseignants. En 1991, le ratio était de dix huit élèves pour une institutrice. Mais, en considérant que chaque école dispose en moyenne de six institutrices, on appréhende la difficulté qui réside dans d'éventuels échanges d'enseignants entre écoles anglophones d'une part, et francophones d'autre part. Quel est l'apport de l'Etat au Cameroun francophone ?

BU LILLE

2.3.1.2. ACTION DE L'ETAT A LA MATERNELLE DANS LA PROVINCE DU CENTRE

Tableau 11 : Distribution des écoles maternelles dans la province du Centre selon les secteurs (public / privé) et les langues de de scolarisation (anglais/ français) en 1989/ 1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. DU CENTRE	anglo.	8	3,8	-	-	8	3,8
	franco.	134	64,1	67	32,0	201	69,1
TOTAL		142	67,9	67	32,0	209	100,0
VILLE DE YAOUNDE	anglo.	5	5,8	3	3,5	8	9,4
	franco.	50	50,8	27	31,7	77	90,5
TOTAL		55	56,6	30	35,2	85	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

Le secteur public investit considérablement l'enseignement maternel au Cameroun francophone, soit 67,66 % dont 66,7 % au profit de son propre système éducatif.

Dans la province du Centre, le secteur public représente 70 % des effectifs en écoles. Les écoles bilingues sont, à l'image de la zone anglophone, quasi inexistantes. On parle davantage de maternelle anglophone ou francophone. Sur les 85 écoles maternelles que totalise la ville de Yaoundé en 1991, la grande majorité (64,7 %) est détenue par le secteur public dont 90,9 % de francophones. Les quelque quatorze écoles anglophones sont impliquées dans ce que les politiques de l'éducation appellent eux-mêmes le projet d'école-pilote ; ce dernier consiste à

sélectionner de manière arbitraire certaines écoles publiques et à les dôter de ressources (en personnel et en matériel), afin de s'en servir comme base des expérimentations pédagogiques. Les écoles privées sont épargnées par ce projet. Très peu d'entre elles portent le nom (agréé par l'Etat) d'école bilingue. Le ratio élèves / enseignant est élevé dans la province du Centre, soit trente élèves pour une institutrice, notamment à Yaoundé, qui absorbe les 40.6 % des effectifs en écoles.

Pourquoi l'Etat s'investit-il tant dans l'enseignement maternel, négligé ou délaissé par les autres constructeurs du système éducatif national ? Cette situation s'explique par le vide occasionné pendant la période coloniale par les différentes administrations britannique et française, très préoccupées par la formation des auxiliaires d'administration et des futurs cadres locaux. Les rares écoles maternelles de l'époque coloniale étaient d'origine européenne, à l'intention des enfants européens. Les autorités publiques camerounaises ont donc hérité de ce secteur en friche, où tout était à construire. Il leur fallait simultanément développer l'enseignement maternel classique, c'est-à-dire monolingue anglophone et francophone, jugé comme l'enseignement normal, et l'enseignement bilingue, lequel enseignement est loin de s'étendre sur l'ensemble du pays. C'est ainsi que les grandes agglomérations urbaines sont les principales bénéficiaires de l'enseignement maternel, au détriment des petites villes et des zones rurales. Dans ces deux derniers cas, la création des écoles maternelles est encore considérée comme un luxe que les collectivités locales n'arrivent pas encore à s'offrir. Dans les centres urbains relativement importants, les couches sociales moyenne et supérieure apprécient positivement ce type d'enseignement et leur demande dans le domaine de l'enseignement bilingue, reste élevé. Les couches inférieures des centres urbains, les plus nombreuses, préservent leur progéniture des

Maternelles privées bilingues du fait du coût élevé que ces écoles occasionnent. Même dans les écoles maternelles monolingues relevant du secteur public, les enfants issus des familles modestes sont minoritaires, soit 14 % à Buéa et 26 % à Yaoundé. L'explication la plus plausible est que ces familles estiment ce niveau de l'enseignement précoce et susceptible de soustraire les enfants à l'influence familiale. Les responsables éducatifs entendent donc promouvoir l'enseignement maternel, classique et bilingue, en s'appuyant plutôt sur les couches sociales moyenne et supérieure ; Les pouvoirs publics préconisent pour l'ensemble du pays, un bilinguisme dit facultatif dans l'enseignement maternel, qui consiste à appliquer l'enseignement bilingue uniquement où les conditions - les infrastructures et le personnel enseignant - sont réunies.

En somme, l'enseignement maternel est l'affaire des villes et non des campagnes, des couches sociales moyennes et supérieures et moins celle des familles démunies, de l'Etat et pas du secteur privé. La place du bilinguisme y est donc restreinte, du fait de son élitisme ; la maternelle bilingue est perçue moins comme une innovation dans l'enseignement qu'un enseignement d'élite et de bourgeois. C'est le rôle de l'Etat de le vulgariser par la gratuité de la formation et son implantation dans tout le corps social. Ce qui est encore une utopie, eu égard aux moyens limités des pouvoirs publics et à sa contribution significative dans le degré d'études primaire.

2.3.2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET BILINGUISME D'ETAT

Tableau 12 : Répartition nationale des écoles primaires à travers les secteurs (public et le privé) et les langues de scolarisation (anglais/ français) en 1989/1990.

SECTEUR	PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
POPULATION	effect	%	effect	%	effect	%
ANGLOPHONE	982	61,5	613	38,5	1595	100
FRANCOPHONE	2586	54,7	2143	45,3	4729	100
TOTAL	3568	56,4	2756	43,5	6324	100

Sources **: conf. tableau 9**

Le secteur public demeure prépondérant au Cameroun, y compris au niveau de l'enseignement primaire. Dans les zones rurales où les besoins en éducation sont criants, l'école publique s'impose au taux de 92 %, surtout dans les régions sous-scolarisées des provinces de l'Est et du Nord, d'origine francophone. Mais Dans les zones francophones relativement évoluées, les collectivités locales participent à la création des structures et au fonctionnement des écoles - recrutement des maîtres auxiliaires - d'une manière active ; c'est le cas des provinces de l'Ouest et du Littoral où la demande scolaire est la plus importante du pays du fait d'une pression démographique considérable. Au Cameroun anglophone, le rôle de l'Etat a été remarquable durant ces vingt dernières années ; l'héritage colonial britannique avait hissé l'école privée au premier rang du système scolaire

anglophone. Au cours de l'année scolaire 1972 / 1973 quand fut créé l'Etat unitaire, la tendance scolaire était la suivante : les anglophones disposaient de 69,7 % d'écoles dans le secteur privé, contre 30,3 % dans le public. Pendant ce temps, les francophones évoluaient en sens inverse, avec 66,8 % d'écoles publiques contre 33,2 % d'écoles privées. La tâche des pouvoirs publics a été d'occuper l'espace laissé par les missionnaires, dans les zones rurales et urbaines. Ils y ont réussi, en détenant respectivement plus de 61 % et 56 % d'écoles anglophones et francophones (Conf. Tableau 12). Or, comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, le retard anglophone dans le processus du développement tout court renforce la primauté de l'Etat dans l'enseignement primaire, tout en créant sur l'ensemble du système scolaire un effet négatif. Son enseignement se confirme comme étant un enseignement de masse aux effectifs pléthoriques. En 1990, le ratio élèves / enseignant était officiellement de 50 dans la mesure où on comptait 39 745 salles de classe, 2 107 130 écoliers encadrés par 39 968 enseignants. Aux problèmes d'infrastructures se superposent ceux du suivi pédagogique, des performances individuelles et la difficulté d'élaborer un programme de travail bilingue. Mais, les disparités interrégionales n'expliquent pas tout ; elles n'éclairent pas par exemple l'évolution de la situation à l'intérieur de chaque région, comme c'est le cas dans la province du Sud-Ouest.

2.3.2.1. LA CONTRIBUTION DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU SUD-OUEST

Tableau 13 : Distribution des écoles par rapport aux secteurs public / privé et par rapport aux langues de scolarisation en 1989/1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. SUD-OUEST	anglo.	306	61,3	172	34,4	478	95,7
	franco.	18	3,6	3	0,6	21	4,3
TOTAL		324	64,9	175	35,1	499	100,0
VILLE DE BUEA	anglo.	14	38,8	19	52,7	33	91,6
	franco.	3	8,4	-	-	3	8,4
TOTAL		17	46,4	19	52,7	36	100,0

Sources **: conf. Tableau 4.**

La province anglophone du Sud-Ouest compte 499 écoles dont 324 relèvent du secteur public, soit 64.9 %. Les anglophones y sont naturellement majoritaires, car les francophones ne totalisent que les 5.5 % des effectifs en écoles publiques et moins de 1 % des écoles privées. Plus proche de nous, Buéa dispose de 36 écoles dont 17 appartiennent à l'Etat. Là aussi, la communauté francophone ne jouit que de trois écoles. Au Cameroun anglophone, la pénétration francophone s'est amorcée par le biais de l'Armée nationale dès 1961. D'importantes troupes francophones dont la mission était de consolider les acquis de la Réunification, avaient entrepris la construction des structures scolaires et sanitaires, financées en partie par la Coopération française et par le Ministère des Armées. Celui-ci garde toujours un droit de regard sur les affaires des écoles qui portent son

nom et qui reçoivent ses subventions ; l'Armée détient un quota dans le recrutement des élèves, se charge d'embaucher des enseignants d'anglais pour la promotion du bilinguisme, veille à la sécurité des écoles (construites dans les camps militaires), perçoit un pourcentage - généralement le quart -sur les frais de scolarité, sans avoir à en référer au ministère de l'Education Nationale dont les responsables se contentent de muter les enseignants dans les écoles publiques, assez nombreuses, protégées par les militaires. Les écoles sont généralement situées dans les zones stratégiques (frontière avec le Nigeria, chefs-lieux de province et de département, villes portuaires et minières). Dans cette partie du Cameroun, la présence francophone est d'abord liée à la persuasion ainsi que le bilinguisme que les autorités publiques entendent développer. Le vocable bilingue fait son apparition dans ce contexte, la province tout entière dénombre 7 écoles bilingues. A Buéa, on en compte qu'une seule, créée en 1990. Il est à noter que les coopérants français et britanniques du bilinguisme interviennent dès l'enseignement primaire. Ce qui explique l'émergence des écoles bilingues dans la zone anglophone. Mais, la présence francophone est dérisoire, avec 2.8 % d'effectifs des élèves, qui survivent grâce aux subventions des communes et du ministère de la Défense.

Le ratio élèves / enseignant varie selon les systèmes éducatifs, mais, il demeure imposant du fait de la gratuité de l'enseignement public. Chez les anglophones, le ratio est de cinquante cinq contre trente dans les écoles francophones. Ces chiffres sont à manipuler avec précaution, car ils n'indiquent que les cas des individus dûment recensés. Dans les faits, la moyenne provinciale est de soixante dix élèves par classe. l'étroitesse des locaux au regard des masses d'élèves à absorber, La précarité et la mutation professionnelles minent les efforts du bilinguisme régional dans la mesure

où les épouses et les enfants sont obligés de suivre respectivement époux et parents. A l' "Ecole Francophone de la Défense Groupe 2" de Buéa, on dénombrait en 1991 les effectifs suivants : 670 élèves encadrés par 16 enseignants (dont le Directeur) dans 10 salles de classe. Avant la fin de l'année scolaire, une quarantaine d'élèves, fils d'agents de l'Etat et de militaires, ont abandonné à cause des mutations professionnelles de leurs parents. Une dizaine de nouveaux élèves y ont été inscrits pour les mêmes raisons, sans toutefois être enregistrés par les services de la statistique départementale. L'absentéisme est un facteur perturbateur de l'éducation bilingue. Et à cause des effectifs importants de part et d'autre des systèmes éducatifs, les échanges entre les enseignants de langue seconde ne sont pas envisageables. Qu'en est-il du Cameroun francophone ?

2.3.2.2. LE SECTEUR PUBLIC ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU CENTRE

Tableau 14 : Répartition des écoles primaires dans la province du Centre en fonction des secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1990/ 1991.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. DU CENTRE	anglo.	18	1,3	-	-	18	1,3
	franco.	1425	98,7	-	-	1425	98,7
TOTAL		1443	100,0	-	-	1443	100,0
VILLE DE YAOUNDE	anglo.	14	8,1	3	1,7	17	9,8
	franco.	122	70,5	34	19,7	156	90,2
TOTAL		136	78,6	37	21,4	173	100,0

Sources **: conf. Tableau 4.**

Contrairement au Cameroun anglophone, l'école primaire du Cameroun francophone est fortement tributaire du secteur public. Dans l'ensemble de la région du Centre, le secteur public renforce sa suprématie, avec plus de 98 % d'écoles. Dans les petites villes et les zones rurales, l'école privée dont les missionnaires tentent encore de garder le monopole recule. Les éducateurs missionnaires en perte de vitesse du fait des besoins sociaux énormes, font place aux pouvoirs publics à ce niveau d'enseignement. L'école bilingue n'existe pas dans ces secteurs, pas plus que la présence des anglophones. De par sa grande taille, sa densité urbaine et ses multiples fonctions, Yaoundé agit comme une pompe aspirante qui attire la quasi totalité des écoles privées, ainsi que l'ensemble des écoles anglophones. Celles-ci représentent encore moins de 10 % des effectifs scolaires de la province, mais leur progression est significative au regard des données de 1972 / 1973, qui étaient alors de 1,8 % pour toute la province (séparation du Centre et du Sud dès 1983). Les cours se déroulent relativement bien dans les classes anglophones du fait des effectifs inférieurs à la moyenne nationale. Avec 5 605 élèves et 184 enseignants, les écoles anglophones de la Capitale ont un ratio de 31 élèves pour un instituteur. L'Etat leur adjoint par ailleurs des maîtres d'anglais dûment formés par des coopérants français. D'un autre côté, les écoles publiques francophones affichent plein. Officiellement, le ratio élèves/ enseignant est de 45, puisqu'on y dénombre 250 475 élèves pour 5687 instituteurs d'Etat. Mais, dans les faits, la pénurie des infrastructures et du personnel enseignant est criante : le phénomène de mi-temps est en vigueur dans la presque totalité des écoles publiques : une équipe (en fait une école) fonctionne le matin, une autre l'après-midi, dans les mêmes locaux. Bien qu'il soit minoritaire avec 11,3 % d'effectifs, le Primaire Privé francophone connaît des problèmes similaires depuis la fin des années 1970, et compte

sur les subventions de l'Etat pour éradiquer le phénomène de mi-temps dont il est lui aussi victime.

En résumé, il se dégage ici trois grands axes par rapport au bilinguisme. La première tendance est la démarcation explicite des écoles primaires anglophones du secteur public, au moment où le Primaire Francophone se rapproche de ce secteur. La situation dans les deux zones linguistiques le confirme. L'explication est à chercher dans les modes antérieurs de socialisation, ayant produit des traits de psychologie collective tout à fait divergents. Le facteur récurrent relatif à la colonisation en est le fondement : l'administration indirecte et décentralisée a développé chez les anglophones une préférence pour l'école privée ; tandis que les francophones ont hérité de l'administration française, une tendance à la centralisation de l'éducation et une implication de celle-ci au secteur public. Ainsi ces derniers estiment aujourd'hui, que l'école publique, en dépit de sès difficultés conjoncturelles, reste de loin la plus sérieuse et la plus efficace du point de vue de l'enseignement.

Le deuxième axe dévoile le rôle incontournable de l'Etat dans la création des structures pour le groupe en situation de minorité : les écoles francophones au Cameroun anglophone et les écoles anglophones outre-Mungo sont majoritaires dans le secteur public. La formation bilingue et la mutation des enseignants incombent entièrement à l'Etat et à ses amis français et britanniques, tandis que les investisseurs privés restent velléitaires par rapport à la bilinguisation de l'école primaire.

En troisième lieu, il apparaît que le bilinguisme se conçoit et se comporte comme un produit exclusivement urbain. En dépit de sa profonde insertion dans les zones rurales, l'école publique est incapable de produire un modèle d'enseignement autre que celui du monolinguisme, lorsqu'elle évolue en dehors des grands réseaux urbains. Le bilinguisme naît d'un type particulier de rapports sociaux, de la densité des interactions et notamment, de la dynamique des relations horizontales, celles qui définissent la nature des rapports entre les individus. Or, les individus évoluant au-delà de leurs frontières culturelles et linguistiques sont retenus dans les grandes villes telles que Yaoundé et Buéa. L'enseignement primaire qui est au fondement du système éducatif s'éloigne progressivement de la bilinguisation de ses structures pour une triple raison : le monde rural échappe au projet national de bilinguisme, de nombreux investisseurs privés refusent d'engager leurs écoles dans ce qu'ils pensent être un bilinguisme précoce, et enfin, la sympathie des anglophones pour l'école privée soustrait sensiblement leur progéniture à l'enjeu que représente l'école bilingue. Que reste t-il du bilinguisme dans l'enseignement secondaire ?

2.3.4. L'OFFRE DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Tableau 15 : Evolution des lycées et collèges au Cameroun selon les secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989-1990.

SECTEUR →	PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
POPULATION ↓	effect	%	effect	%	effect	%
ANGLOPHONE	38	7,9	58	12,1	96	20,1
FRANCOPHONE	177	36,8	170	35,4	347	72,2
BILINGUE	30	6,2	7	1,5	37	7,7
TOTAL	245	51,0	228	49,0	480	100,0

Sources **: conf. tableau 9**

Le secteur public préserve sa prépondérance au niveau du secondaire général, avec 52,5 % d'établissements. Mais, cette tendance décroît à mesure que l'on s'élève des niveaux d'études inférieurs vers les niveaux d'études supérieurs. Rappelons que l'Etat détient respectivement 58,7 et 56,4 % d'écoles dans la maternelle et le primaire. Ce sont encore les anglophones qui accentuent la différence, en optant en majorité pour les collèges privés. Déjà en 1972 / 1973, le secondaire général privé affichait plein au Cameroun anglophone, avec un taux de 83,3 % contre seulement 16,7 % de collèges publics. Ce qui confirme la tendance du primaire anglophone à développer le plus possible l'école privée.

Les francophones sont divisés entre le secteur public (36,8 %) et le secteur privé (35,4 %) du secondaire général, alors que dans l'enseignement primaire, c'est la première tendance qui l'emporte. La différence était légèrement favorable au secteur privé francophone, en 1972 / 1973, avec 51.6 % de collèges, contre 48,3 % concédés à l'Etat[41]. Pour quelles raisons le secteur privé tend à prendre le pas sur le secteur public dans les deux systèmes anglophone et francophone ?

L'enseignement secondaire est au premier chef, plus l'affaire des villes que des campagnes ; les missionnaires ont pourtant voulu associer ces dernières au processus de scolarisation de haut niveau. Mais, une fois passé le cap de l'école primaire, les petits ruraux vont gonfler les agglomérations urbaines, en quête d'un lycée ou d'un collège. L'offre provenant du secteur public est donc incapable d'absorber à elle seule la masse des populations qui frappent aux portes de l'enseignement secondaire. D'où l'apport non négligeable des promoteurs privés qui prennent en charge la moitié des effectifs scolaires.

Il se dégage également de la lecture du tableau 15 que le bilinguisme continue d'être activer par les pouvoirs publics qui conservent trente des trente sept établissements dits bilingues. Nous soulignons que ces chiffres concernent uniquement les statistiques officielles et excluent en conséquence les établissements que les autorités publiques refusent de répertorier sous le label d'école bilingue. Il s'agit de nombreux collèges privés dont nous exposerons la situation ultérieurement. Comment la situation se présente à l'échelle régionale ?

[41] J.Y. Martin, op. cit. p. 75.

2.3.4.1. LE SECONDAIRE BILINGUE DANS LA PROVINCE DU SUD-OUEST

L'évolution du secondaire bilingue dans la région du Sud-Ouest est la plus brillante du Cameroun anglophone. En 1972 quand fut instauré l'Etat unitaire, cette province comptait à peine un établissement secondaire bilingue, en l'occurrence le Lycée Bilingue de Buéa. Depuis 1988, la région s'ouvre aux expériences nouvelles et compte aujourd'hui 15,4 % de collèges bilingues dont la moitié est d'origine privée, ainsi que le montre le tableau 16.

Tableau 16 : Distribution des établissements du Secondaire Général dans la province du Sud-Ouest compte tenu des secteurs (public / privé) et des langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. SUD-OUEST	anglo.	15	38,4	18	46,1	33	84,6
	franco.	-	-	-	-	-	-
	biling.	3	7,6	3	7,6	6	15,4
TOTAL		18	47,4	20	52,6	39	100,0
VILLE DE BUEA	anglo.	1	25,0	2	50,0	3	75,0
	franco.	-	-	-	-	-	-
	biling.	1	25,0	-	-	-	25,0
TOTAL		2	50,0	2	50,0	4	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

Les établissements du secteur public sont concentrés dans les grands centres administratifs et économiques : Buéa, Kumba et Limbè (ex : Victoria). En 1991, Tiko qui est un grand port et un important centre urbain, était en passe de créer un lycée bilingue moderne. A l'exception de Buéa, tous les autres établissements ne disposent que du premier cycle d'études, une mesure peu favorable aux migrations scolaires et professionnelles vers le Cameroun anglophone. En conséquence, la présence francophone y est faible : 3,6 % d'élèves pour 12,6 % de professeurs. Comme dans l'enseignement primaire, le gros des effectifs en élèves est composé, dans ce niveau d'enseignement, d'enfants de commis d'administration en service dans la région, et des élèves aux conditions d'hébergement précaire, du fait de l'éloignement de leurs familles respectives. L'existence d'un internat permet l'épanouissement des élèves francophones, comme c'est le cas au Lycée Bilingue de Buéa, où la moitié des internes est francophone. Mais, la faible capacité des structures d'accueil face aux besoins sociaux croissants amoindrit les effectifs des classes bilingues et francophones. Une autre possibilité émise par les autorités politiques, susceptible de satisfaire les besoins d'éducation, est la transformation pure et simple des collèges publics anglophones aux collèges et lycées bilingues ; les principales bénéficiaires dans cette perspective seraient les grandes agglomérations qui attirent considérablement les populations francophones. A Buéa comme dans d'autres localités anglophones, cette proposition a été accueillie avec indifférence et suspicion, par les collectivités locales. Qu'en est-il du bilinguisme dans le secondaire général de la province du Centre ?

2.3.4.2. LE SECONDAIRE GENERAL BILINGUE DANS LA PROVINCE DU CENTRE

Lorsqu'on considère la situation sur l'ensemble de la région du centre, l'Etat garde une majorité relative (51 %) pour la promotion du secondaire général. Que nous suggère les données du tableau 17 ?

Tableau 17 : Présentation des établissements du Secondaire Général dans la province du Centre eu égard aux secteurs (public/ privé et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989 / 1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. DU CENTRE	anglo.	-	-	1	1,1	1	1,1
	franco.	48	50,0	46	46,9	95	96,9
	biling.	2	2,0	-	-	2	2,0
TOTAL		50	51,0	47	47,9	98	100,0
VILLE DE YAOUNDE	anglo.	-	-	1	2,5	1	2,5
	franco.	16	41,0	20	51,2	36	92,3
	biling.	2	5,1	-	-	2	5,1
TOTAL		18	46,1	21	53,7	39	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

La fonction attractive de la ville de Yaoundé diminue l'importance du secteur public (46,1 %) sans toutefois permettre la création des structures bilingues. Les deux établissements bilingues de la Capitale, tous du secteur public, datent respectivement du milieu des années 1970. Le troisième collège d'expression exclusivement anglaise est aux mains

d'investisseurs privés. La présence anglophone n'est donc pas significative à ce niveau d'enseignement, avec 3,8 % d'élèves et 15,8 % d'enseignants d'Etat. Les projets du gouvernement relatifs à la construction des lycées et collèges bilingues dans la province du Centre à court et à moyen terme sont inexistants, du fait d'une demande anglophone quasi nulle. A Yaoundé même où la communauté anglophone grandit progressivement, les pouvoirs publics n'osent pas créer de nouveaux lycées et collèges bilingues. Ils préfèrent satisfaire les besoins ponctuels, plutôt que de trouver des solutions durables. C'est ainsi qu'au Lycée Bilingue de Yaoundé, afin d'agrandir certaines structures d'accueil (construction des salles de classe) pour adjoindre le premier cycle au second déjà fonctionnel, les responsables éducatifs ont supprimé d'autres structures telles que la cantine scolaire et une partie des locaux de sport.

En conclusion, les autorités officielles continuent de considérer l'enseignement bilingue comme un enseignement à part, à côté de l'enseignement monolingue, plutôt privilégié. En dépit de sa relative influence dans le secondaire général, l'Etat camerounais n'en profite pas pour asseoir une techno-structure susceptible de favoriser l'expansion du bilinguisme. De plus, les consultants des Assistances techniques britannique et françaisene lui facilitent pas la tâche, dans la mesure où leurs projets respectifs demeurent divergents et ne peuvent pas s'actualiser efficacement. Ainsi, les français sont concentrés dans le Primaire anglophone tandis que les Britanniques se réfugient dans le Secondaire du même nom. La fonction des collèges et lycées bilingues est donc symbolique et participe de la légitimation du pouvoir politique de l'Etat unitaire. l'Etat n'a d'ailleurs pas les ressources nécessaires pour dynamiser la bilinguisation des structures scolaires dans l'enseignement technique.

2.3.5. LE SECONDAIRE TECHNIQUE EXCLU DU BILINGUISME OFFICIEL

Tableau 18 : Distribution nationale des établissements du Secondaire technique selon les secteurs (public / privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989 / 1990.

SECTEUR	PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
POPULATION	effect	%	effect	%	effect	%
ANGLOPHONE	8	3,7	41	19,3	49	23,2
FRANCOPHONE	35	16,5	128	60,3	163	76,8
	-	-	-	-	-	-
TOTAL	43	20,2	169	79,8	212	100,0

Sources **: conf. tableau 9**

L'enseignement technique échappe encore au processus de bilinguisation que l'Etat a initié au Cameroun. Les pouvoirs publics ont très peu mentionné ce projet dans leurs Plans Quinquennaux, et dans leurs programmes à court terme. De plus, il apparaît, au regard des effectifs nationaux, que le secteur public s'est considérablement désengagé de l'enseignement technique (soit 20.28%) au profit des promoteurs privés (79,8 %). Dans les deux provinces anglophones, le secteur public ne tient que 35% des 40 lycées et collèges, un taux qui décroît à 16.7 % dans l'ensemble du Cameroun francophone. Dans les régions les moins favorisées en matière d'éducation, les disparités sont criantes : six lycées techniques dans les trois provinces septentrionales (un dans l'Adamaoua, deux dans le Nord, trois dans l'Extrême-Nord) et quatre dans la province de l'Ouest, notamment dans le secteur public. La tendance est de créer un

établissement d'abord par département, ensuite par arrondissement pour couvrir les besoins en éducation. La perspective d'introduire le bilinguisme dans ce type d'établissement relève alors de l'utopie. Comment la situation se présente t-elle dans la région anglophone du Sud-Ouest ?

2.3.5.1. SECONDAIRE TECHNIQUE ET BILINGUISME DANS LE SUD-OUEST ANGLOPHONE

Tableau 19 : Présentation des établissements du secondaire technique dans la province du Sud-Ouest en fonction des secteurs (public / privé) et les langues de scolarisation 1989/1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. SUD-OUEST	anglo.	5	22,7	17	77,3	22	100,0
	franco.	-	-	-	-	-	-
TOTAL		5	22,7	17	77,3	22	100,0

Sources : conf. Tableau 9.

Au Cameroun anglophone en effet, le Secondaire Technique est entièrement aux mains des autochtones. Les lycées et collèges sont exclusivement d'expression anglaise. Buéa en détient trois dont un relève du secteur public. La préoccupation première de l'Etat est moins d'y introduire le bilinguisme que de développer le secondaire technique monolingue dans les grands et les petits centres urbains. De plus, l'appareil scolaire ne se heurte pas à une demande francophone considérable qui est largement satisfaite dans les régions limitrophes de l'Ouest et du Littoral.

2.3.5.2. BILINGUISME ET SECONDAIRE TECHNIQUE DANS LA PROVINCE FRANCOPHONE DU CENTRE

Tableau 20 : Evolution des établissements du secondaire technique à travers les secteurs (privé/public) et les les langues de scolarisation (anglais/anglais) dans la province du Centre en 1989/1990.

		PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
		effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. DU CENTRE	anglo.	-	-	-	-	-	-
	franco.	8	19,6	33	80,4	41	100,0
TOTAL		8	19,6	33	80,4	41	100,0
VILLE DE YAOUNDE	anglo.	-	-	-	-	-	-
	franco.	6	20,7	23	79,3	29	100,0
TOTAL		6	20,7	23	79,3	29	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

Le secondaire technique échappe pratiquement à l'Etat qui n'en contrôle que le quart des effectifs, tant dans la province du Centre (19,6 %) que dans la Capitale (20,7 %). Son autorité se dégrade dans les régions de l'Ouest et du Littoral, fortement scolarisées : le secteur public possède respectivement 6 établissements contre 39 du privé (soit 13,3 %) et 8 contre 42 collèges privés (soit 16 %). Mais, dans cette zone favorisée de l'éducation comme dans le reste du Cameroun francophone, il n'y a pas trace d'établissement bilingue, pas plus que de secondaire technique anglophone.

Dans les deux zones linguistiques, le secondaire technique n'est donc ni un vecteur de bilinguisme, ni un moyen d'échanges interculturels.

L'explication première est que les coûts que nécessite une formation technique bilingue sont fort importants, en ressources matérielles (finances et équipements) et humaines (personnels enseignants et techniciens). l'Etat ne peut s'offrir une telle ambition. La seconde explication se trouve dans le partage des rôles et des champs éducatifs : tout se passe comme si les pouvoirs publics avaient volontairement sacrifié l'enseignement technique aux mains des actionnaires privés, qui décident du sort réservé au bilinguisme dans ce type d'enseignement.

L'ultime action de l'Etat dans l'éducation et de loin la plus importante relative au bilinguisme, est son mode de participation dans l'enseignement supérieur.

2.3.6. LA SUPREMATIE DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur a évolué pendant trois décennies sous le monopole de l'Etat camerounais. Au moment de notre enquête, il était composé globalement de l'université de Yaoundé avec huit établissements, et des centres universitaires, installées dans quatre chefs-lieux de province : Buéa, Douala, N'gaoundéré et Dschang. Depuis 1992, la restructuration de l'enseignement supérieur a donné le jour à six universités dont cinq francophones (deux à Yaoundé, Douala, N'gaoundéré et Dschang) et une anglophone à Buéa. Les données que nous exploitons sont antérieures à 1992, mais la carte géographique et les structures universitaires de nos jours sont restées identiques à l'ancien système.

2.3.6.1. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN PATRIMOINE DU CAMEROUN FRANCOPHONE ?

La dualité du système éducatif qui correspond à la dualité des zones linguistiques (anglophone et francophone) en vigueur jusqu'à la fin du Secondaire, s'estompe dans l'enseignement supérieur. l'Etat investit la quasi totalité des structures universitaires, qu'il concentre dans la zone francophone. Toutes les structures les plus importantes sont réparties hors de la région anglophone, à une exception près. Nous allons présenter une distribution de la situation dans l'enseignement supérieur, en la limitant aux établissements inhérents à l'université et non à la fonction publique.

Tableau 21 : Répartition nationale de la population de l'enseignement supérieur en fonction des établissements, des étudiants et des enseignants. en 1989/1990.

	ENSEIGNANTS		ETUDIANTS	
ETABLISSEMENTS	Effectifs	%	Effectifs	%
Centre univer. Buéa	7	0,7	62	0,2
Centre univer. Dschang	109	11,1	596	2,4
Ctre univer. N'gaoundéré	69	7,0	476	1,9
Ctre univer. Douala	166	16,9	1 003	4,0
Université de Yaoundé	630	64,2	22 330	90,5
TOTAL	981	100,0	24 651	100,0

Sources : **MESIRES, Services de la statistique, 1991.**

Ce tableau nous apprend en effet que le Cameroun anglophone se consolide dans sa position de pôle défavorisé du développement - entre autres - en matière d'éducation. Il dispose ainsi d'un seul établissement universitaire, sis à Buéa. En fait, il existe aussi dans les statistiques non répertoriées ici, une structure de l'Ecole Normale Supérieure à bambili dans le Nord-Ouest, laquelle école ne couvre que le premier cycle de la formation, avec des effectifs réduits. Toutefois, les disparités intrarégionales font la part belle à la province du Sud-Ouest, en dépit de son faible poids démographique ; en effet, Buéa bénéficie d'un second atout : l'Ecole Nationale Supérieur des Travaux Public, relevant de la Fonction Publique et qui jouit d'une excellente réputation. Avec la création de l'Université de tradition anglo-saxonne décidée en 1992, la province du Sud-Ouest devient la zone attractive du Cameroun anglophone. Toutefois, ce dernier demeure le parent pauvre de l'enseignement supérieur quand on considère la situation globale. En effet, Buéa occupe la dernière place dans l'évolution des structures universitaires avec les effectifs les plus faibles, 62 étudiants (soit 0,2 %) et 7 enseignants - 0,7 % - des effectifs nationaux. La conséquence immédiate est la tendance chez les anglophones, au terme des études secondaires à émigrer vers la zone francophone et notamment à Yaoundé qui concentre les meilleurs infrastructures universitaires. En comparant l'évolution quantitative des étudiants en fonction de leurs origines culturo-linguistiques dans les villes de Buéa et Yaoundé, nous appréhendons facilement l'action des pouvoirs publics en faveur de la communauté francophone.

Tableau 22 : Distribution des étudiants à Yaoundé et à Buéa à partir des langues de scolarisation (anglais et français) établissements en 1991.

Population	ANGLOPHONES		FRANCOPHONES		TOTAL	
Etablissement	effect.	%	effect.	%	effect.	%
ASTI DE BUEA						
1988/1989	26	53,0	23	47,0	49	100,0
1989/1990	31	50,0	31	50,0	62	100,0
UNIVERSITE DE YAOUNDE						
Fac. Drt/Scéco.	924	11,1	7361	88,9	8 285	100,0
Fac.Let./schum.	930	32,1	1966	67,8	2 896	100,0
Fac. Sciences	582	14,8	3350	85,1	3 932	100,0
Ec. Norm. Sup.	426	28,6	1061	71,3	1 487	100,0
TOTAL	2862	21,6	13 738	78,3	16 600	100,0

Sources **: conf. tableau 21.**

En dépit de sa vocation à approfondir les études de traduction, l'*ASTI*[42] de Buéa reste une structure universitaire centralisée et moins ouverte aux candidats. Les responsables de l'éducation permettent l'admission des étudiants originaires d'Afrique francophone (Mali, Burkina Faso, Niger) pour des raisons liées à la coopération régionale. En 1991, l'ASTI formait une étudiante d'origine burkinabée, et un projet de coopération était en cours, qui devrait permettre à de nombreux pays francophones de former leurs étudiants à Buéa. Au Cameroun même, la fréquence de recrutement des candidats obéit subrepticement à la logique

[42] ***ASTI*** : Advanced Scholl of Tranlastors and Interpretors, est l'organe pédagogique, tandis que le Centre universitaire exerce une fonction plutôt administrative.

des régions fort scolarisées et sous-scolarisées, en faveur des premières. Ainsi, du côté anglophone, le Sud-Ouest conserve la moitié des quotas, vue sa position régionale privilégiée ; chez les francophones, l'Ouest, la région la plus scolarisée du pays se démarque avec le quart des étudiants (20, 4%), loin devant le Centre (9,5 %) et le Littoral (6,7 %), quand on considère la totalité des effectifs de l'ASTI. A contrario, les régions les moins scolarisées du Nord et de l'Est y sont absentes. Les chances d'admission des candidats sont liées - entre autres - à l'esprit de compétition développée dans leurs zones de travail respectives. Dans d'autres établissements universitaires dont le concours est le mode unique de recrutement, les politiques de l'éducation pratiquent une politique d'équilibre fondée, non sur l'origine des langues et cultures officielles, mais des provinces. Les anglophones y sont forcément minoritaires. Mais, dès lors que l'admission ne nécessite aucun concours comme dans les facultés, le mode de recrutementn'obéit à aucun critère géographique ou géolinguistique. Dans ce dernier contexte, eu égard au rapport démographique, la présence anglophone est peu sensible. C'est le cas de l'université de Yaoundé dont les huit établissements dénombraient en 1989 près de 17 467 étudiants. Les anglophones constituent moins du tiers des effectifs, soit 16,9 % au total pour 2 961 têtes. Dans certains établissements à caractère scientifique tels que Polytechnique, leur influence est pratiquement nulle. En revanche, elle est significative, voire impressionnante dans les établissements de Droit Privé Anglophone, de Lettres et des Sciences sociales. C'est dans ces établissements aussi que les enseignants anglophones sont très concentrés et que les possibilités de communication sont facilitées par l'usage de la langue anglaise. Les anglophones qui disposent de ressources importantes prennent le chemin de l'Etranger (qu'il considère comme un exil culturel) et vont s'inscrire dans les universités de tradition anglo-saxonne. L'enseignement supérieur

fonctionne donc comme une puissante machine qui, tantôt nivelle, tantôt accentue les inégalités sociales et régionales, dans ce que l'on considère comme l'intégration nationale par le bilinguisme et l'éducation. l'Etat est donc confronté à des obstacles non moins importantes, que nous nous proposons d'analyser.

2.3.7. LES OBSTACLES RELATIFS A L'OFFRE DE L'ETAT

Comme nous l'avons vu, les ressources que l'Etat alloue à l'éducation couvre davantage l'enseignement classique et sert moins le bilinguisme. En effet, les disparités interrégionales - entre zones anglophone et francophone - et intrarégionales (à l'intérieur de chaque zone linguistique) sont si grandes que le secteur public ne parvient pas à résorber les besoins propres au système scolaire monolingue. En conséquence, l'Etat ne saurait de son propre chef, construire et appliquer un véritable programme de bilinguisation de chaque niveau d'enseignement.

Quels sont les obstacles qui se mettent au travers du bilinguisme d'Etat ? Nous en trouvons deux : des facteurs migratoires mal maîtrisés d'une part, et une faible dynamique culturelle, d'autre part.

2.3.7.1. DES FACTEURS MIGRATOIRES MAL MAITRISES

Nous pensons que la faible mobilité des individus hors de leurs frontières naturelles est un facteur perturbateur de la construction et du développent des écoles bilingues. Car les motifs pour lesquels les francophones et les anglophones quittent leurs régions respectives pour s'installer au-delà de leurs frontières linguistiques initiales, sont minimes. Ces raisons relèvent de deux types de migration : d'un côté, les migrations

professionnelles (mutations administratives, recherches d'emploi et activités commerciales) ; d'un autre côté, les migrations scolaires. Trois types de régions provoquent les migrations : les régions de proximité géographique, les gros foyers économiques et les grands centres administratifs. C'est autour de ces régions que les taux de scolarisation sont les plus élevés. C'est autour d'elles que l'Etat aurait pu accentuer le développement des écoles bilingues et des entreprises.

En effet, les régions anglophones qui concentrent le plus de foyers et d'écoles francophones sont les suivantes : les deux chefs-lieux de province Bamenda et Buéa et d'autres centres administratifs importants tels que Manfé, Koumba et Mutengené - prestigieuse école de police -, puis les gros foyers économiques que sont les villes portuaires de Tiko et surtout, Limbè ; cette dernière est la capitale économique du Cameroun anglophone à cause de son importance en ressources minières et pétrolières. Toutes ces villes à l'exception de Bamenda appartiennent à la province du Sud-Ouest. Les régions francophones les plus favorables aux migrations anglophones se présentent ainsi : les provinces frontalières de l'Ouest et du Littoral dont (Douala capitale économique) et surtout Yaoundé, centre administratif et siège des institutions universitaires. Douala détient le taux le plus élevé des établissements du secondaire général anglophone, secteurs public et privé inclus, soit 30 % des effectifs nationaux. Pendant ce temps, à Yaoundé évoluent les neuf dixièmes des universitaires anglophones du pays. Ces régions qui intéressent les investisseurs de l'enseignement privé, ne font l'objet d'aucune politique de bilinguisme éducatif de la part des pouvoirs publics. En dehors du secteur privé qui procure des emplois (cas de Limbè et Tiko) les francophones installés au Cameroun anglophone sont pour la plupart des commerçants et des fonctionnaires soumis aux aléas des mutations administratives. Les premiers sont généralement des hommes

d'affaires d'origine de l'Ouest qui ont épousé la langue et la culture du terroir pour mieux s'intégrer ; leur progéniture fréquente à 70 % les écoles anglophones. Il n'y a donc pas de foyers économiques susceptibles de drainer des flux migratoires francophones. La même remarque est valable au Cameroun francophone, en ce qui concerne les anglophones. Dans quelle mesure la création des entreprises à caractère bilingue par les pouvoirs publics à travers le pays, et notamment dans les pôles favorisés, peut accélérer le développement et le processus de bilinguisation scolaire ? Les facteurs migratoires des anglophones et des francophones hors de leur frontières linguistiques sont donc à maîtriser, voire à créer par l'Etat camerounais, qui se veut entrepreneur de grands projets nationaux. En attendant, les migrations importantes se font en général de l'Ouest vers l'Est, du Cameroun anglophone vers le Cameroun francophone. D'où une faible dynamique socioculturelle.

2.3.7.2. UNE FAIBLE DYNAMIQUE SOCIOCULTURELLE

Nous entendons par dynamique socioculturelle, la dynamique sociale qui relève des processus migratoires liés en grande partie au phénomène scolaire, et qui mettent en relation les sous-cultures nationales, anglophone et francophone. Il ne s'agit pas de chercher les causes endogènes et exogènes de cette dynamique, mais ses effets par rapport à l'articulation des systèmes intégrés anglophone et francophone et par rapport au développement des infrastructures scolaires. La dynamique socioculturelle se mesure par la concentration des écoles appartenant aux membres d'une communauté donnée, à l'intérieur d'une zone linguistique, du reste majoritaire. Cette dynamique traduit le rapport de domination numérique des écoles appartenant à la majorité, aux écoles issues de la minorité. Nous allons montrer que le rapport de domination numérique s'accroît au fur et à

mesure que le facteur démographique devient important. En divisant le taux le plus élevé (écoles issues de la majorité numérique) par le taux le plus bas (écoles appartenant au groupe minoritaire), on trouve aisément le rapport de domination numérique, à tous les niveaux d'enseignement. Et surtout, on distingue facilement les disparités éducatives régionales par rapport au bilinguisme.

Les données du tableau 23 concernent tant le secteur public que le secteur privé. Nous les mentionnons tous, du fait que l'Etat est le seul distributeur de rôles sociaux, notamment en matière d'éducation ; c'est lui qui rythme la création et le fonctionnement des établissements publics et privés, monolingues et bilingues. C'est donc sa politique éducationnelle qui est ici en jeu, dans la mise en avant de la dynamique socioculturelle au Cameroun. A partir des statistiques officielles, il nous a été possible de construire le tableau 23

Tableau 23 : Disparités régionales éducatives dans les provinces du Sud-Ouest et du Centre selon le niveau d'inspection, le système scolaire et le rapport de domination numérique des établissements scolaires (Maternelle, Primaire et Secondaire).

	ANGLO.	FRANCO.	EFFECT.	Rapp Num.
	I. (%)	II. (%)	(%)	I/II (%)
PROV. SUD-OUEST				
ENSEIG. MATERNEL	79,1	18,9	100,0	4.18
ENSEIG. PRIMAIRE	95,8	4,2	100,0	22,80
SECOND. GENERAL	86,8	15.2	100,0	5,71
PROV. DU CENTRE	I	II		II/I
ENSEIG. MATERNEL	3,8	96,2	100,0	25,3
ENSEIG. PRIMAIRE	1,3	98,7	100,0	75,9
SECOND. GENERAL	3,1	96,9	100,0	31,2

Sources **: Notre enquête 1991, inspirée du MINEDUC ; conf.T.9.**

Ainsi, le rapport de domination numérique, quoique élevé au profit de chaque communauté qui évolue à l'intérieur de ses frontières, tourne en définitive à l'avantage des francophones. Le développement des écoles issues des différentes communautés est faible, voire dérisoire hors de leurs frontières initiales. Toutefois, la communauté anglophone, la plus petite sur les plans démographique et géographique, dispose aussi du rapport de domination numérique le plus insignifiant. Au niveau de l'enseignement maternel, le Cameroun anglophone compte quatre fois plus d'écoles anglophones que d'écoles d'expression française, tandis qu'au Cameroun francophone, ce rapport s'élève à vingt cinq contre un, en faveur des francophones. Pour atteindre un degré de scolarisation normale dans

l'enseignement maternel, les Plans Quinquennaux continuent de prévoir la création chaque année, de plus de cinq cents établissements et trois mille postes d'enseignants supplémentaires. Cette mesure qui concerne notamment les écoles monolingues, constitue une véritable gageure pour les partisans des Maternelles Bilingues.

L'Enseignement Primaire ne rompt pas cet équilibre ; la zone anglophone dénombre environ 24 fois plus d'écoles appartenant aux autochtones que d'écoles francophones (bilingues). De l'autre côté du Mungo, ce rapport passe à 75 au profit des francophones. Or, le taux d'accroissement moyen annuel des élèves est de 7 %, selon les estimations du VIè Plan Quinquennal du développement Economique, Social et Culturel du Cameroun. Ce qui nécessite un taux d'accroissement de 5.9 % en salles de classe, c'est-à-dire une augmentation de 2000 salles de classe par an. La place des écoles bilingues dans le taux d'accroissement moyen n'a jamais été explicitée dans ce projet par les pouvoirs publics. Et les ressources budgétaires étant absorbées par la création de nouveaux postes d'enseignants des écoles monolingues et par les valorisations salariales, les possibilités de développer les écoles bilingues s'amenuisent considérablement. L'école primaire qui est au fondement du système éducatif et qui se veut la plate-forme du bilinguisme officiel, connaît malheureusement les disparités éducatives régionales les plus criantes.

S'agissant du secondaire général, les disparités nées des déséquilibres géographiques et économiques perdurent dans les deux zones linguistiques. Les francophones ont environ six fois moins de chances d'appartenir à un établissement secondaire du Sud-Ouest, tandis que cette éventualité s'élève à 31 chez les anglophones de Yaoundé. Et plus la région est sous-scolarisée, moins les structures d'accueil sont disponibles pour le

groupe minoritaire, et moins les migrations se réalisent. Au Cameroun, le taux d'accroissement moyen des élèves du secondaire général était de 11.5 % en 1991, tandis qu'on constatait une hausse annuelle de 1860 professeurs. Mais, selon les prévisions de VIè Plan, il est nécessaire de construire 827 salles de classe par an, pour contenir les effectifs en élèves sans cesse croissants. Dans les trois niveaux d'enseignement concernés par le bilinguisme (Maternelle, primaire et Secondaire Général), le faible taux des écoles bilingues d'une part, et le rapport de dominationnumérique chroniquement déficitaire du Cameroun anglophone d'autre part, freinent énormément les processus d'assimilation réciproques ; ils les freinent de deux manières : la première est la réduction des chances chez les élèves de la communauté majoritaire, de postuler des écoles bilingues ou d'un autre système, du fait de la réduction des quotas ; c'est le cas des francophones dans le Centre et des anglophones au Sud-Ouest. La seconde est l'impossibilité de multiplier des échanges divers entre écoles monolingues des deux systèmes éducatifs ou de produire un programme pédagogique original pour les écoles bilingues, en petit nombre, disséminées dans le pays et susceptible d'engendrer des coûts supplémentaire à l'appareil scolaire.

Le secondaire technique n'est pas mentionné au tableau 23, parce qu'il n'est pas directement concerné par l'enjeu du bilinguisme officiel. Il se découvre d'ailleurs comme le maillon faible du bilinguisme et de la dynamique socioculturelle, telle qu'elle est perçue dans cette étude. Le monopole qui caractérise ce type d'enseignement freine énormément les chances des migrations interrégionales, dans la mesure où chaque groupe linguistique détient la majorité absolue d'établissements dans son espace physique : vingt deux dans la zone anglophone et vingt huit du côté francophone. C'est pour toutes ces raisons que nous parlons d'une faible

dynamique socioculturelle dans un contexte de bilinguisme. C'est pour ces raisons également que l'enseignement supérieur est pratiquement inféodé dans le système francophone, du fait qu'il assume les inégalités héritées des cycles d'études antérieurs, et dont les pouvoirs publics sont en grande partie responsables.

Les promoteurs privés de l'éducation vont donc faire des choix de société. Comment ces choix s'appliquent t-ils par rapport au bilinguisme et quels types d'acteurs s'y impliquent le plus ?

2.3.8. MODE ET DEGRE DE PARTICIPATION DES PROMOTEURS PRIVES

L'enseignement privé au Cameroun est pris en charge par deux types de promoteurs : les missionnaires qui sont les plus anciens et les laïcs. Dans un contexte où l'Etat se veut l'organisateur de l'espace national, du "jeu social" et le distributeur légitime des rôles aux différents acteurs de l'appareil scolaire, les promoteurs de l'enseignement privé entendent se démarquer nettement du bilinguisme officiel dont ils ont des conceptions divergentes. De ce fait, l' "offre scolaire" des responsables du secteur privé s'éloigne sensiblement de la promotion des écoles bilingues pour se concentrer sur les écoles monolingues en fonction de leurs ressources et de leurs objectifs. Le bilinguisme prend alors une autre acception et se définit en conséquence par la mise en valeur régionale de l'école privée pour l'essor des sous-systèmes éducatifs.

2.3.8.1. LE CHOIX DES MISSIONNAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

2.3.8.1.1. L'ACTION DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN ANGLOPHONE

Tableau 24 : Distribution du secondaire général privéen fonction des tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990/1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. SUD-OUEST								
anglo	89	50,8	51	29,1	32	18,2	172	98,2
franco.	-	-	2	1,1	1	0,5	3	1,7
biling.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	89	50,8	53	30,2	33	18,9	175	100,0
VILLE DE BUEA								
anglo.	14	73,6	4	21,1	1	5,2	19	100,0
franco.	-	-	-	-	-	-	-	-
biling.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	14	73,6	4	21,1	1	5,2	19	100,0

Sources : conf. Tableau 9.

La lecture de ce tableau indique que le bilinguisme est exclu de l'enseignement privé au Cameroun anglophone. Cet enseignement est essentiellement réservé aux anglophones, en dépit des trois écoles francophones (1.6 % des effectifs globaux) implantées dans des zones attractives telles que Limbè et Mutengéné. L'école catholique constitue la locomotive de l'enseignement privé au Cameroun anglophone, avec la moitié des écoles primaires dans la province du Sud-Ouest (50.8 %) et la plus grande partie des écoles de Buéa (73.6 %)[43]. Les éducateurs protestants occupent la deuxième place qui leur permet de contrôler quelque 30,2 % des écoles dans le Sud-Ouest et beaucoup moins dans la ville de Buéa (soit 21%). Promoteurs de l'enseignement privé à l'époque coloniale et durant les premières années de la réunification, les protestants sont en perte de vitesse dans cette partie du pays. Les églises anglicanes et baptistes ne sont plus représentées dans l'enseignement. Mais, les presbytériens tiennent encore le coup. La nationalisation des églises protestantes aux lendemains de l'indépendance, la main mise des autorités politiques dans les affaires de l'enseignement privé, ont émoussé l'engouement des presbytériens occidentaux qui se sont consacrés plutôt à développer les structures hospitalières. Les missionnaires catholiques tiennent le haut du pavé : à Buéa notamment, ils disposent de 73,6% du fait d'une centralisation accentuée de leurs structures éducatives dont les grandes décisions se prennent au niveau de l'évêché. Au Cameroun anglophone, les éducateurs missionnaires, en l'occurrence les catholiques, échappent aux processus de bilinguisation proposés par les coopérants français de l' "Opération Bilinguisme". Ils récusent l'introduction du

[43] Cette prédominance vient du fait qu'à l'époque coloniale, l'école catholique a été la première à utilier l'anglais en tant que langue d'enseignement, tandis que les écoles protestantes en l'occurence, privilégiaient encore les langues locales. Voir à ce sujet G. et C. Courade, "L'école du Cameroun anglophone", Tiers- Monde, t. XIX, n°76, 1978, pp. 743-769.

français dans leurs programmes scolaires contre les dons de manuels didactiques ; ils ne voient pas non plus la nécessité de recruter des enseignants de français langue seconde. La quasi totalité des enseignants du Privé Missionnaire échappe totalement au contrôle des pouvoirs publics, du fait d'un régime salarial indépendant. Les éventuelles subventions de l'Etat servent moins à payer leurs salaires respectifs qu'à restaurer les locaux de l'école.

L'enseignement laïc demeure très prudent vis-à-vis du bilinguisme. Limbè, ville attractive, s'active dans l'expérimentation des écoles primaires non anglophones. Les francophones de cette zone préfèrent le secteur public où l'enseignement est gratuit, par rapport aux écoles laïcs aux coûts relativement élevés.

2.3.8.2. L'OFFRE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN FRANCOPHONE

L'influence de l'Eglise catholique est aussi sensible dans une bonne partie des régions francophones et notamment à Yaoundé où elle contrôle la majorité (58,9%) des écoles primaires.

Tableau 25 : Répartition du du secondaire général privé selon les tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre 1990/1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
ARROND. YAOUNDE								
anglo	1	3,0	-	-	-	-	1	3,0
franco.	19	55,9	5	14,8	5	14,8	29	85,5
biling.	-	-	-	-	4	11,5	4	11,5
TOTAL	20	58,9	5	14,8	9	26,3	34	100,0

Sources : **Conf. Tableau 9.**

Les protestants - les presbytériens et les adventistes exclusivement - ont de moins en moins prise sur ce niveau d'enseignement, bloqués qu'ils sont par des problèmes budgétaires et surtout, des malversations financières : salaires des enseignants non payés, recrutements des élèves non enregistrés, détournements des fonds alloués à l'éducation. L'enseignement protestant évolue aujourd'hui en dernière position, après l'enseignement laïc qui totalise le quart (25.7 %) de l'ensemble des écoles privés. L'enseignement confessionnel confirme son indifférence face au bilinguisme d'Etat, préférant ainsi s'investir autant qu'il le peut, dans le renforcement des systèmes scolaires classiques. Nouvellement arrivés dans l'enseignement privé, les promoteurs laïcs sont les plus favorables au bilinguisme ; Ils créent des groupes scolaires (la Maternelle et le Primaire) qui fonctionnent relativement bien dans les grandes agglomérations urbaines (Douala, Yaoundé) et qui attirent les couches sociales moyenne et supérieure chez les francophones et les anglophones. Surtout, ces groupes

scolaires utilisent un matériel didactique très moderne, que les écoles missionnaires ne peuvent s'offrir.

En somme, les missionnaires qui sont les principaux acteurs de l'enseignement primaire privé, ne tiennent pas compte des objectifs officiels en ce qui concerne le bilinguisme. Ce dernier est évacué de leur enseignement, en ce sens qu'il est considéré par les missionnaires comme une question politique et donc, une affaire d'Etat. Toutefois, le désengagement n'exprime guère une rupture entre l'Eglise et l'Etat, mais seulement une prise de position de la première par rapport à l'idéologie éducationnelle officielle. Aux yeux des éducateurs missionnaires, les pouvoirs publics ont tendance à politiser le bilinguisme éducatif, en subordonnant les subventions aux programmes scolaires favorables à leur projet. Mais, le facteur économique participe de cette explication du phénomène. Les locaux et les personnels enseignants des écoles missionnaires sont sous - financés et les enseignants qualifiés très peu nombreux, pour soutenir un programme de bilinguisation. En 1990, sur un déficit de 7 000 enseignants enregistrés dans l'enseignement primaire en général, près de 5 500 (soit 78.5 %) relevaient de l'enseignement privé et 60 % de l'enseignement confessionnel. Dans ces conditions, la perspective de s'ouvrir à l'école bilingue est écartée aux missionnaires et réduite aux laïcs.

L'enseignement secondaire privé est dominé par une autre conception de l'enseignement, imposée par le secteur laïc qui poursuit d'autres finalités.

2.3.8.3. LE SECONDAIRE GENERAL AUX MAINS DES PROMOTEURS LAICS

2.3.8.3.1. L'ACTION DES LAICS DANS LA PROVINCE DU SUD-OUEST

Le secondaire général laïc s'impose davantage dans les villes et moins dans les zones rurales. Bien implanté au Cameroun anglophone, il possède la moitié des effectifs de l'enseignement privé, comme nous suggère la lecture du tableau 26.

Tableau 26 : Evolution du Secondaire général privé eu égard aux tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990/1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. SUD-OUEST								
anglo	5	23,8	5	23,8	8	38,0	18	85,7
franco.	-	-	-	-	-	-	-	-
biling.	-	-	-	-	-	14,3	2	14,3
TOTAL	5	23,8	5	23,8	10	48,3	20	100,0
VILLE DE BUEA								
anglo.	1	50,0	1	50,0	-	-	2	100,0
franco.	-	-	-	-	-	-	-	-
biling.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	50,0	1	50,0	-	-	2	100,0

Sources : conf. Tableau 9.

Le secondaire général laïc est favorable à la création des structures des établissements bilingues, qu'il s'engage à développer dans les zones d'économie prospère telles que Limbè. Mais, ces établissements bilingues sont à forte majorité anglophone (85%) en élèves et en enseignants. Les investisseurs privés engagés dans la création des collèges bilingues reçoivent encouragements et subventions des pouvoirs publics camerounais et du Centre Culturel français. Dans le secondaire laïc anglophone, ce ne sont pas les ressources matérielles et financières qui font défaut, c'est la demande en élèves francophones et le soutien moral des populations autochtones. Tout le contraire du Cameroun francophone.

Tableau 27 : Distribution du secondaire général privé par rapport aux tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre en 1990/1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. du CENTRE								
anglo	-	-	-	-	1	2,1	1	2,1
franco.	8	17,0	5	10,6	29	61,7	42	89,3
biling.	-	-	-	-	5	10,6	5	10,6
TOTAL	8	17,0	5	10,6	35	74,4	47	100,0
VILLE : YAOUNDE								
anglo.	-	-	-	-	1	4,6	1	4,6
franco.	4	18,1	1	4,5	11	50,0	16	72,7
biling.	-	-	-	-	5	22,7	5	22,7
TOTAL	4	18,1	1	4,5	16	72,7	22	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

Les missionnaires de l'enseignement privé francophone ont considérablement reculé, au profit des laïcs dont les partisans du bilinguisme tiennent respectivement le dixième (10,6 %) et le quart (22,7 %) des établissements de la province du Centre et de la ville de Yaoundé. En règle générale, les laïcs concentrent plus de 70 % des collèges. Mais, ils se heurtent au refus farouche des pouvoirs publics, de considérer les collèges qui cherchent à exploiter à des fins commerciales, la terminologie "bilingue". Il existe donc dans la pratique des collèges laïcs en nombre important, se réclamant bilingues, mais qui ne sont pas répertories dans les statistiques officielles comme tels. Le pouvoir de dénomination et de classification revient à l'Etat. Ce dernier est moins tendre avec les éducateurs laïcs du Cameroun francophone qu'avec ceux du Cameroun anglophone : Les subventions de l'Etat à l'enseignement privé laïc sont supprimées du fait de la récession économique ; de plus, les pouvoirs publics n'hésitent plus à fermer définitivement les collèges privés, bilingues ou non, incapables de s'acquitter des impôts. La médiocrité de l'enseignement laïc est à mettre au compte de cette intransigeance des politiques de l'éducation. Face à l'importance des besoins d'éducation, des hommes d'affaires peu scrupuleux passent entre les mailles des réglementations administratives, en mettant l'Etat devant le fait accompli, par la création et l'équipement des collèges dénommés bilingues. Dans quelle mesure l'apport du Secondaire Général laïc peut-il accélérer la politique de bilinguisme officiel, sans toutefois poser l'enseignement privé comme une alternative (ou un concurrent) au secteur public ? Cette question qui ne trouve pas de réponse au ministère de l'Education Nationale, permet de comprendre le comportement ambigu de l'Etat dans l'enseignement au Cameroun. Les investisseurs privés du Secondaire Technique préfèrent renforcer l'école régionale, et partant, les acquis de chaque sous-système intégré.

2.4. LE SECONDAIRE PRIVE TECHNIQUE ABSENT DU BILINGUISME D'ETAT

Dans l'ensemble du pays, le Secondaire Technique est encore l'affaire du secteur privé laïc dont les hommes d'affaires de l'Ouest ont été les grands initiateurs. Comment le secteur privé s'organise t-il au Cameroun anglophone, par rapport à l'enseignement technique d'une part, et par rapport au bilinguisme, d'autre part ?

Tableau 28 : Répartition du secondaire technique privé en fonction des tendances (catholique, protestante et laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990-1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
ANGLOPHONE	6	33,3	-	11	66,6	-	18	100,0
FRANCOPHONE	-	-	-	-	-	-	-	-
BILINGUE	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	33,3	-	11	66,6	-	18	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

En dépit du déclin progressif des protestants dans l'enseignement, les missionnaires catholiques se maintiennent encore, notamment dans la province du Sud-Ouest (33.2 %). Les investisseurs laïcs confirment leur supériorité numérique en contrôlant les deux tiers (66.6 %) des collèges. Mais, aucun téméraire n'a encore créé de collège technique bilingue, moins à cause de l'insuffisance des ressources budgétaires que de la demande sociale. Dans le même sens, on constate l'absence de collège technique

francophone : les hommes d'affaires de cette zone étant à majorité de culture anglophone, leur offre s'intéresse nettement aux populations autochtones ; Les investisseurs d'origine francophone, en l'occurrence les Bamiléké, préfèrent ne pas courir le risque et s'engagent eux aussi, dans le développement des collèges d'expression anglaise. La même logique s'applique au Cameroun francophone.

2.4.1. LA PLACE DU SECONDAIRE TECHNIQUE PRIVE DANS LA REGION DU CENTRE

Tableau 29 : Evolution du secondaire technique privé selon les tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre en 1990/1991.

	Catho.		Protest.		Laïc		TOTAL	
	Effec.	%	Effec.	%	effec.	%	effec.	%
PROV. du CENTRE								
anglo	-	-	-	-	-	-	-	-
franco.	18	35,2	12	23,5	21	41,1	51	100,0
biling.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	18	35,2	12	23,5	21	41,1	51	100,0
VILLE :.YAOUNDE								
anglo.	-	-	-	-	-	-	-	-
franco.	6	26,0	5	21,7	12	52,3	23	100,0
biling.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	26,0	5	21,7	12	52,3	23	100,0

Sources **: conf. Tableau 9.**

Au Cameroun francophone, le Secondaire Technique laïc devient lui aussi prestigieux, derrière le secteur public. Les anglophones ne sont nullement représentés dans ce type d'enseignement, totalement consacré au système francophone. Dans la province du Centre en général, les missionnaires demeurent encore très actifs : 35.2 % des collèges catholiques contre 23.5 % de collèges protestants. Mais, à l'instar du Cameroun anglophone, les éducateurs missionnaires francophones sont plus engagés dans les zones rurales, souvent enclavés. Les grandes villes telles que Yaoundé sont donc progressivement conquises par les éducateurs laïcs (52.1 %) dont certains font pour ainsi dire le ramassage scolaire, par un recrutement massif et inconditionnel des élèves, un sous-payement des professeurs et un respect approximatif des programmes scolaires. Non seulement il y a baisse de niveau général dans de nombreux collèges laïcs, mais, les pouvoirs publics voient mal comment le bilinguisme peut y être développé.

CONCLUSION

Il y a séparation des fonctions de l'enseignement au Cameroun, entre l'Etat et les promoteurs privés de l'éducation. Leurs offres respectives sont fondées moins sur la demande sociale que sur ce qu'ils pensent être les besoins des populations en matière d'éducation. Dans cette séparation des fonctions, l'Etat garde son traditionnel rôle de pourvoyeur du bilinguisme scolaire, secondé dans cette tâche par les éducateurs du privé laïc.

La séparation des fonctions est aussi le fait des communautés linguistiques : les anglophones sont davantage prisés par l'école privée, où les missionnaires jouent encore un rôle de premier plan. Les francophones qui se démarquent sensiblement de l'enseignement confessionnel, sont

partagés entre les services du secteur public (cas de l'école primaire) et ceux du privé-laïc (cas des Secondaires général et technique). Cette opposition culturelle qui prend racine dans leur passé colonial, risque de les diviser dans leurs choix de société en rapport avec l'enseignement classique et l'éducation bilingue.

Enfin, la séparation des fonctions sociales se manifeste par un engouement des promoteurs privés à renforcer les acquis socioculturels de leurs systèmes éducatifs et dans leurs zones respectives : les anglophones s'implantent profondément dans leurs deux provinces, les francophones en font autant Outre-Mungo. Les équilibres pédagogiques obéissent donc, non aux besoins des populations locales, mais à ceux des promoteurs publics et privés de l'éducation.

La séparation des fonctions éducationnelles n'est pas toujours spontanée. Elle obéit à une hiérarchisation des rôles sociaux que les politiques de l'éducation entendent imprimer sur l'appareil scolaire. En contrôlant dans le menu la distribution des structures scolaires et universitaires, les politiques de l'éducation entendent réguler les processus de structuration des formations sociales nationales. Celles-ci trouvent leur survie dans l'équilibre pédagogique qui se maintient entre les zones culturo-linguisques : à chaque niveau d'enseignement pré-universitaire, les systèmes éducatifs anglophone et francophone demeurent majoritaires à l'intérieur de leurs frontières initiales respectives. Cet équilibre qui se construit autour de l'appareil d'Etat ne mobilise pas pour autant les processus d'intégration horizontaux qui se forment en dehors des discours idéologiques et des activités politiques et qui se matérialisent par les flux migratoires. Les foyers d'attraction susceptibles de promouvoir les mouvements de population de l'Est vers l'Ouest et inversement, sont quasi

inexistants. Aux disparités éducatives régionales se superposent les inégalités socio-économiques des régions. De sorte que les régions les mieux intégrées sur le plan socio-économique, sont aussi les mieux nanties en couverture scolaire ; elles ont plus de chances de connaître l'essor de la bilinguisation des structures scolaires. C'est le cas de l'Ouest, du littoral, du Centre et du Sud au Cameroun francophone, et de quelques secteurs dans le Sud-Ouest anglophone. Les déséquilibres interrégionaux entre les zones anglophone et francophone ayant pour enjeu le bilinguisme, ne doivent pas masquer les disparités intrarégionales entre le Sud-Ouest et le Nord-Ouest anglophones, entre le Nord et le Sud francophones. En fait d'une véritable politique de bilinguisation, l'Etat camerounais, par le biais du ministère de l'Education Nationale, se contente du rôle d'intendant auprès des collèges privés : factures d'impôts, respect des effectifs réglementaires et existence d'un terrain de sport, etc. Les lourdeurs administratives développent alors la clandestinité chez les établissements privés dont certains sont de réels promoteurs du bilinguisme.

Après avoir explicité la question éducative au Cameroun du point de vue de l'espace (organisation de la carte scolaire et universitaire), nous traiterons au troisième chapitre, de la rencontre de l'offre et des besoins, du point de vue du temps : la répartition des moments consacrés à l'éducation au cours de l'existence humaine, à travers les systèmes éducatifs respectifs anglophone, francophone et national.

CHAPITRE III

LA DYNAMIQUE DU SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN

INTRODUCTION

L'intérêt de ce chapitre est de montrer que le système éducatif étant un sous-système du système social global, il bénéficie à ce titre d'une autonomie relative. *Nous recherchons dans quelle mesure cette autonomie permet la reproduction des valeurs communes (projet de société des mécanismes de formation et de sélection) inhérentes à chaque communauté linguistique en particulier, et à la société en général. Nous tenterons également d'appréhender la nature des rapports qui se nouent entre le système éducatif en tant que composante du système global, et l'appareil d'Etat qui produit et légitime son fonctionnement.* Ce chapitre privilégie et traite de trois aspects importants :

- le premier aspect relève de la construction du système éducatif global au Cameroun ; sont mis en valeur, les sous-systèmes intégrés anglophone et francophone et le cursus bilingue qui se veut un sous-système autonome et original ;

- le deuxième aspect s'intéresse aux modes d'examination et aux significations socioculturelles des sous-systèmes anglophone et francophone ;

- le troisième s'interroge sur les facteurs du conflit social et des processus de mobilisation collective, ayant pour enjeu le sous-système éducatif anglophone.

3.1. LA CONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS

3.1.1. L'AUTONOMIE DES SOUS-SYSTEMES INTEGRES

La construction du système éducatif camerounais commence par l'autonomie relative accordée aux sous-systèmes intégrés qui le composent. Cette autonomie est relative parce qu'elle est limitée dans l'espace et dans le temps ; dans le temps, les sous-systèmes anglophone et francophone évoluent séparément, chacun selon ses propres règles, de la Maternelle, jusqu'au seuil de l'enseignement supérieur. Dans l'espace, ces sous-systèmes évoluent en fonction des lois en vigueur dans leur zone linguistique initiale, bien que des concessions soient faites en rapport au fonctionnement des établissements scolaires appartenant à la communauté minoritaire.

Pour apprécier la durée de deux cycles d'études, on met en rapport les nombres d'années qui séparent le début et la fin des cycles respectifs ; ces nombres correspondent généralement aux différents niveaux de classe ou de section qui composent chaque cycle d'études.

S'agissant des **cycles d'études maternelles**, le fonctionnement diffère selon l'origine du système éducatif, anglophone ou francophone. Les niveaux de classe sont appelés des sections et celles-ci sont plus ou moins longues, d'un système à l'autre.

Ainsi la **Maternelle anglophone** compte plus d'années que la Maternelle francophone. Chez les anglophones, ce cycle d'études comprend trois années : petite, moyenne et grande sections. **La Maternelle francophone** ne comprend que deux années, et donc deux sections,

moyenne et grande seulement. La seconde différence se trouve au niveau de l'âge moyen de scolarisation. Cet âge se situe à trois ans, voire deux ans et demi à la Maternelle anglophone, en dépit des textes officiels qui le fixent à quatre ans pour toutes les Maternelles. Ce subterfuge permet aux petits anglophones de maintenir une égalité d'âge par rapport aux francophones, surtout au moment d'accéder au cycle d'études primaires.

Comment fonctionnent les **cycles d'études primaires** au Cameroun ?

Le **Primaire anglophone** est plus étendu dans le temps que **le Primaire francophone**. Dans le premier cas, les niveaux d'études s'appellent "class" et on en compte sept, dans tout le cursus du Primaire anglophone. Ainsi, les sept niveaux hiérarchisés s'étalent sur sept ans, qui se comptent de la manière suivante :

- "Class One" ;
- "Class Two" ;
- "Class Three" ;
- "Class Four" ;
- "Class Five" ;
- "Class Six" ;
- "Class Seven"

A l'issue de la "Class Seven", les écoliers passent un examen officiel qui délivre le premier diplôme anglophone aux candidats reçus : le "First School Leaving Certificate" (FSLC). Dans le Primaire francophone, les études durent six ans groupés en niveaux de classe hiérarchisés, ainsi qu'il suit :

- la Section d'initiation à la lecture (SIL) ;
- le Cours Préparatoire (CP) ;
- le Cours Elémentaire Première année (CE1) ;
- le Cours Elémentaire Deuxième année (CE2) ;
- le Cours Moyen Première année (CM1) ;
- le Cours Moyen Deuxième année (CM2).

A la fin du CM2, le diplôme délivré est le "Certificat D'Etudes Primaires Elémentaires" (CEPE). Quand il n'a pas connu de doublement, le petit francophone entre au collège à l'âge de dix ans ; le petit anglophone devrait en principe entrer au collège à onze ans, mais, la précocité de sa scolarisation (trois ans, notamment dans les villes), le place à égalité avec son camarade francophone, en ce qui est de l'âge.

Les différences fondamentales des systèmes éducatifs anglophone et francophone apparaissent avec plus de subtilités, dans l'enseignement secondaire général. Nous allons les appréhender à travers les valeurs socioculturelles que ces deux systèmes véhiculent. Comment fonctionne le **Secondaire Général anglophone** ?

Le **Secondaire Général anglophone** est composé de deux cycles d'études ; le premier cycle est structuré autour de cinq niveaux hiérarchisés appelés "Form" ; ils durent dans l'ensemble cinq ans et sont répartis de la manière suivante :

- "Form One" ;
- "Form Two" ;
- "Form Three" ;
- "Form Four".
- "Form Five"

Au terme de "Form Five", les élèves préparent un diplôme appelé le **"General Certificate of Education, Ordinary Level"** (GCE "O" Level). La caractéristique de ce système est surtout la précocité dans la spécialisation. En effet, dès la première année du cycle ("Form One"), les élèves s'initient déjà aux matières scientifiques que sont la physique, la biologie et la chimie. Cette méthode pédagogique n'est guère surprenante dans la mesure où dès l'école primaire, les enfants sont soumis aux cours d'initiation aux mathématiques. Les spécialisations approfondies ont lieu en quatrième année ("Form Four") où les élèves ont le choix entre une grande variété de combinaison de disciplines, à l'intérieur de deux grandes familles classiques : les études littéraires ("Arts") d'une part, et les études scientifiques ("Sciences"), d'autre part. Selon les chiffres issus des statistiques officielles au Cameroun, 70 % des élèves en situation de choix, optent pour les filières scientifiques, une tendance qui s'amplifie dans le secteur privé où les collèges ne posent pas le problème de quotas de place.

Le second cycle comprend deux niveaux de classe : "Lower Six" (correspond à la classe de Première) et "Upper Six" - correspond à la Terminale -. Le second cycle achève le processus de spécialisation en permettant aux élèves de composer uniquement sur deux ou trois matières au choix. Le diplôme délivré à la fin de ce cycle est le **"General Certificate of Education Advanced Level"** (GCE "A" Level).

Le **Secondaire francophone** s'étend lui aussi sur sept ans, et se compose de deux cycles : mais, contrairement à la tradition anglophone, son premier cycle ne dure que quatre ans, structurés autour de quatre niveaux d'études : la Sixième (6 ème), la Cinquième (5 ème), la Quatrième (4 ème) et la Troisième (3 ème). A l'issue de cette dernière année, le diplôme préparé est le **"Brevet D'Etudes du Premier Cycle"** (BEPC).

Durant ce premier cycle, les élèves entrent en contact avec un nombre élevé de matières ; la spécialisation ne commence qu'au second cycle.

Le second cycle francophone est plus long que son voisin anglophone, car il dure trois ans et comprend trois niveaux de classe : la Seconde (2nde), la Première (I ère) et la Terminale (Tle). Contrairement aux anglophones, c'est en classe de Seconde que les élèves francophones prennent contact avec la physique et la chimie. Ils ont eux aussi, le choix entre deux séries : littéraire d'une part, et scientifique, de l'autre. La classe de Première prépare à un diplôme unique en Afrique francophone : **le Probatoire**. C'est un diplôme sélectif qui conditionne l'entrée en classes terminales. Le **Baccalauréat** couronne l'achèvement des études secondaires dans l'enseignement général francophone. Il existe un baccalauréat A ; C et D correspondant respectivement aux séries Philosophie - Lettres, Mathématiques - Sciences physiques et Sciences de la nature. La spécialisation ne signifie pas réduction drastique des matières. Au contraire, le nombre de matières au Probatoire est impressionnant, il va de six matières (séries scientifiques) à neuf (série littéraire). Le Baccalauréat participe lui aussi de cette pratique. Comment expliquer cette différence des cursus francophone et anglophone, par rapport aux processus de spécialisation ? La différence réside dans la vision du monde que les constructeurs des cursus projettent dans les curriculums respectifs. Le curriculum désigne au sens strict un parcours de formation, ou plus exactement :

"l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par un apprenant au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement"[44].

On parle alors de curriculum formel ou réel. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est l'extension du terme, c'est-à-dire, le "curriculum caché", celui qui transmet par voie scolaire certains contenus, alors que d'autres sont laissés au hasard de la socialisation diffuse réalisée en dehors de l'école, notamment par les familles et les médias. Mieux encore, nous nous intéressons aux schèmes de pensée qui déterminent la manière dont les individus formés "à même école" vont lire et traiter la réalité, dans la mesure où les attitudes inculquées par l'école sont censées correspondre à la vision et aux besoins de la société ou de la communauté. Comment s'applique le curriculum caché par rapport aux différences de spécialisation scolaires ?

Le Secondaire Général francophone est caractérisé par une *vision encyclopédiste et une conception universaliste du savoir*, propres à la culture latine. Ce qui importe dans ce contexte, c'est la culture générale et étendue des élèves. Nous verrons plus loin l'impact de cette culture sur le mode d'examination francophone. Le Secondaire Général anglophone a une tout autre conception de l'intelligence et du travail intellectuel. Il participe d'un système qui tend à développer une *culture scientifique et un esprit empiriste* chez les élèves. D'où la précocité dans le processus de spécialisation et la restriction des matières d'examens officiels.

[44] M. Duru-Bellat et A.Henriot-van-Zanten, op. cit. p. 123.

L'enseignement technique, qu'il soit francophone ou anglophone, est semblable au Secondaire général sur plusieurs points, notamment la division des études en cycles et la durée totale des études.

Dans le **Secondaire Technique francophone**, les études durent sept ans au total. L'enseignement technique comprend deux filières de formation, commerciale et industrielle. Il y a une division des études en deux cycles dont un premier de quatre ans (1ère, 2è, 3è et 4è année) et un second de trois ans (2nde, 1ère et Terminale). L'issue du Premier Cycle prépare au diplôme de Certificat D'aptitude Professionnelle, tandis que le Second cycle donne lieu, à l'image du Secondaire Général, au Probatoire en Première et au Baccalauréat de Techniciens (BTn) et Brevet de Techniciens en classe terminale. Le modèle anglophone est plus complexe, du fait d'un nombre élevé de diplômes et de filières.

Les études durent sept ans dans le **Secondaire Technique anglophone**, et les élèves ont le choix entre deux types d'établissement : les "Commercial Collèges" qui dispensent un enseignement technique commercial et les "Technical Collèges" où ils peuvent suivre des enseignements techniques industriels.

Dans les "Commercial Collèges", la durée des études est de cinq ans. L'élève sorti de l'école primaire et qui entre dans un "Commercial Collège" prépare en trois ans le **"Royal Society of Arts Stage I"** (R.S.A.I.). Deux années plus tard, il pourra présenter un deuxième examen et obtenir en cas de succès, le **"Royal Society of Arts Stage II"** (R.S.A.II.). Ce diplôme marque la fin des études du Premier Cycle dans un "Commercial Collège" et, les candidats admis dans le second cycle de ce type d'établissement,

préparent en deux ans le **"Royal Society of Arts Stage III"** (R.S.A.III.) qui sanctionne la fin des études dans un "Commercial Collège".

Les études dans les "Technical Collèges" permettent aux élèves de présenter au terme de quatre ans, l'examen du **"City and Guids Stage I".** (C.G."I"). Ce diplôme sanctionne la fin des études du Premier Cycle. Sélectif, le Second Cycle prépare au bout de trois ans, au diplôme de **"City and Guilds Stage II"**, le plus haut diplôme délivré dans un " Technical Collège ".

La question qui se pose alors est de savoir quels types de fonctions sociales remplissent des diplômes issus des systèmes socio-éducatifs divergents, et qui se reproduisent dans un milieu de biculturalisme officiel.

Généralement en sociologie de l'éducation, on parle de diplômes en termes de rentabilité sur le marché du travail, d'adéquation formation / emploi et de chômage en fonction du sexe et de l'origine sociale. Ces paramètres dans un contexte de bilinguisme, posent le problème de sources de légitimation des diplômes et des systèmes éducatifs auxquels ils se réfèrent. Quel type de société espère-t-on construire à partir de deux systèmes éducatifs complètement opposés ? La première fonction des diplômes dans notre contexte est le *rattachement des communautés anglophone et francophone aux valeurs socioculturelles exogènes.* Les origines des diplômes sont à prendre en considération. De tous les diplômes précédemment cités, quels que soient les niveaux d'études (Primaire / Secondaire), le type d'enseignement (enseignements général / technique) et les systèmes éducatifs (anglophone et francophone), les origines sont britanniques ou françaises. Même le Probatoire que les pouvoirs publics se targuent de présenter comme un diplôme

essentiellement camerounais, a des origines françaises. Les sources de légitimité de tous ces diplômes et examens officiels, jouent donc un rôle socioculturel considérable, en ce qu'ils rapprochent intellectuellement, culturellement et affectivement, non pas les communautés anglophone et francophone entre elles, mais par rapport à leurs modèles respectifs, anglo-saxon et français. Aucune commission nationale relative aux questions sur l'éducation n'a réussi à aborder de manière tangible, la question de la création d'un corps de diplômes authentiquement camerounais. Bien au contraire, cette question a toujours soulevé des polémiques entre les décideurs de l'éducation, qui la trouvent absurde ou inopportune.

La seconde fonction des diplômes peut être appréhendée par rapport au degré de sélectivité ; celui-ci devrait traduire l'efficacité des systèmes éducatifs en présence. On peut penser que le nombre de diplômes installés comme des barrières à l'intérieur d'un système éducatif, détermine son degré d'efficacité. Les responsables du système francophone estiment que ce dernier est plus rigoureux, du fait qu'il produit de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire général, neuf diplômes contre sept du système anglophone. Les rôles sont renversés dans l'enseignement secondaire technique où le système anglophone produit - avec le parchemin de l'école primaire - six diplômes contre cinq du système francophone. Le degré de sélectivité peut-il être démontré uniquement par le nombre de diplômes à pourvoir dans un système éducatif ?

Il existe bel et bien une autonomie relative des sous-systèmes intégrés au système éducatif national. Ces sous-systèmes sont réciproquement fonctionnels dans les deux zones linguistiques qui matérialisent le bilinguisme officiel au Cameroun. Mais, leur autonomie

est limitée par les impératifs des pouvoirs publics qui entendent superposer aux deux modèles existants, un troisième modèle dit bilingue.

3.1.2. EMERGENCE ET PARADOXES DU SYSTEME SCOLAIRE BILINGUE

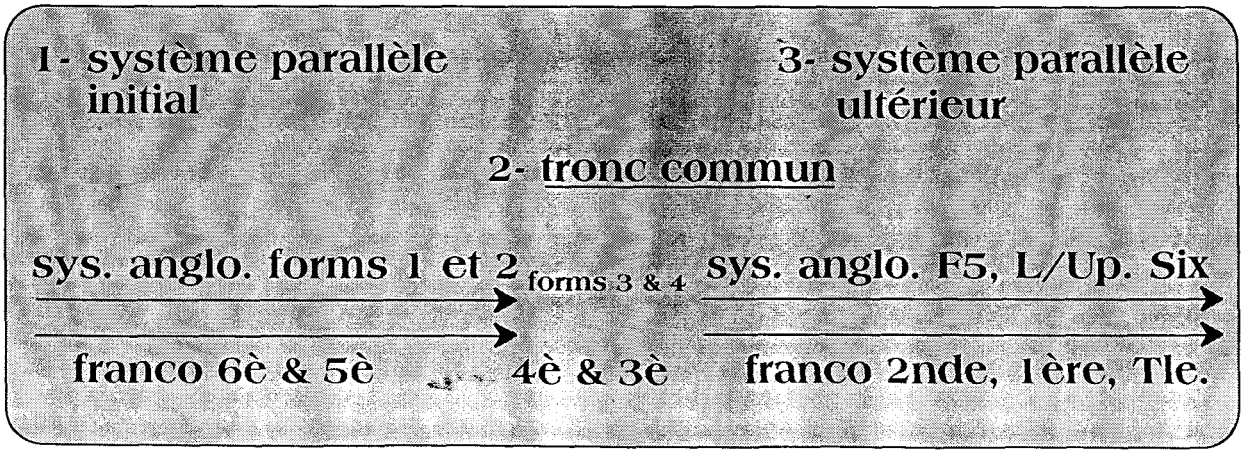
Les politiques de l'éducation ont introduit dans le champ éducatif au Cameroun, une forme inédite de bilinguisme qui devrait en cas de succès, se répandre sur l'ensemble des enseignements primaire et secondaire, jusqu'à l'enseignement supérieur. Ils ont permis la production d'un nouveau modèle éducatif qui avait pour but la création des hommes différents, dôtés d'une **personnalité bilingue et biculturelle**. Pour cela, il leur fallait tout simplement créer un cadre pédagogique propice. Ce dernier ne devrait appartenir, ni tout à fait au système francophone, ni tout à fait au système anglophone, mais il serait une synthèse de leurs valeurs respectives. Ce projet coïncida avec une période décisive de l'histoire du pays : l'acte de la réunification d'octobre 1961, entre les deux composantes de l'Etat post-colonial. Les pouvoirs publics n'ont jamais explicité ce qu'ils entendaient en effet par "personnalité bilingue et biculturelle". On ignore les raisons de leur choix qui s'est porté sur l'enseignement secondaire général où le modèle bilingue évolua avec beaucoup de difficultés.

3.1.2.1. LES ENTRAVES SOCIALES DU BILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Premier établissement bilingue du pays, le Lycée Bilingue de Buéa fut choisi pour l'expérimentation de ce modèle rigoureux et perfectionniste. Comment ce type d'enseignement fonctionnait-il ? Quels facteurs ont empêché son développement et dans quelles conditions s'est-il modifié pour s'adapter et survivre dans le champ éducatif ?

Les politiques de l'éducation étaient inspirés par la thèse suivante : *les structures scolaires telles qu'elles existent favorisent un enseignement parallèle et donc une distanciation sociale, entre anglophones et francophones. En changeant les structures scolaires par le renforcement du processus de bilinguisation, on aboutirait à l'émergence d'une personnalité nouvelle.* Cette théorie fut à l'origine, fort élitiste, car elle consistait à recruter à travers le pays les meilleurs élèves des écoles anglophones et francophones. Les classes bilingues furent conçues selon le modèle suivant :

Figure 1 : Cursus bilingue : modèle ancien et unique.



La stratégie des pédagogues consistait à transformer les classes de Quatrième (et " Form Three ") d'une part, et celles de Troisième (et "Form Four"), d'autre part, en classes bilingues. Nous appelons classes bilingues, le produit d'un processus pédagogique qui consiste à uniformiser des classes distinctes et différentes de deux systèmes socio-éducatifs complètement divergents. Au départ, le système éducatif est parallèle : les deux premières années sont rigoureusement homogènes ; anglophones et francophones évoluent séparément. Dès la troisième année, les élèves des deux sous-systèmes intégrés se rejoignent obligatoirement dans un circuit unique : un tronc commun qui tient lieu de classes bilingues ; celles-ci s'étalent sur deux ans Après le tronc commun, les élèves ont un éventail de choix assez large ; Ces choix se font par rapport au système éducatif initial et par rapport aux diplômes qu'ils produisent. L'élève bilingue peut donc choisir, soit le système anglophone et préparer les deux GCE de "Form Five" et de "Upper Six Form", soit s'engager dans le second cycle francophone et tenter le Probatoire (naguère appelé première partie du Bacc.) et le Baccalauréat (deuxième partie du Bacc.). Mais ce modèle presque parfait a duré moins d'une décennie. A la fin des années 1960, il s'était fondamentalement altéré, sans même que ses recettes pédagogiques fissent école dans l'ensemble du pays. Quels facteurs ont obstrué son expansion ?

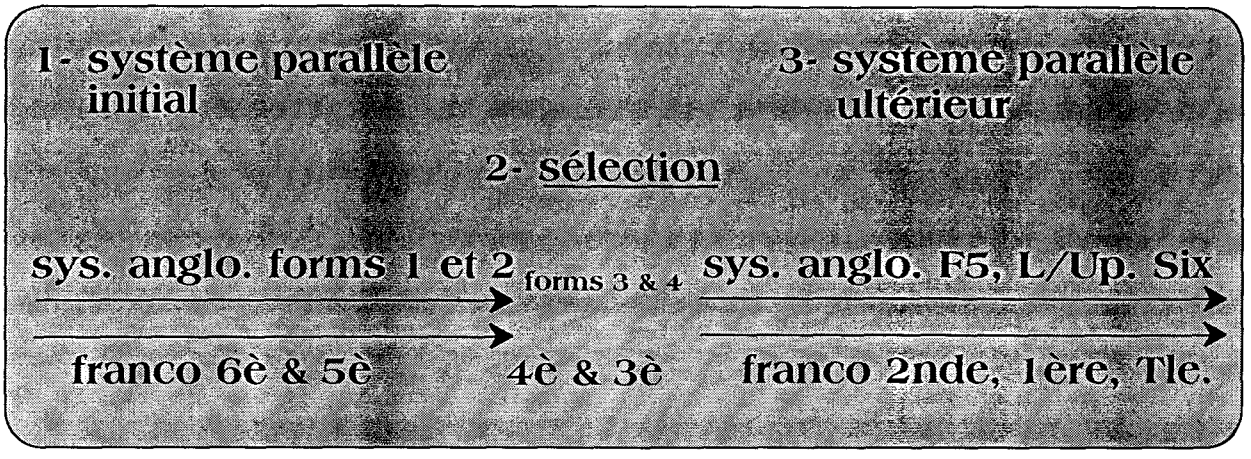
Le premier blocage a été l'impact de la pression démographique. Celle-ci doit être retenue comme un facteur non négligeable de la transformation scolaire. Le promoteur de ce modèle perfectionniste, le Lycée Bilingue de Buéa, s'est vite trouvé débordé par la demande sociale. Déjà, dans les grandes villes anglophones en général et de la province du Sud-Ouest en particulier, se posait la question des quotas pour le recrutement des élèves à Buéa. L'une des conséquences de cet accord s'est

manifestée au niveau de l'internat dont les capacités d'accueil avaient initialement été réduites. C'est que le Lycée Bilingue de Buéa et son modèle perfectionniste avaient été produits pour un enseignement d'élite et se heurtaient aux problèmes des disparités et des équilibres régionaux. Le principe de parité des effectifs anglophones et francophones ayant été supprimé, les premiers ont pratiquement triplé leurs effectifs.

La deuxième difficulté liée au dysfonctionnement de ce modèle bilingue, est *l'insuffisance des ressources* budgétaires et humaine[45]. Etendre ce modèle ailleurs qu'à Buéa exigeait une couverture infrastructurelle importante, et donc un budget assez considérable, pour la formation du personnel enseignant. En effet, il y avait une contradiction entre le projet de formation des élites à travers des modèles bilingues et la réalité nationale d'enseignement de masse. Et finalement, la nouvelle situation scolaire du lycée donna le cas de figure que voici :

[45] Une autre thèse met plutôt en valeur l'absence de volonté politique des pouvoirs publics camerounais ; ces derniers avaient bénéficié, pensent G. et C. Courage, (op.cit. p. 759.) d'une assistance technique (budget et personnels) française pendant une dizaine d'années ; c'est d'ailleurs la génèse de l' "Opération Bilinguisme" dont nous traitons amplement au cinquième chapître. Mais, justement, les autorités camerounaises n'appréhendent- elles pas un élargissement de la dépendance économique, politique et culturelle du Cameroun vis-à-vis de la France, et qui susciterait à juste titre le courroux des élites anglophones ?

Figure 2 : modèle nouveau et unique.



D'après ce schéma, les deux premières années de scolarité restent homogènes, anglophone d'un côté, francophone de l'autre. Mais, l'entrée dans les classes bilingues n'est plus collective et obligatoire. Elle devient sélective du fait des critères d'admission qui conditionnent désormais l'entrée dans les classes bilingues. la modification du modèle bilingue ancien et son adaptation dans le champ éducatif s'explique par un autre facteur du changement scolaire : *l'égalité des chances pour tous*.

Le souci de démocratisation collective de l'enseignement est la philosophie qui sous-tend ce mode de sélection. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le mode de sélection actuel est plus soucieux de l'égalité des chances pour toutes les couches sociales que le modèle ancien. Ce dernier, préoccupé de procéder à la structuration des couches sociales moyennes et supérieures, sélectionnait avant même que les élèves eussent fait leurs preuves dans les classes bilingues, préjugeant des performances antérieures. Les meilleurs élèves du Primaire et du Secondaire étaient recherchés et récupérés. Or, les origines sociales hétéroclites des élèves et les disparités régionales mises en exergue au précédent chapitre,

hypothéquaient la légitimité d'une telle sélection dont l'anticipation est une caractéristique essentielle. De nos jours, le processus de démocratisation scolaire consiste à maximiser les chances des candidats en allégeant les conditions d'admission à l'entrée, dès les premières années du Lycée. Cette méthode qui permet à tous les élèves de travailler dans les mêmes conditions, ne peut malheureusement pas s'étendre dans les autres établissements du secondaire, encore moins dans l'enseignement supérieur.

3.1.3. CONTRAINTES ET MUTATIONS DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous l'avons dit, l'autonomie des sous-systèmes intégrés anglophone et francophone s'arrêtent aux portes de l'enseignement supérieur. Un autre modèle qui n'est ni monolingue, ni bilingue y voit le jour. Les responsables éducatifs l'imposent et le perpétuent depuis trente ans. Quelles sont les modalités de ces contraintes sur le système éducatif global et comment se sont opérées les mutations ? Nous retenons deux éléments de réponse :

1- la francisation des structures et
2- la tolérance sectorielle des éléments de culture anglo-saxons.

3.1.3.1. LA FRANCISATION DES STRUCTURES UNIVERSITAIRES

La francisation de l'enseignement supérieur au Cameroun n'est pas seulement une mesure administrative destinée à alléger la gestion de l'appareil éducatif. C'est avant tout un projet pour ainsi dire hégémonique né avec le processus de décolonisation. Appréhendons les origines socio-historiques du projet.

3.1.3.1.1. L'HISTORIQUE DU PROJET

Au commencement était l'Institut National d'Etudes Universitaires créé en 1962. Il s'agissait d'une fondation française dont l'objectif était de former les élites camerounaises d'expression française. Or, comme nous l'avons montré au premier chapitre, l'Acte fédéral d'octobre 1961 place la partie anglophone dans une situation de dépendance totale qui fait d'elle la "périphérie" dont la zone francophone est le "centre". Car à la supériorité économique et démographique, s'ajoute une domination politique et culturelle ; et c'est tout naturellement que les élites anglophones reconnaissent la légitimité à Yaoundé de promouvoir l'enseignement supérieur. Le 26 juillet 1962 fut créée l'université fédérale dont les dirigeants et le corps enseignant étaient quasiment constitués de coopérants français. Cette université n'était que le prolongement naturel de la fondation française précédemment citée. C'est en 1967 que les Britanniques commencèrent à coopérer de manière sensible mais limitée, dans cette université. L'africanisation des cadres de l'enseignement supérieur a obéi à ce processus, avec l'essor des universitaires francophones. La régionalisation de l'Université Fédérale (devenue Université de Yaoundé) a renforcé l'influence francophone, du fait de l'organisation des études, de l'origine des diplômes et des titres.

3.1.3.1.2. L'ORGANISATION DES ETUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur comprend les facultés et les grandes écoles. La situation dans les facultés est révélatrice de l'ensemble de ce niveau d'enseignement. Pendant trente ans, avant la restructuration de 1993, trois facultés ont composé en grande partie l'Université de Yaoundé : Lettres et Sciences humaines, Droit et Sciences économiques, et la faculté des Sciences. Ces facultés comprennent trois cycles de formation :

- Le premier cycle ; en première année, on y entre avec le Baccalauréat ou le "GCE O. Level". La formation dure trois ans, le diplôme obtenu est la **licence**.

- Le deuxième cycle ; on y entre avec une licence et une mention si le cycle antérieur a été sanctionné par un doublement. Les étudiants y présentent un mémoire soutenu publiquement. La durée de la formation est d'une année. Le diplôme préparé est la **maîtrise** ; en cas de succès avec mention assez bien au moins, les lauréats sont retenus pour le troisième cycle.

- Le troisième cycle prépare au doctorat et dure au minimum cinq ans après la licence ou quatre ans après la maîtrise. Deux types de doctorats sont délivrés : le **doctorat du 3 ème cycle** et le **doctorat d'Etat**. La restructuration des doctorats survenus en France en 1984 qui donnent le jour à un doctorat dit de nouveau régime, n'a pas encore touché l'enseignement supérieur au Cameroun.

Comme on le voit, aux deuxième et au troisième cycles, il n'y a ni Master Degree, ni PH.D. ; les diplômes en vigueur sont tous d'origine française, comme les titres universitaires. S'agissant des grades des enseignants, on compte au bas de l'échelle les assistants, suivis des chargés de cours. Ensuite, les maîtres de conférences qui sont des professeurs-adjoints et enfin, les professeurs. Le vocabulaire anglo-saxon n 'y trouve pas son compte ; toutefois, le PH.D est au côté du doctorat, le diplôme requis pour enseigner à l'université.

Ce que nous appelons tolérance sectorielle des éléments de culture anglo-saxons se manifeste explicitement dans certains secteurs de l'enseignement supérieur tels que le Centre universitaire de Buéa. En quoi y a t-il tolérance des éléments de culture anglo-saxons ?

3.1.3.1.3. LE CENTRE UNIVERSITAIRE DE BUEA : UN MODELE DE BILINGUISME ?

Il serait malhonnête de parler de bilinguisme du système éducatif au Cameroun sans faire référence au Centre universitaire de Buéa. Les filières de traduction et d'interprétariat sont les seules opérationnelles jusqu'après 1991. C'est pourquoi on parle davantage de l' "ASTI" que du Centre universitaire. l'Ecole est relativement jeune et a ouvert ses portes en janvier 1986. En 1991, elle a été admise comme membre associé de la Fédération Internationale des Traducteurs. Au niveau du continent africain, il n'existe que deux écoles de Traduction / Interprétariat, à savoir l'ASTI de Buéa et l'Ecole de traduction de Tanger au Maroc. Les responsables éducatifs et les pouvoirs publics ont assigné à l'ASTI trois types de mission, qui relèvent de trois divisions hiérarchisées.

- La formation de recyclage des traducteurs ; c'est la division I ;
- la formation de recyclage des interprètes ; en division II ;
- la promotion du bilinguisme, qui relève de la division III.

Au niveau de chacune de ces divisions, l'Ecole assume la recherche : recherche en traduction, en interprétariat et en promotion du bilinguisme. La durée des études à l'ASTI est de deux ans : un an de traduction et un an d'interprétariat. L'admission en division I est réservée aux étudiants titulaires d'un diplôme de licence (toute sorte de licence). Les étudiants issus des Lettres bilingues sont néanmoins les plus nombreux. L'admission en division II se fait par concours interne et le diplôme requis est celui de la division I, c'est-à-dire le diplôme de traducteur, ou d'un titre reconnu équivalent. Quant à la division III, les conditions d'admission ne sont pas du tout explicites, car cette division est encore embryonnaire. Toutefois des stages sont organisés annuellement par l'ASTI à l'attention des groupes spécialisés tels que les étudiants des BTS du Centre universitaire de Douala, dans le but d'améliorer la langue seconde.

La traduction qui relève de la division I est le stade initial. Il est enseigné aux étudiants des techniques de traduction des messages par écrit. L'interprète assure ce transfert d'une manière orale ; c'est la principale différence.

Ce qui fait de l'ASTI de Buéa un promoteur de bilinguisme, c'est l'égalité des chances dans l'enseignement dont le français et l'anglais sont les supports. Cette égalité se traduit par une parité dans le nombre de matières dans chaque langue. S'agissant de la traduction on compte trois types de matières : les traductions générale et spécialisée et les traductions scientifique et technique. Ces matières sont enseignées conjointement en anglais et en français dans une parité horaire : douze heures de français et douze heures d'anglais par semaine, hormis la troisième langue - espagnol, portugais en option -. A la parité horaire s'associe la parité de coefficients : coefficient douze pour les matières en français et autant pour les matières en anglais. L'Ecole assure donc une formation bilingue permanente de vingt quatre heures pour le bilinguisme contre six de troisième langue par semaine. Au cours de la formation, la question identitaire se pose moins dans la mesure où il n'y a pas de mesure de discrimination, ni de régime de faveur pour les étudiants issus d'une communauté donnée : étudiants anglophones et francophones sont mélangés dans des salles de classe où ils suivent des cours similaires, pour être soumis aux mêmes conditions d'examination. Cette méthode pédagogique assez courageuse ressemble étrangement à celle qui a cours dans les classes bilingues du Lycée Bilingue de Buéa. Mais elle est réduite également à une population minoritaire d'étudiants et n'arrive pas à s'exporter hors de ses frontières naturelles, comme le souhaite des universitaires anglophones.

3.2. MODES D'EXAMINATION SCOLAIRES ET CONTEXTE SOCIAL

Ce deuxième centre d'intérêt met en valeur l'opposition dans la conception du mode d'examination entre les sous-systèmes intégrés et les contraintes structurelles qui limitent leur autonomie par rapport aux modes d'examination. En nous appuyant sur l'enseignement secondaire, nous exploitons les éléments suivants : la gestion du temps, la gestion de l'espace, la signification culturelle des modalités d'examination. Ensuite, l'enseignement supérieur nous servira de cadre d'analyse : nous y traiterons des normes d'examination à l'Université de Yaoundé et à l'Ecole de traducteurs et d'interprètes de Buéa.

3.2.1. LE MODE D'EXAMINATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Comment est structurée la direction des examens officiels au Cameroun ? Les règles du jeu ont été implicitement définies par les politiques de l'éducation : les francophones jouent les premiers rôles dans la hiérarchie en occupant les postes de direction, les anglophones se contentent d'être les seconds. Ainsi au sommet, il y a un directeur généralement francophone et en dessous, un directeur adjoint anglophone. La division des tâches veut que la fonction de directeur des examens et concours officiels consiste à organiser les examens francophones, tandis que le directeur-adjoint, en l'occurrence anglophone, supervise les examens anglophones. Cette division socio-administrative des fonctions ne relève d'aucune législation ; implicite et arbitraire, elle est par conséquent sujette à des interprétations diverses et malencontreuses. Le principe du bilinguisme exige une organisation séparée des examens officiels des sous-systèmes intégrés, selon une gestion du temps tout à fait opposée.

3.2.1.1. MODES D'EXAMINATION ET GESTIONS SCOLAIRES DU TEMPS

- Les francophones et l'unité du temps. L'unité du temps est primordiale dans le mode d'examination francophone. Dès l'école primaire, les enfants apprennent à gérer le temps aux examens officiels. C'est un temps limité et centralisé pour chaque type d'examen. Qu'il s'agisse de l'écrit ou de l'oral, ce temps n'excède pas trois jours. Toutes les épreuves d'un type d'examen donné, quel que soit leur volume, doivent se dérouler à l'intérieur de ces trois jours : c'est le cas du BEPC (3 ème) et du Probatoire (Ière) qui concentrent le volume le plus dense en épreuves. L'unité du temps ainsi comprise révèle la conception du type d'évaluation auquel sont soumis les candidats. C'est le premier point de divergence avec la gestion de temps anglophone.

- Les anglophones et l' "élasticité" du temps. En effet, les examens anglophones s'étendent sur un temps plus souple, plus long. La différence dans ce contexte est philosophique et relève de la vision et des besoins de la communauté anglophone, par rapport au système éducatif. Dans ce système, la conception de l'intelligence et du travail intellectuel implique que les candidats composent et qu'ils soient évalués en peu de matières, dans un temps relativement long. C'est ainsi qu'aux différentes épreuves des "General Certificate of Education", le temps d'examination s'étend pratiquement sur un mois. Ce temps très long aux yeux des Francophones, paraît tout à fait normal aux anglophones dont le système produit des normes de barème très méticuleux, dans le but de réduire l'arbitraire.

Dans les deux cas, l'appréciation du temps de travail traduit un souci d'efficacité du sous-système auquel les acteurs se réfèrent. Le

rétrécissement du temps de travail (cas francophone) exprime les exigences et la vocation de l'institution scolaire qui sont le contrôle social des individus. Au delà de l'intérêt didactique, la structuration du temps d'examination francophone véhicule l'idée de programmation et de prévisibilité des activités, dans un espace ordonné et un temps restreint, où le contrôle des conduites (des examinateurs et des candidats) est facile. Il s'agit d'une rationalité scolaire qui implique une rationalité économique (réduction des dépenses publiques) et une rationalité politique (centralisation) propres au système francophone.

A contrario, l'élargissement du temps de travail (cas anglophone) renvoie à une vision du monde opposée, caractérisée notamment par une certaine définition de la justice ; plus le temps d'examination est long, plus les normes de barème s'affermissent et moins l'arbitraire a cours. C'est ainsi que la structuration du temps d'examination anglophone développe une conception moins centralisée, qui entend prendre en compte des situations particulières, à travers un barème tatillon.

C'est dans la manière de gérer l'espace d'examination que les anglophones et les francophones entrent généralement en conflit ouvert.

3.2.1.2. MODES D'EXAMINATION ET GESTIONS SCOLAIRES DE L'ESPACE

Dans un contexte d'examination scolaire, la conception d'une unité de temps est inséparable de la centralisation des lieux de travail. La centralisation extrême de l'espace est une caractéristique francophone. De manière générale, les examens officiels au Cameroun se déroulent dans les établissements publics. A ce titre le chef de l'établissement investi, est le chef du centre des examens. Lorsque les examens ont lieu dans un établissement privé - confessionnel ou laïc -, les pouvoirs publics chargent un responsable du Ministère de l'Education de leur supervision. Les mesures de centralisation se renforcent d'autant plus que l'on s'élève dans l'échelle de stratification scolaire. C'est le cas du Baccalauréat dont les examens sont supervisés conjointement par des responsables des ministères de l'Education Nationale d'une part, et de l'Enseignement Supérieur, d'autre part.

Mais, quels que soient l'identité du chef du centre et le lieu d'examination, toutes les directives proviennent de Yaoundé. Cette hypercentralisation se ressent dans tous les aspects de l'espace d'examination et même dans la vie quotidienne des divers examinateurs. Les listes des candidats, le nombre et les noms des examinateurs, la numérotation des tables, la répartition des candidats par centre, par salle et par table dans l'ensemble du pays, sont décidés et supervisés depuis Yaoundé. Il s'ensuit des lenteurs administratives qui perturbent la bonne marche des examens : les listes disparaissent et réapparaissent au gré des hauts responsables, au détriment des examinateurs et des candidats dont certains ignorent jusqu'au jour de l'examen, le centre et la salle dans lesquels ils vont évoluer. Depuis quelque temps, les anglophones font l'expérience de la centralisation, avec beaucoup de difficultés.

L'autonomie relative du système éducatif anglophone est de plus en plus restreinte par la logique de fonctionnement du système francophone, dans le choix des lieux d'examination. Dans le système anglophone, il y a séparation de salles entre les candidats libres et les candidats réguliers, alors que chez les francophones, tous sont mélangés. Les éducateurs anglophones par cette mesure appréhendent les cas de fraudes de la part des candidats libres, que l'on considère généralement comme des candidats moins préparés. Les responsables francophones de l'éducation ont commencé à bouleverser cette tradition qui ne respecte pas les normes de centralisation et de rigueur. En 1991 par exemple, aux épreuves de GCE "O" Level, la province du Sud-Ouest dans son ensemble fut sous le choc des méthodes expérimentales de Yaoundé. Une enseignante de français langue seconde au lycée bilingue de Buéa commente les contradictions de la centralisation en ces termes :

> *"Cette année scolaire a été différente des précédentes. Un agent de Yaoundé est venu superviser les épreuves de GCE O. Level et a procédé comme dans le système francophone, en mélangeant les listes des candidats réguliers. Résultats : les divers candidats se retrouvaient trois à quatre sur un même banc, dans un examen officiel. Ce fut une confusion totale ; le nombre de candidats avait doublé, alors que celui des examinateurs restait intact. Nous avions connu les cas de fraudes les plus nombreux et les plus scandaleux de l'histoire des examens anglophones dans cette partie du Cameroun. C'était navrant et nous n'étions pas préparés à ce genre de situation".*

Les lieux de correction des examens anglophones sont aussi soumis aux mesures de centralisation. Tandis que les examens francophones sont corrigés dans les chefs-lieux de département - ou de province quand il s'agit du Bacc -, les examens anglophones et notamment les "General Certificate of Education" sont corrigés au centre unique de Yaoundé, plus précisément au Lycée Bilingue. Se pose alors le problème des frais d'hébergement des examinateurs venus des provinces. Lorsque les examens anglophones étaient corrigés en Grande-Bretagne, ce genre de problème ne se posait pas aux autorités publiques camerounaises. Depuis 1981, avec les mesures de centralisation, les frais d'hébergement sont pris en charge entièrement par le Ministère de l'Education Nationale, non sans problème.

Comment comprendre cette volonté de récupération des lieux de travail anglophones ? L'appropriation de l'espace de travail traduit une certaine rationalité dans les rapports sociaux, qui sublime le national par rapport au local, l'Etat par rapport à la région. L'organisation matérielle de l'espace (choix des centres, numérotation des salles et disposition des bancs, etc...) est explicitement centralisée pour que les acteurs sociaux apprennent à hiérarchiser les cadres institutionnels, à affirmer la primauté du système central sur les sous-systèmes éducatifs et leurs diplômes respectifs ; ils sont censés savoir par cela que le pouvoir d'Etat est le seul à pouvoir légitimer, selon une programmation qui obéit à sa propre logique de fonctionnement. Le système francophone qui participe du système central, procède donc sans trop de difficulté à un contrôle dans un espace ordonné, qui s'inscrit dans une évaluation du travail intellectuel.

Le mode d'examination anglophone est donc essentiellement minoritaire et ne risque pas de faire école. Bien au contraire, le système éducatif anglophone a tendance à être considéré par les pouvoirs publics comme un épiphénomène qui fonctionne à l'encontre du champ éducatif du fait de ses particularismes. Et plusieurs fois, des tentatives de restructuration de ce système éducatif par les politiques de l'éducation ont provoqué des crises sociales profondes. Comment et pour quelles raisons ?

3.3. TENTATIVES DES REFORMES SCOLAIRES ET CONFLITS SOCIAUX

Nous traitons dans ce troisième centre d'intérêt de deux types de conflits : les conflits liés aux réformes du système éducatifd'une part, et les conflits qui relèvent des revendications corporatistes, celles des enseignants anglophones, d'autre part. Ces types de conflits seront illustrés par des exemples historiques, soit deux exemples pour le premier type et un exemple pour le second. Dans un premier temps, nous présentons et décrivons les différentes grèves du Secondaire anglophone ; dans un second temps, il est procédé à une étude de cas.

3.3.1. PRESENTATION ET DESCRIPTION DES CAS

L'idée principale qui sous-tend la description des cas à étudier est la suivante : *la privation d'un bien commun quelconque devient source de mobilisation collective, voire de conflit social dès lors que la catégorie sociale concernée s'attend ou connaît effectivement la perte de ce bien considéré comme légitime et dispose (ou croit disposer) de ressources pour le défendre.*

- CAS N°1 : LES TENTATIVES DES REFORMES DU "GCE" DEC.1983/JANV.84

L'une des plus grandes tentatives de réforme du General Certificate of Education (GCE) date de décembre 1983 à janvier 1984. C'est à cette date que les pouvoirs publics ont commencé à "camerouniser" les GCE "O" Level et "A" Level qui échappaient encore à leur contrôle, parce que supervisés et corrigés à Londres. Cette réforme avait été inspirée du fait que le GCE tel qu'il était conçu alors au Cameroun, posait et pose encore des problèmes d'adaptation aux cycles d'études supérieures, de l'intégration des candidats anglophones dans les Grandes Ecoles scientifiques du pays.

La tendance à une spécialisation précoce rend le mode d'examination anglophone très restrictif par rapport au volume des matières. Ceux-ci se limitaient à deux quand les francophones en avaient quatre à cinq fois plus. Il s'agissait dans certains cas, de l'obtention d'un "GCE of Arts" avec deux matières dont la religion. Celle-ci avait été supprimée et remplacée par une matière jugée plus conventionnelle.

Cette réforme visait à élargir la palette des épreuves au niveau des deux types de "GCE" ; autrement dit, les autorités camerounaises avaient conçu un modèle de "GCE" qui rendrait obligatoire une certaine gamme de disciplines. Les anglophones avaient fait une première concession en 1983 : le français est devenu obligatoire au GCE "O" Level (premier cycle) tandis qu'il demeure encore facultatif, en tant que matière à option, au GCE "A" Level (second cycle). A comparaison, l'anglais est une matière incontournable de tout le système éducatif francophone. Les pouvoirs publics entendaient obtenir plus de concessions : les candidats du " GCE of Sciences " devraient, selon la thèse des réformes, assumer toutes les disciplines propres aux examens scientifiques. Jusqu'en 1983/1984, le

"GCE of Sciences" se passait encore avec deux épreuves : maths / physiques ; biologie / chimie ; etc...Dans les grandes écoles telles que Polytechnique ou l'Ecole des Travaux Publics - entre autres - les lauréats du GCE, aux yeux des enseignants francophones, éprouvaient des difficultés d'adaptation. Les pouvoirs publics ont subrepticement pris comme modèle le baccalauréat, pour réformer les GCE. La réforme de 1983 / 1984 avait reçu l'approbation formelle (et superficielle) des élites anglophones, notamment les politiques, les intellectuels et les chefs traditionnels.

Mais, parallèlement à ce consensus de forme qui visait à gagner du temps, ces élites par le biais des universitaires et des journalistes, avaient persuadé les populations anglophones de "prendre position contre un projet de loi visant à transformer le GCE en Baccalauréat". Hormis Yaoundé, des meetings fortement médiatisés avaient lieu à Bamenda et Buéa, les capitales respectives du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, les deux provinces anglophones. Il s'ensuivit en conséquence une grève relativement longue, qui s'étendit de décembre 1983 à janvier 1984. Au cours des manifestations au campus de l'université et dans les rues de Yaoundé, de Bamenda et de Buéa, des pancartes étaient brandies, sur lesquelles on pouvaient lire *"Le Cameroun dispose de deux cultures : non à l'assimilation !"*. Les projets de loi rentrèrent dans les tiroirs.

CAS N° 2 : LES TENTATIVES DE REFORMES DU "GCE" DE 1988

La seconde tentative de réforme du système anglophone eut lieu en 1988. Elle procéda par étapes : le GCE "O" Level d'abord. L'objet de la Réforme était de restructurer profondément ce diplôme, en commençant par le nom. De plus, il était question de raccourcir le cycle d'étude du GCE "O" Level, de cinq à quatre ans, à l'image du BEPC.

Ce projet de loi eut lieu sous l'autorité du professeur Georges Ngango, alors ministre de l'Education Nationale. Ce dernier avait semble t-il, saisi le blocage qui existait entre les sous-systèmes intégrés, anglophone et francophone. Il estima à juste titre qu'aucune réforme du système éducatif ne pouvait aboutir dans une situation de suspicion dans laquelle la minorité anglophone appréhendait constamment d'être avalée par la majorité francophone. Il désigna donc une commission de consultations des requêtes anglophones, persuadé que la question pouvait être solutionnée au niveau des seuls experts qui feraient un travail d'autant plus objectif qu'il serait technique. Le ministre croyait échapper ainsi aux intrigues politiques. En négligeant le poids des pressions politiques, le ministre Ngango jouait sans le savoir son avenir politique.

La plus importante de ces pressions fut sans doute la Marche de Bamenda. Comme en 1983/1984, une partie des leaders des manifestations étaient au Cameroun anglophone où, aidés de la presse locale (presse privée écrite) et internationale (radios étrangères), elles exhortaient à la désobéissance civile. Outre l'usage de pancartes, les manifestants scandaient dans les rues des grandes villes anglophones, des slogans sécessionnistes. Au campus de l'université de Yaoundé, les étudiants anglophones chantaient des airs populaires que pouvoirs publics et

universitaires francophones interprétèrent comme l'hymne national du Nigeria. Les pressions anglophones furent si fortes que les diverses commissions s'arrêtèrent : le ministre Ngango fut aussitôt limogé en pleins états généraux, au moment même où il présidait une séance plénière. La tentative de réforme du GCE "O" Level se solda par un échec.

CAS N° 3 : LA GREVE DES EXAMINATEURS DU " GCE " EN 1991

La grève des examinateurs du "GCE" en 1991 est l'une des grèves les plus longues et les mieux organisées de l'histoire de l'enseignement au Cameroun. Cette grève prit, elle aussi, racine à Bamenda en 1991 et s'étendit ensuite sur l'ensemble du pays. Elle dura environ trois mois, de début mai à début août.

Les examinateurs du GCE réclamaient à l'administration centrale le règlement des factures impayées depuis des dizaines de mois. Les examens de GCE étant les plus longues et les plus onéreuses du système éducatif camerounais, l'administration centrale avait accumulé des factures non honorées. Epreuves et corrections des examens duraient environ deux mois, aux frais des services publics, selon un taux élevé de 15 000 F cfa (150 FF). Se posait également le problème du devenir du système de double correction : les pouvoirs publics venaient d'annoncer leur décision de réduire considérablement le nombre des examinateurs et les frais d'examen du système anglophone ; il était question de ramener les barèmes de paiement à ceux du système francophone, pour réduire les charges devenus trop lourdes.

La grève de 1991 consista donc en une double revendication : le règlement des frais d'examen de plusieurs années et le maintien des prérogatives propres aux examens anglophones. Cette grève eut lieu à une période de troubles socio-politiques du fait des groupes des partis de l'opposition. Les examinateurs refusaient de corriger la moindre copie, tant que leurs revendications n'étaient pas entièrement satisfaites. Ils étaient soutenus par des catégories sociales telles que les parents d'élèves, les acteurs politiques et syndicaux, les journalistes en l'occurrence des presses privée et internationale. La presse y joua un rôle actif, tentant généralement de politiser le problème en duel anglophone - francophone ou opposition contre pouvoirs publics. En fin de compte, les autorités publiques se plièrent aux conditions des grévistes et les corrections purent avoir lieu.

3.3.2. LA DYNAMIQUE DU CONFLIT DANS LES CAS PRE-CITES

L'étude des cas pré-cités nous amène à rechercher les conditions dans lesquelles émerge et se déploie le conflit social ; les grèves étant des mouvements conflictuels organisés, il convient d'en dégager les facteurs explicatifs. En second lieu, nous nous interrogerons sur les processus de mobilisation collective, c'est-à-dire le passage à l'action conflictuelle.

3.3.2.1. LES FACTEURS SOCIAUX DE CONFLIT

3.3.2.1.1. LA PRIVATION FRUSTRANTE

La privation frustrante, concept prisé en psychologie sociale, peut être interprétée dans cette étude comme une des causes du conflit social. La privation frustrante s'exprime d'une part, d'une manière anticipée, sous la forme d'une menace vécue (réforme imminente du "GCE" et de son

système scolaire) ; il s'agit alors d'une privation potentielle. D'autre part, cette privation est réelle, en tant que perte effective des biens - prestations salariales -. Des individus possèdent en commun des biens, des avantages ou des privilèges qu'ils croient menacés ou qu'ils ont déjà commencé à perdre. Commentant à ce sujet Alexis de Tocqueville, Guy Bajoit écrit : *"le bien - être relatif dont ils jouissaient comme s'il allait de soi retrouve sa valeur à leurs yeux, dès qu'ils perçoivent l'idée d'en être privés"*[46]. Selon G. Bajoit, les individus menacés ou déjà atteints par le commencement de la perte, projettent un futur inquiétant qu'ils comparent à leur présent ou à leur passé.

La tentative de restructuration du système éducatif anglophone, le blocage des prestations salariales sont facteurs de conflits parce que source de privation frustrante. Ils sont par ailleurs perçus comme une entrave à la mobilité montante des acteurs. Dans les deux premiers cas, la suppression progressive du droit de disposer d'un type d'école propre, et dans le dernier cas, la protection des privilèges de carrière ont incité à la mobilisation collective dont l'intensité était relativement proportionnelle au degré de perte proche ou effective. Toutefois, l'intérêt socio-économique ainsi que le paradigme utilitariste ne peuvent à eux seuls épuiser l'explication de ces phénomènes. On peut retenir un autre élément d'explication : la protection de l'héritage culturel anglo-saxon.

[46] G. Bajoit, Pour une sociologie relationnelle, PUF. 1992, P. 137.

3.3.2.1.2. LA DEFENSE D'UN HERITAGE CULTUREL COMMUN

Le point commun entre les manifestants anglophones, quelle que soit la circonstance, est la défense du système éducatif dont ils dépendent et l'héritage culturel qu'il représente. Le système éducatif s'impose comme l'identité et la mémoire collectives de la communauté anglophone. Le GCE est un legs de la présence britannique, tout comme le mode d'examination qui aboutit à son élaboration. La restructuration de son système éducatif est appréhendée par l'acteur collectif anglophone comme la destruction de son héritage socioculturel, et par conséquent, une menace sérieuse pour la survie de son identité. C'est la définition sociale de la réforme qui fait problème aux yeux des anglophones, dans la mesure où elle se réduit à l'altérité et à l'inféodation d'un sous-système intégré. C'est le refus de ce qu'ils appellent eux-mêmes l'assimilation et la mise entre parenthèses de l'acception que revêt la réforme scolaire, qui activent le conflit social. L'appréhension des anglophones est d'autant plus justifiée que le GCE est la référence et le diplôme le plus important de leur système éducatif auquel les portes de l'enseignement supérieur sont fermées[47]. Les conflits sociaux organisés par les élites anglophones résultent de leur peur collective projetée, celle de voir l'enseignement secondaire entraver leur mobilité sociale comme cela a été et reste encore dans l'enseignement supérieur. D'où différentes mobilisations dont le but est la suppression des mesures d'inégalité sociale.

[47] Les portes sont fermées signifie que jusqu'en 1991 au moment de l'enquête, l'enseignement supérieur au Cameroun ne produisait pas de diplômes d'origine anglo-saxonne.

3.3.2.2. LES PROCESSUS DE MOBILISATION COLLECTIVE.

Les questions liées aux identités sont généralement inséparables des questions relatives aux stratégies. L'acteur collectif anglophone va élaborer des stratégies qui l'amènent à prendre explicitement position dans des conflits ayant pour enjeu son devenir identitaire. Comment s'effectue le passage à l'action collective ?

3.3.2.2.1. LA FORMATION DES GROUPES DE PRESSION

Les individus se regroupent dans une catégorie sociale donnée pour la défense des intérêts communs. La solidarité groupale d'intérêts, quelle soit ponctuelle ou permanente, visible ou diffuse, aboutit dans plusieurs cas à la formation des groupes de pression. Comment se sont constitués les divers groupes de pression dans les contextes qui nous intéressent ?

Dans les deux premiers cas, des universitaires, notamment les étudiants organisent des grèves relativement longues au sein du campus, tout en sensibilisant les élèves de l'enseignement secondaire ; le but visé est l'arrêt effectif des cours pouvant au besoin conduire à une "année scolaire blanche", c'est-à-dire à l'arrêt complet des cours. Les grèves universitaires en Afrique en général et au Cameroun en particulier, sont toujours prises au sérieux par les pouvoirs publics, qui y voient une sorte de manipulation de l'opposition ou d'une puissance étrangère. Le restaurant universitaire, les Lycée et Collège Bilingues de Yaoundé furent le théâtre des grèves anglophones dans la Capitale tandis que dans leurs provinces d'origine, les manifestants tentaient de prendre le contrôle des structures scolaires.

Les enseignants ont maintenu également leur pression sur le pouvoir politique, comme nous l'avons souligné au troisième cas. A l'instar des étudiants, ils sont conscients de leur force sur le cours des événements. En s'associant aux étudiants dans la recherche d'une année sans une quelconque activité pédagogique, mais surtout en s'interdisant la correction des copies du GCE, ils menacent l'ordre social et l'autorité publique. Leur prise de position est d'autant plus importante qu'en plus des candidats, ce sont les parents d'élèves - une partie de la couche sociale - qui sont entraînés dans la spirale de la confrontation. Au Lycée Bilingue de Yaoundé où se déroulent généralement les corrections des GCE, la concentration d'une double centaine d'examinateurs avaient perturbé considérablement le déroulement des cours de petites classes des cycles et établissements anglophones, dans l'ensemble du pays. Les hommes politiques anglophones constituèrent à leur tour des groupes de pression, moins spectaculaires certes, mais impressionnants. Avant l'instauration du multipartisme et de l'opposition légale, les pressions se faisaient davantage de l'intérieur de la structure du parti unique. Les chefs locaux anglophones, exempts du droit de réserve parce que n'étant pas des hommes politiques au sens strict du terme, ont ouvertement pris position dans les trois cas de figure. Leurs prises de position étaient importantes du fait de leurs status de leaders bien écoutés, même des élites anglophones modernes. S'agissant des hommes politiques anglophones du Régime de Parti unique, l'ancien vice-ministre de l'Education Nationale, Dorothy Djeuma, le professeur Victor Anomah Ngu, vice-chancelier de l'université de Yaoundé et membre influent de l'Union Nationale Camerounaise (U.N.C.) - entre autres - jouèrent un rôle important dans la pression sur le gouvernement et la médiation entre le pouvoir d'Etat et les grévistes. Avec la légalisation de l'opposition politique et syndicale, les enseignants-grévistes reçurent en 1991 l'appui inconditionnel des chefs de partis anglophones (par exemple

le "Social Democratic Front", S.D.F.) et de nombreux partis francophones, soucieux de se faire une légitimité.

L'opportunité de ces groupes de pression anglophones est de créer au sein des pouvoirs publics, ce qu'on appelle en sociologie de la communication une opinion sur l'opinion, dans le but de les persuader que le public, ou plus exactement les populations sont solidaires des revendications exposées et des causes défendues. Par rapport aux réformes et aux grèves sociales que nous venons d'évoquer, les actions engagées par les groupes d'intérêt consistent à obtenir le retour à une situation antérieure. Par quel processus ?

3.2.2.2.3. L'ACTION SUR L'OPINION PUBLIQUE A TRAVERS LES MEDIAS

Le but de la pression est d'obtenir des autorités publiques des réponses concrètes. Et pour parvenir à leurs fins, les groupes de pression ont généralement le choix entre deux types de stratégie : une stratégie directe qui consiste à s'adresser au pouvoir politique, et une stratégie indirecte qui agit sur l'opinion publique. Les groupes d'intérêt font pression sur l'opinion publique afin que celle-ci à son tour fasse pression sur les décideurs politiques. En effet, l'action sur l'opinion publique nationale et extérieure est une des ressources importantes qu'ont utilisée les responsables des grèves anglophones. Il s'agissait d'influencer cette opinion par le biais des médias. La presse privée écrite du temps du Parti unique a timidement participé à cette campagne de sensibilisation. Les organes de presse anglophones étaient actifs malgré leur public minoritaire. Avec le multipartisme, les journaux proches de l'opposition, (notamment "Le Messager", "Galaxie" et surtout "Cameroon Post" installé à Bamenda) au Cameroun anglophone, ont sensibilisé les masses à

l'intérieur des frontières. En ce qui concerne l'opinion internationale, les puissantes radios occidentales s'en sont chargés : pour la France qui ne voulait pas jouer les seconds rôles, il y avait "France Inter" et "Afrique Numéro 1" ; les Britanniques et les Américains intervenaient avec respectivement "La BBC" et "La Voix de l'Amérique". Ces organes de presse ont maintenu la pression en insistant sur les actes des grévistes, la détermination de ces derniers et le désarroi des pouvoirs publics. Enfin, l'ultime étape dans les processus de mobilisation collective est l'essai de persuasion en vue d'un blocage de l'appareil administratif.

3.2.2.2.4. ESSAIS DE PERSUASION ET BLOCAGE DE L'ACTION DES AUTORITES POLITIQUES

Les essais de persuasion ont des méthodes diverses ; il y a la menace ouverte et le chantage public. Les manifestants en usent pour tenter de persuader le pouvoir d'Etat de la légitimité de leurs revendications. Pour ce faire, comme toutes les minorités, ils brandissent la menace de la sécession (autonomie politique) ou du rattachement au Nigeria ; la menace de rompre le lien social s'accompagne d'une quête du consensus explicite et de justice sociale, exprimée à travers des slogans anti-assimilationnistes, sous la forme de banderoles, de l'hymne, de pancartes et des meetings. Comment se produit alors le blocage de l'action des autorités publiques ?

La grève prend un aspect politique dans le cas où l'Etat est lui-même employeur. Dans ce contexte justement, le blocage de l'action gouvernementale passe par l'ébranlement de l'appareil éducatif, grâce à l'anti-décision. Car l'une des ressources le plus souvent utilisées par les acteurs des mouvements de grève est l'anti-décision qui se définit comme un blocage des décisions publiques.

La décision d'Etat (décrets, arrêtés, projets de loi, etc.) est un acte politique, donc stratégique. Elle vise des fins et se définit par rapport à elles. Pour cela, elle est génératrice de pouvoir, donc de conflit. Mais, ce pouvoir n'est pas illimité, l'anti-décision entendue comme mode de protestation efficacement organisé, est elle aussi une ressource stratégique. Considérant les grèves anglophones, l'anti-décision des acteurs sociaux se déploie sous la forme de blocage de l'appareil éducatif dans différents secteurs de la vie sociale : blocage des cours dans le Secondaire et le Supérieur, blocage des corrections d'examens, désobéissance civile à l'intérieur des ministères de tutelle, exploitation du contexte socio-politique.

L'exploitation du contexte socio-politique, c'est aussi le choix des circonstances qui permettent de peser sur les politiques de l'éducation. La première grève anglophone de 1983/1984 s'était déroulée dans un contexte de consolidation du nouveau régime n'existant que depuis quelques mois seulement. L'issue de la grève ne pouvait être que le compromis et la victoire des émeutiers. La deuxième grève, celle de 1988, se déploya dans un contexte de récession économique et d'impopularité du Régime Biya qui coïncidaient avec des ambitions de plus en plus ouvertes des anglophones de créer un Etat autonome ("Ambazonie"). Le repli des pouvoirs publics s'accompagne de la marginalisation du ministre de l'Education Nationale, dans le but de donner plus de gages aux élites anglophones. La troisième grève, celle de 1991, se fortifia dans une situation de fragilisation du Régime, de légalisation des contre-pouvoirs, de récession économique accentuée et de remise en cause publique du bilinguisme national.

Dans les trois cas, le mouvement de grève épouse un environnement particulièrement défavorable au pouvoir d'Etat en position défensive. Les élites anglophones (comme toutes les minorités) ont l'art de transformer les questions sociales en problèmes politiques en maximisant l'enjeu du lien social. Des questions d'ordre pédagogique ou socio-économique sont amplifiées et projetées dans le champ politique dans le but de maintenir le caractère politique du bilinguisme, et donc du lien social. Cette stratégie a pour effet d'ôter toute velléité - et dans la mesure du possible - d'assimilation totale dont seraient porteurs les responsables publics francophones. Mais, il n'est pas permis de parler de mouvement social au sens tourainien du terme, du fait que la condition des insurgés ne se fonde guère sur un enjeu non négociable. Bien au contraire, leur solidarité s'appuie sur un intérêt catégoriel et leurs actions se limitent aux revendications organisationnelles, à des pressions ponctuelles. Leur union étant temporaire parce que ne portant pas sur le sens du concept du bilinguisme, les manifestants sont facilement divisibles et se démobilisent lors même qu'ils obtiennent satisfaction. Tout ce qu'ils veulent est concret et négociable, ce qui limite dans le temps, la portée de leur mouvement.

CONCLUSION

Au terme de ce troisième chapitre, nous aboutissons à une série de conclusions.

1- L'appareil éducatif au Cameroun reste tributaire de l'école de l'époque coloniale dont il préserve les structures, les labels et les projets de société. Paradoxalement, cette dépendance s'amplifie à mesure que le bilinguisme se pose comme enjeu social et prétexte de domination endogène. Quoique marquée par l'action des missionnaires, l'école anglophone développe un projet de société qui repose sur une culture empiriste, fondée sur un idéal de démocratie et de justice sociale. D'un autre côté, l'école francophone est solidaire d'une culture générale et du modèle laïc et républicain. Cette divergence dans la philosophie de l'éducation pose le problème de la sélection et du contrôle des élites nationales, à partir d'un système éducatif commun que le pouvoir d'Etat veut efficace et adapté aux besoins locaux. La non-coïncidence des valeurs s'exprime dans la conception du sens que les composantes sociales donnent à l'unité du système éducatif et ne peut que déboucher sur des conflits.

2- Ces trois premiers chapitres consacrés à l'analyse des structures plus larges de l'enseignement, ont permis de voir l'Etat au centre des préoccupations scolaires. Ils permettent de comprendre que les structures sociales que sont les systèmes éducatifs, se maintiennent par la contrainte et la régulation des rapports sociaux. Le système éducatif en tant que sous-système social, participe de cette logique. L'école est l'instrument de cette légitimation du pouvoir, qu'il s'agisse de l'Etat colonial ou post-colonial. C'est à travers elle que l'Etat organise les rapports sociaux, les rapports

entre l'espace national et l'espace régional, l'espace national et l'espace international, les besoins d'éducation et l'offre scolaire.

3- Les théories reproductionnistes chères aux fonctionnalistes sont donc d'actualité, dans la mesure où l'école unifie dans le consensus (valeurs nationales, système éducatif global, institutions transrégionales) et divise à la fois (reproduction des valeurs communautaires anglophone et francophone, de l'ordre colonial). L'ordre social repose sur un consensus (autonomie des sous-systèmes intégrés) savamment contrôlé par les pouvoirs publics qui assurent, par le biais de l'école, sa fonction tutélaire. L'autonomie relative des sous-systèmes éducatifs est une mesure de régulation qui sert à assouplir les liens sociaux et à renforcer le statut supracommunautaire de l'Etat. C'est pour ce même status que l'Etat tient à garder, non sans difficulté, l'unicité du système dans l'enseignement supérieur.

4- Dans cette approche sociologique dominée par le paradigme de la reproduction, le poids des structures est déterminant pour la dynamique de l'appareil éducatif et laisse peu de place aux initiatives personnelles. Les stratégies de reproduction mettent les structures en valeur de sorte que le système devient plus important que les acteurs sociaux. Même lorsqu'elle débouche sur une mobilisation collective, l'approche conflictualiste qui participe de ce paradigme, occulte la marge de manoeuvre des leaders de grève. Les prochains chapitres vont mettre en exergue l'importance des acteurs sociaux dans la formation des processus, des identités et des représentations collectives dont le bilinguisme est l'enjeu.

CHAPITRE IV

PROCESSUS DE SOCIALISATION ET STRATEGIES IDENTITAIRES EN MILIEUX SCOLAIRES BILINGUES

INTRODUCTION

Le quatrième chapitre étudie les rapports qui se nouent entre les processus de socialisation et les stratégies identitaires. Le milieu scolaire bilingue est choisi comme cadre d'analyse qui présage de la multiplicité des interactions inhérentes aux écoles biculturelles. Se pose ici le problème du double rapport du groupe à l'occupation de l'espace et de l'espace à l'acquisition des identités. Nous posons pour cela deux questions complémentaires : quel mode de socialisation produit un type d'identité donnée, d'une part, et quel type de stratégie pour quel type identité, d'autre part ? Alors nous appréhendons l'espace comme un produit social où tous les processus de socialisation s'articulent en tant que construction lente et graduelle des différentes étapes de l'éducation, et que nous appelons **codes symboliques**.

L'idée principale de ce chapitre se résume ainsi qu'il suit : *l'actualisation des processus de socialisation est inséparable des modes de gestion de l'espace scolaire. Lorsque ce dernier est contrôlé par des structures administratives duelles (cas de la Maternelle et du Primaire), le processus de socialisation se dote de* ***capacités différentielles*** *qui obéissent à une stratégie de refus ; il s'agit du refus réciproque des communautés anglophones et francophones, de l'homogénéisation des conduites collectives de leurs membres. Ces conduites cherchent à se reproduire dans un système de différenciation, d'évaluation et d'auto-affirmation chez les responsables éducatifs.*

Par contre, dès lors que l'espace scolaire est géré par une structure hiérarchique unique (cas des Secondaire / Supérieur), le processus de socialisation s'élabore par le biais des ***pouvoirs homogénéisants****. Il n'y a plus séparation, mais unicité du mode de socialisation qui englobe acteurs et champs scolaires pour une nouvelle construction de l'identité collective. C'est pour ainsi dire une violence symbolique qui s'exprime dans les rapports sociaux et menace l'identité de l'acteur collectif anglophone.*

Nous traitons en premier lieu de la socialisation dite différentielle en rapport avec la dualité du fonctionnement scolaire ; nous insistons sur les logiques de socialisation contradictoires et sur la pédagogie de la différence qui en résulte, en exploitant deux illustrations de cas. En second lieu, nous explicitons en les étudiant, les modalités des pouvoirs homogénéisants en rapport avec des stratégies d'uniformisation, dans un contexte régi par l'unicité des structures hiérarchiques.

4.1. SOCIALISATION DIFFERENTIELLE ET DUALITE DU FONCTIONNEMENT DES CHAMPS SCOLAIRES - CAS DES MATERNELLES/PRIMAIRES BILINGUES

4.1.1. PRESENTATION DE LA "MATERNELLE BILINGUE DE BASTOS" DE YAOUNDE

La "Maternelle Bilingue de Bastos" a été créée en septembre 1985 et inaugurée en février 1986, par le ministre de l'Education Nationale de l'époque, M. Robert Mbella Mbappé. Cette école est composée de deux établissements distincts et autonomes ; l'un est anglophone et l'autre, francophone. C'est la première fois qu'une école de ce niveau d'enseignement, en dépit de son caractère bilingue, est inaugurée au

Cameroun par un membre du gouvernement. C'est aussi l'une des premières expériences officielles où, à ce niveau d'études, cohabitent et coopèrent deux types d'école, différents par la langue et la culture. La "Maternelle Bilingue de Bastos" est considérée par les politiques de l'éducation comme un modèle pédagogique promoteur, un centre-pilote qui devrait servir de référence dans l'application d'une politique bilingue à venir.

Les origines sociale et géographique de cette école ne sont pas étrangères à ce train de mesures : le quartier d'accueil s'appelle "Bastos", un secteur moderne et de bonne réputation. Ce quartier résidentiel est le siège de la quasi totalité des représentations diplomatiques, d'un nombre considérable de résidences des membres du gouvernement et de hautes personnalités politiques. Y vivent également, des coopérants occidentaux et une fraction de l'élite nationale.

A la "Maternelle Bilingue de Bastos", les établissements anglophone et francophone partagent un périmètre et un enclos communs. La cour de l'école est collective, mais étroite, ce qui est propice à des contacts physiques réguliers. La "Maternelle anglophone" totalise au moment de l'enquête quelque 200 enfants pour six institutrices d'Etat et un enseignant non officiel, recruté et payé par l'association des parents d'élèves. Le ratio est de 33 élèves pour un enseignant ; sur les 200 enfants anglophones, près de 22 % sont issus de couples mixtes anglo-francophones ou de familles francophones. La "Maternelle Francophone" dénombre dans le même temps deux fois plus d'effectifs, soit 467 élèves pour 12 enseignantes, avec un ratio de 40 élèves par institutrice. Moins de quinze enfants sont issus de familles mixtes ou d'origine anglophone. Bien que l'âge minimal de recrutement soit de quatre ans, la directrice anglophone tolère jusqu'à trois

ans. L'école étant publique, son enseignement est gratuit ; c'est pour cela que les frais de scolarité relativement dérisoires, sont fixés à 2700 F cfa (27 FF) par tête. Le pouvoir de recruter revient aux directrices anglophone et francophone, chacune légiférant de son côté, sans avoir de compte à rendre à l'autre. A la Délégation provinciale de l'Education, elles ne répondent pas d'une instance bilingue commune à leurs deux établissements, mais de deux structures étanches, l'une francophone, l'autre anglophone. Ces structures veillent à l'application d'une pédagogie de la différence et un fonctionnement séparé des établissements anglophone et francophone de l'école bilingue. Une logique similaire a cours à l'école primaire bilingue du même nom.

4.1.2. PRESENTATION DU "PRIMAIRE BILINGUE DE BASTOS" DE YAOUNDE

Le "Primaire Bilingue de Bastos" a été construit non loin de l'école maternelle, en 1985 et inauguré lui aussi par le ministre Mbella Mbappé. Mais ici, le périmètre de l'école est vaste et la cour de l'école assez élargie. De ce fait, les locaux des anglophones sont sensiblement éloignés de ceux des francophones. Cette étanchéité morphologique est matérialisée par un fossé écologique qui tend à renforcer la distanciation sociale entre les deux communautés. Les contacts physiques sont donc lâches et irréguliers. La partie anglophone compte des effectifs de 966 écoliers en 1991, répartis dans 32 salles de classe et encadrés par 15 enseignant(es) titulaires. Les enseignants non titulaires, d'origine francophone, sont engagés dans la formation bilingue. L'établissement en compte neuf, un nombre insuffisant aux yeux des professionnels de l'éducation. Au ministère de tutelle, les responsables du bilinguisme s'activent à combler cette lacune en cherchant à augmenter le nombre de maîtres de français dans la section anglophone.

Le "Primaire Francophone" lui dénombre 2875 enfants répartis dans 32 salles de classes pour 32 instituteurs titulaires. Le nombre des instituteurs de langue seconde est fort limité, deux en tout, en l'occurrence des femmes dont l'une était en voie de suivre son époux muté.

Comme dans l'enseignement maternel, la gestion du temps scolaire dans ces établissements obéit aux valeurs socioculturelles des zones linguistiques : les classes anglophones sont régies par le système de journée continue. Les cours commencent à 7h30 et se terminent à 11h30 pour la Maternelle et 14h30 pour le Primaire ; les francophones appliquent le système de temps plein, matinée et après-midi pour tous, avec néanmoins une heure en moins pour les tout-petits. Dans le premier cas relatif à la formation bilingue, le ratio est d'un maître de français pour une centaine d'élèves, contre un maître d'anglais pour 1437 élèves dans le second cas. En considérant que l'enseignement de la langue seconde n'est obligatoire qu'après les trois premières années du Primaire, le ratio se modifie sans pourtant changer de signification ; nous avons la situation suivante : dans le "Primaire anglophone", un maître de français qui encadre soixante élèves, tandis que dans les classes francophones, un maître d'anglais tient plus de quatre cents écoliers. Ce n'est pas fortuitement que dans les documents officiels, le "Primaire anglophone" est dénommé "Ecole Bilingue de Bastos", tandis que l'autre établissement s'appelle simplement "Ecole Francophone de Bastos".

Un autre point de différence réside dans la question relative au port de l'uniforme. Les sections anglophones de l'école bilingue portent un uniforme, comme du reste l'ensemble des écoles anglophones du pays. Chose significative, les classes maternelles en portent aussi, au dessous d'un tablier. C'est le contraire dans les classes francophones, où l'appréciation est laissée aux chefs d'établissement et aux parents d'élèves. Les chefs d'établissement de l'école primaire de Bastos sont des hommes, anciens professeurs des lycées et collèges de l'enseignement général. Au-delà des points de différence structurelle qui engagent peu les avis des personnels enseignants et administratifs, les étapes de la socialisation scolaire vont se mettre en place par les responsables scolaires eux-mêmes, c'est-à-dire enseignants et chefs d'établissement. Ces derniers exploitent la segmentation administrative de l'espace scolaire pour imposer une gestion différentielle du temps scolaire, et asseoir ainsi les fondements d'une pédagogie de la différence. Comment cela est-il possible et quelles en sont les implications sociologiques ?

4.1.3. SEGMENTATION DE L'ESPACE ET GESTION DIFFERENTIELLE DU TEMPS SCOLAIRE

La différence dans la gestion du temps social et scolaire relève d'une espèce d'accommodement des mœurs héritées des deux cultures coloniales. Les structures et les hommes tendent à rester solidaires du mode de vie de leurs zones culturelles et linguistiques respectives, en dépit de l'endroit où ils évoluent.

Dans un milieu scolaire bilingue où s'applique ces modalités, l'interprétation du temps est frustrante tant pour les anglophones que pour les francophones. Les principaux intéressés procèdent à une auto-

légitimation de leurs conditions de travail, en même temps, à la sous-estimation des conditions de travail des acteurs de l'autre communauté linguistique. C'est ainsi que les enseignants anglophones reprochent à leurs collègues francophones un comportement laxiste qui se traduit par un retard chronique aux lieux de travail. D'un autre côté, le système de journée continue est ressenti par les francophones comme un traitement de faveur fait à la minorité. Un sentiment frustrant qui entraîne des fautes professionnelles volontaires parmi lesquelles le manquement à la discipline, dont des retards fréquents. Dans certaines écoles francophones qui évoluent en zone anglophone, les responsables scolaires ont opté pour un modèle d'intégration qui s'appuie sur l'adoption de la journée continue et l'uniforme pour les écoliers. Outre son aspect intégratif, cette mesure a un fondement socio-économique parce qu'elle limite les dépenses en vêtements (un seul uniforme peut servir durant deux ans), en transport (les frais de transport sont prévus pour un seul aller et retour au lieu de deux), toutefois, seules les structures scolaires sont concernées. Une institutrice de la "Maternelle francophone" de Bastos justifie le manquement à la discipline en ces termes :

> *"Il faut qu'on nous accorde quand même le privilège d'arriver avec une demi-heure de retard car nous [enseignants francophones] travaillons à plein temps. De plus, les femmes ont des problèmes de maternité à résoudre, une situation bien difficile quand on travaille deux fois, dans la matinée et dans l'après-midi. Ce qui n'est pas le cas de nos collègues anglophones".*

Les chefs d'établissement disposent d'une marge de manœuvre considérable qui leur permet d'harmoniser ou de désarticuler les horaires de leurs établissements respectifs. Cette seconde option prédomine dans les écoles bilingues, notamment dans le décalage des horaires d'ouverture et de fermeture, de récréation et des cérémonies publiques. Mais la différenciation des horaires scolaires n'auraient pas une quelconque signification, si elles n'étaient pas au coeur d'une stratégie d'évitement mutuel des membres des deux communautés. La cour de l'école devient l'enjeu des rapports sociaux complexes, du fait qu'elle est l'unique espace matériel commun aux deux établissements. Sa gestion se révèle aussitôt conflictuelle. Le but inavoué d'une telle stratégie est la réduction au maximum des contacts entre élèves et enseignants des deux communautés. Le prétexte officiel fourni par les chefs d'établissement est le souci de maîtriser les situations de désordre (disputes, querelles, bagarres...) générées par les élèves.

Néanmoins, l'exiguïté de la cour - cas de la Maternelle - est à l'origine des conflits entre élèves, et des accusations réciproques entre enseignants. La segmentation de l'espace commun et la gestion différentielle du temps scolaire contribuent à légitimer un discours venant justifier les comportements éducationnels de chacun des groupes des responsables scolaires, minimisant systématiquement ceux de l'autre. C'est ainsi que les francophones de la Maternelle de Bastos estiment que la solution à ce problème se trouve dans les mains des chefs d'établissement. Une institutrice affirme sans ambages :

"La direction de l'école anglophone est responsable de la méfiance entre nos deux communautés. A l'origine, tout était commun aux établissements anglophone et francophone, tout, y compris les récréations, les réunions des parents d'élèves et les conseils de classe. Nous préparions aussi ensemble les cérémonies des fêtes de fin d'année, de distribution des prix. Mais, cette situation a duré à peine une année ; la directrice anglophone d'alors a été mutée et depuis, tout a changé. Nous sommes devenus des étrangers les uns pour les autres".

Le discours anglophone légitime la séparation des pratiques collectives, en arguant d'une part les facteurs écologiques - étroitesses des locaux, fossé dans la cour - et d'autre part, les difficultés de communication engendrées par les barrières linguistiques. Ainsi, le rejet du partage d'un espace commun pour un espace spécifique contribue à l'affaiblissement des liens intercommunautaires. En revanche, il favorise l'appropriation des formes langagières inhérentes aux processus de socialisation et sans lesquelles la dualité du fonctionnement scolaire ne serait guère possible.

4.1.4. OPPOSITION DANS L'ARTICULATION DES CODES SYMBOLIQUES

L'acquisition des codes symboliques est une étape fondamentale du processus de socialisation ; elle constitue aux yeux d'Annick Percheron, un *"système de références et d'évaluation du réel permettant de se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans une situation"*[48]. Ces codes symboliques que l'on peut appeler dans le langage de Pierre Bourdieu

[48] A. Percheron, L'univers politique des enfants. A. Colin, 1974, P. 27.

BU LILLE

l'habitus du groupe[49] s'élabore néanmoins à travers un modèle qui met en rapport les communautés anglophone et francophone, tout en les opposant dans ce qu'elles ont de spécifique : la culture. Comment cette dernière intervient dans les processus de socialisation ?

Elle intervient de manière tangible dans les cérémonies préparatives aux activités scolaires ; ces cérémonies ont pour but d'entraîner physiquement, mentalement et affectivement les élèves avant le début des cours, afin de les rendre davantage réceptifs et participatifs, dans les salles de classe d'une part, et dans la vie pratique, d'autre part. Ces cérémonies ont généralement lieu dans la matinée ; mais elles peuvent se dérouler aussi dans les après-midis lorsque l'établissement en question est inséré dans un programme de mi-temps, comme c'est le cas chez les francophones. Du côté des anglophones, la cérémonie appelée le "Morning Devotion", constitue un pilier de leur culture collective.

4.1.4.1. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE COLLECTIVE ANGLOPHONE

La construction de l'identité anglophone tient en deux points :

1- la primauté du religieux sur le laïc, donc de l'Eglise sur l'Etat ;
2- la formation d'une culture civique, voire politique par le biais de l'école.

[49] P. Bourdieu , Choses dites, Ed. Minuit, 1980, p. 231

4.1.4.1.1. LA PRIMAUTE DU RELIGIEUX SUR LE LAIC

L'une des caractéristiques de l'identité anglophone est bien l'importance accordée à l'éducation religieuse ; celle-ci se transmet et s'acquiert à travers l'école, qu'elle soit publique ou privée, confessionnelle ou laïque. Cette éducation religieuse s'actualise dans le "Morning Devotion", le mode de socialisation scolaire. Comment se déroule le "Morning Devotion" dans un milieu scolaire bilingue ?

Deux ou trois enseignants, selon les niveaux d'études maternelles ou primaires, sont chargés de l'encadrement de la cérémonie, à partir d'un calendrier établi. Ce sont eux qui ouvrent les portes de l'établissement et s'occupent des modalités des cérémonies. Elles sont matinales (7h-7h15), ce qui permet aux anglophones de disposer de l'espace en entier et d'éviter le voisin francophone aux effectifs imposants. Le rituel religieux est l'étape première des activités et se structure autour de courtes chansons inspirés de l'Evangile. Ces chansons sont toutes chrétiennes, d'inspiration protestante, centrées sur le Christ à la fois "Frère, Gratificateur, Libérateur, Confident..." et durent en moyenne une dizaine de minutes. Suivent de courtes prières dont certaines sont classiques ("Notre Père..." etc....) et d'autres proprement improvisées. Cette deuxième étape dure elle aussi environ une dizaine de minutes. Les enseignants chargés du "Morning Devotion" choisissent parmi les élèves et parmi leurs collègues, les acteurs de la liturgie et ceux qui sont appelés à dire les prières. A l'école primaire, les enfants sont déjà à mesure de choisir des textes bibliques, de les lire et d'essayer d'en dégager quelques commentaires rapides. Les éducateurs visent à inculquer une solide éducation chrétienne aux enfants. Le rituel religieux se pratique de cette manière dans toutes les écoles anglophones du pays, qu'elles évoluent dans un milieu monolingue ou bilingue. Une

éducation chrétienne au sein d'un espace censé être laïc - parce que public - relève d'un processus d'identification par rapport à un passé commun et que les responsables scolaires anglophones légitiment par un facteur récurrent : le legs colonial. Le directeur du "Primaire Anglophone de Bastos" déclare avec fierté :

> *"L'éducation religieuse est une composante de l'identité anglophone. Les missionnaires occidentaux ont beaucoup travaillé dans la zone anglophone où les gens ont acquis des habitudes rigides ; nous prions et faisons prier nos enfants, nous développons une culture chrétienne et entendons la perpétuer, parce que nous la trouvons nécessaire. Nous espérons que les francophones le comprennent vraiment".*

La conscience religieuse anglophone transcende ainsi les frontières de l'établissement et procède tous les jours au même moment, au renforcement des liens, et du sentiment de co-appartenance propres à la communauté. le "Morning Devotion" occupe la première place des processus de socialisation
scolaires, du fait qu'il précède la formation civique dans la chronologie des événements. Ce procédé est très important dans l'esprit collectif anglophone, et l'ordre des étapes ne saurait en aucun cas être interverti : la formation religieuse passe avant la formation civique et les éducateurs anglophones entendent imprimer cet ordre aux conduites collectives des élèves. La directrice de la "Maternelle Anglophone de Bastos" souligne avec force :

> *"Nous [anglophones] chantons les Psaumes avant de chanter l'hymne national, prions le Seigneur avant de saluer le drapeau national. Dieu*

d'abord, l'Etat après. Nous pensons que s'il n'y avait pas Dieu, il n'y aurait pas les hommes et par conséquent, il n'y aurait pas d'Etat".

Cette identité assumée n'est pas uniquement acceptée et auto-légitimée. Elle conduit à la restructuration du champ scolaire en donnant une dimension nouvelle à la formation civique, ce en quoi elle aboutit à une socialisation politique en milieu scolaire.

4.1.4.1.2. LA SOCIALISATION POLITIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Selon Annick Percheron, la socialisation politique des enfants peut être appréhendée du point de vue du langage, c'est-à-dire la structuration du vocabulaire politique tiré de leur environnement immédiat[50]. Pourquoi parlons-nous de socialisation politique plutôt que de formation civique ? Parce que les responsables scolaires mettent l'accent sur des notions et des comportements qui sont en rapport étroit avec l'univers politique. La seconde moitié du "Morning Devotion" commence normalement par une formation civique des enfants, fondée sur un vocabulaire spécifique.

D'abord les élèves apprennent à assumer les codes communs aux anglophones et aux francophones. Ils apprennent à chanter l'hymne national en anglais, à saluer le drapeau du pays, voire à le hisser sur le mât lorsqu'il s'agit des écoliers des deux dernières années du Primaire ("Class Six" et "Class Seven").

[50] A. Percheron, op. cit. P.27.

Cette étape est assumée machinalement par les élèves eux-mêmes, qui ne fournissent visiblement aucun effort. Ce qui intéresse les responsables scolaires, c'est de construire avec les élèves, deux types de communication, dans l'ultime étape appelée traitement des informations générales. Le premier type est une communication qui exploite les nouvelles recueillies par les enfants sur leur environnement immédiat : famille, voisinage, médias, etc....

Le second type privilégie le traitement critique de ces informations simultanément par les enseignants et les élèves. Ainsi, tous les matins, pendant une vingtaine de minutes, les enfants sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont entendu et vu à travers les médias - radio, télévision, journaux - dans la rue et dans leur milieu familial. Il n'y a pas de sujet tabou car tous les thèmes sont permis, les plus réguliers étant aussi les sujets dominants de l'actualité nationale et internationale. Au plan national, les informations sont davantage tournées vers les questions politiques, qui dominent l'actualité. En voici quelques thèmes :

- démocratisation du Cameroun ;
- création des partis politiques ;
- grèves des taxis et des étudiants ;
- blocus du port de Douala ;
- Opération "villes-mortes" ;
- Conférence nationale ;
- crise économique.

Au niveau international, les informations recueillies sont relatives, elles aussi, à l'actualité dominante : "Guerre du Golfe", Apartheid en Afrique du Sud, questions sportives, désordres socio-politiques dans les

autres pays africains : Congo, Zaïre, Gabon, Madagascar, etc.... Comment se déroule une journée-type de formation civique ?

Les sujets sont proposés et commentés par les élèves. Un élève - Primaire Anglophone de Bastos - déclare qu' "on" a brûlé des taxis à Yaoundé et molesté leurs conducteurs respectifs. Un autre élève affirme qu'il s'agit des agents de police qui frappent également sur des manifestants au centre urbain, pour les empêcher de défiler dans les rues de la capitale. Les enseignants interviennent pour donner leurs avis, et tenter d'expliquer les causes de ces événements. Un instituteur nuance en déclarant que les taxis n'ont pas été brûlés, mais qu'un taxi a été endommagé par les forces de police dont il tentait de forcer un barrage ; et que du reste, des conducteurs de taxi ont été molestés, du fait qu'ils s'étaient mis en grève pour manifester leur sympathie à un collègue. Un autre enseignant vient à la rescousse du premier, et déclare que les pouvoirs publics évitent à tout prix une grève de taxi qui pourrait paralyser une partie des travailleurs de la Capitale. Alors s'engage un vif débat entre enseignants et élèves, ces derniers étant moins convaincus des explications des premiers. Les enfants des classes maternelles sont plus tranchés dans leurs opinions et moins permissifs aux débats. L'un déclare sans ambages que les grèves et le désordre social au Cameroun viennent de ce que le gouvernement refuse d'engager la tenue d'une Conférence nationale. Un autre enfant dit haut et fort qu'il n'envisage pas une fois devenu adulte, exercer dans le secteur public comme son père (fonctionnaire aux postes et télécommunications), parce que l'Etat ne paie plus ses agents, mais leur demande de continuer à travailler. L'une des deux institutrices de service au "Morning Devotion" explique que la crise économique a asséché les caisses du Trésor public qui ne peut plus payer régulièrement les salaires ; mais qu'il est bien pensé d'opter pour une profession libérale, à condition que celle-ci soit

honorable. En fait, les enseignants n'étouffent pas la tendance aux jugements de valeur chez les élèves ; ils s'efforcent de leur adjoindre l'esprit de dialogue et l'esprit critique. Ils évitent pour cela un enseignement moralisateur, notamment à l'école primaire où les sources des informations sont précises et les arguments des enfants assez percutants. C'est à ce moment que s'effectue le passage de la formation civique à la socialisation politique. Car le but des responsables scolaires est ici double : le premier est d'affermir la faculté de jugement des élèves, au-delà d'un enseignement classique dispensé dans les salles de classe. Le second met en évidence une identité à acquérir dans l'avenir et dans le contexte social global ; cette identité vise à prendre efficacement position dans les grands problèmes nationaux et internationaux à partir d'une méthode pédagogique qui introduit la contestation dans le champ de travail scolaire. Raison pour laquelle cette méthode est rejetée par de nombreux responsables francophones qui l'estiment subversive et entendent construire l'identité francophone sur des valeurs laïques et neutres.

4.1.4.2. LA STRUCTURATION DE L'IDENTITE COLLECTIVE FRANCOPHONE

Les responsables éducatifs francophones évoluent à l'opposé de la méthode anglophone. Les processus de socialisation dans leur système scolaire reposent sur des cérémonies appelées "Accueil" qui relèvent d'un double choix de culture et de société. Ce choix privilégie l'éducation laïque et républicaine.

4.1.4.2.1. L'OPTION POUR UNE ECOLE LAÏQUE

Il convient de souligner que l'option pour une école laïque ne trouve pas l'écho favorable de l'ensemble des acteurs de l'école francophone. C'est ainsi que les missionnaires sont explicitement opposés à ce mode de socialisation scolaire, tandis que l'enseignement privé-laïc reste divisé sur une prise de position commune. Ses prises de position sont par ailleurs insignifiantes dans le Premier degré du fait de sa faible participation aux processus de scolarisation. C'est donc dans le secteur public du reste majoritaire et en plein essor, que nous recherchons ce qui caractérise la socialisation dans les écoles francophones.

Cette socialisation consiste dans le rejet catégorique de l'éducation religieuse et de ses manifestations. Dans l'enceinte de l'école publique sont proscrites chansons religieuses et prières. Cette consigne stricte est appliquée jusque dans les écoles francophones du Cameroun anglophone, en dépit de leur souci d'intégration. Certaines d'entre elles tolèrent ce type de chansons introduites dans l'enseignant de l'anglais langue seconde, à condition qu'elles ne s'inscrivent sur aucun programme officiel. C'est le cas des écoles francophones de Buéa. Les chansons sont en général d'inspiration populaire et laïque (*"Le coq chante..."*, *"Connais-tu mon beau village..."*) et imposées au cours des cérémonies publiques. Les chefs d'établissement évitent et récusent tout ce qui peut remettre en cause le caractère laïc des institutions scolaires, notamment du secteur public. C'est ainsi que le directeur du "Primaire Anglophone de Bastos" déclare avec fermeté :

"Il n'y a pas de compromis possible, l'école publique doit rester laïque. Nous avons la responsabilité d'éduquer des enfants de sensibilités différentes et de confessions diverses : catholique, protestante, musulmane. Tous ces enfants sont appelés sinon à s'aimer, du moins à s'entendre pour pouvoir grandir et travailler ensemble. Je ne peux pas imposer le "Je Vous-Salue-Marie" dans cette école sous prétexte que mes collègues et moi-même appartenons à la majorité catholique. Nous devons éviter de nous diviser en écartant la polémique".

A la place des prières, des récitations plus ou moins longues traitent des thèmes locaux et nationaux. L'accent est mis sur les moeurs, l'amour de la famille, le respect des règles de politesse, l'application des règles d'hygiène, et bien d'autres thèmes que les anglophones développent en classe, dans un cours intitulé "Talk and Conversation". Tout se passe comme si les processus de socialisation scolaires reposaient sur un double principe de rejet et d'opposition entre les identités collectives anglophone et francophone. Ce double principe s'exerce du point de vue de la forme : prières contre récitations populaires, chansons religieuses contre chansons laïques ; mais il s'exerce également par rapport à l'origine des thèmes choisis : les prières et chansons religieuses sont d'origine étrangère - l'Evangile -, tandis que les chansons et récitations francophones trouvent des thèmes régionaux et nationaux. Ceux-ci s'insèrent dans un programme implicite d'articulation des valeurs sociales qui limite soigneusement le rôle des responsables éducatifs à ce que les pouvoirs publics considèrent comme l'essentiel, c'est-à-dire une éducation scolaire apolitique.

4.1.4.2.2. UNE EDUCATION SCOLAIRE APOLITIQUE ET REPUBLICAINE

Dans la perspective francophone, l'éducation scolaire républicaine consiste à familiariser les élèves avec les grands symboles de la vie nationale. Le respect du drapeau du pays et de l'hymne national participe de cette éducation. La formation civique, les francophones l'ont toujours conçu dans un contexte plus rigide, sous forme d'enseignement classique au cours duquel l'enseignant inculque des notions soigneusement préparées et tirées d'un manuel au programme officiel. (Le contenu de ce manuel est lui même soumis à l'approbation des politiques de l'éducation.) C'est un programme qui n'est en aucun cas remis en cause, ni par les enseignants, ni par les parents d'élèves. Il informe sur les activités de la vie nationale et politiques : responsabilités et rôles de certains grands commis de l'Etat tels que, les maires et les députés, conditions d'élections et d'éligibilité des citoyens, etc....Les élèves assimilent les leçons en fonction desquelles ils seront évaluées, au même titre que les disciplines ordinaires. On ne parle d'ailleurs pas de formation, mais bien d'instruction civique. Les responsables éducatifs francophones appréhendent donc le moment pendant lequel les connaissances abstraites et par trop générales de l'instruction civique, vont être appliquées à des cas particuliers et générer un esprit de subversion en milieu scolaire.

C'est pourquoi lorsqu'ils traitent des informations dites générales, les responsables scolaires francophones imposent une communication de type vertical. La direction de l'établissement est la source des informations nationales et internationales qui ne sont ni débattues, ni traités amplement, exceptées celles qui relèvent des questions sportives. Dans l'ensemble, les nouvelles sont réduites à de petites annonces locales et régionales de la semaine écoulée ou à venir, à l'entretien des locaux, aux manquements à la

discipline, aux rapports de voisinage en milieu bilingue, aux questions de politesse. On comprend la stratégie d'évitement mutuel entre les membres des communautés anglophone et francophone, dont le but inavoué est de disposer de plus de territoire et d'affaiblir les relations intercommunautaires. Qu'est ce qui fait la spécificité des cultures anglophone et francophone ? Et qu'est-ce qui explique la production des identités opposées à l'intérieur d'une école bilingue ?

La culture anglo-saxonne sur laquelle repose le système éducatif anglophone, ne fait pas de démarcation entre la vie familiale, la vie scolaire et la vie politique. Dans la culture anglo-saxonne, la formation de l'identité politique est présente dans les premiers conditionnements familiaux. Cette formation est de plus en plus manifeste dans la valorisation que connaissent les institutions (Eglise, Ecole, etc..) dans les discours que les parents tiennent à leurs enfants. Malek Chebel pense même que dans la culture anglo-saxonne, *"le suivi des valeurs fondamentales (le fait d'aller à l'église, la morale publique, la sensibilité à l'effort national, etc....) vont asseoir définitivement les premiers fragments d'une politique avant l'heure"*[51].

Les autorités publiques francophones, soucieuses de maintenir le contrôle de l'Etat sur les écoles, privilégient une culture de laïcité, de laïcisation et de neutralité, ou plus exactement apolitique. C'est donc le primat de l'Etat sur le religieux ; dans cette dimension, il y a une nette coupure entre la vie scolaire et la vie politique, cette dernière étant réservée aux adultes. Chez les anglophones, les problèmes sociaux et politiques se discutent généralement en famille ; les francophones discutent en général

[51] M. Chebel : La formation de l'identité politique, PUF. 1988, P. 131.

des problèmes politiques hors de leur foyer et évitent d'y impliquer leur progéniture. De plus, les pouvoirs publics s'insurgent contre toute forme d'éducation qui s'écarte des programmes officiels. Et le corps enseignant francophone qui se fait l'écho de cette prise de position, dénonce lui aussi la méthode anglophone. C'est ainsi que les responsables scolaires francophones estiment prématurée et déplacée ce qu'ils appellent la formation politique des enfants. Prématurée parce qu'elle intervient à une période où les enfants d'âge tendre ne peuvent apprécier le langage et la pertinence des problèmes socio-politiques. La formation est jugée déplacée parce ce que l'école ne devrait pas devenir un lieu de joutes politiques, de "déformation et d'intoxication informationnelles". A l'Ecole Primaire Francophone de Bastos, le chef d'établissement critique avec force cet effet de la socialisation en ces termes :

> *"Nos collègues anglophones prétendent que la formation civique est nécessaire à l'éducation de leurs enfants. Mais elle l'est pour tous, y compris les nôtres. Seulement, nous [francophones] ne comprenons pas cet acharnement sur les enfants d'âge tendre. En fait de formation civique, il s'agit d'une désinformation permanente de la vie sociale et politique. C'est un bourrage de crâne que subissent les petits anglophones."*

> *"Que l'on ne se fie pas aux apparences. La désinformation est double et habilement organisée : à la maison les parents se chargent de trafiquer la réalité tandis qu'à l'école, les enseignants donnent l'impression d'en discuter objectivement et d'apprendre aux enfants à rechercher la vérité. Il n'en est rien. C'est pourquoi les associations de parents d'élèves anglophones approuvent à l'unanimité ce type de formation".*

L'opposition des méthodes de travail s'amorce d'abord au niveau du vocabulaire et donne raison à A. Percheron, qui situe la socialisation politique des enfants par rapport à l'acquisition d'un type particulier de vocabulaire, de langage. Ce que les anglophones appellent formation civique est interprété par les francophones comme une formation politique subversive. Ensuite, le contexte général d'agitation socio-politique : les éducateurs francophones subissent le poids des pressions du pouvoir politique qui met en garde contre toute forme d'endoctrinement ou de subversion des élèves. Au Primaire Francophone de Bastos - entre autres - les enseignants se demandent ce que peuvent signifier les mots tels que "grèves, blocus, conférence nationale, etc...." dans le jeune esprit des enfants. A la Maternelle Francophone du même nom, une institutrice s'inquiète en ces termes :

> *"Les enseignants anglophones engagent précocement leurs enfants dans les aventures des adultes, dans le but d'en faire des hommes responsables. Mais les explications qu'ils leur fournissent dans l'ombre sont pernicieuses. Un esprit similaire perdure jusque dans le Secondaire Bilingue où nous avons des frères et soeurs. Lors des conseils de classe et des réunions des parents d'élèves, les inspecteurs pédagogiques [francophones] nous mettent en garde contre ce genre de manipulation. Le vocabulaire des adultes ne peut véhiculer que les problèmes des adultes".*

Dans les rapports complexes et conflictuels à l'intérieur du milieu scolaire bilingue qui se construisent sur des attitudes d'évaluation et d'auto-légitimation, et au regard du reste de la société, l'identité anglophone telle qu'elle est produite par les "Morning Devotion" apparaît comme une identité déviante, celle d'un groupe ayant volontairement transgressé une

norme. Mais, en plus de la stratégie d'évitement mutuel par la différenciation des horaires, le refus d'homogénéisation des conduites se manifeste dans d'autres modèles d'identification tels que le port du vêtement scolaire.

4.1.5. L'APPROPRIATION DES AUTRES MODELES IDENTIFICATOIRES

Les modèles identificatoires sont des éléments socioculturels qui rattachent un individu à un groupe de référence ou d'appartenance, ou qui rattache ce groupe à une communauté donnée. L'identification étant un processus qui renforce l'identité personnelle ou groupale, les acteurs de socialisation anglophones et francophones la construisent dans une perspective différentielle pour mieux exprimer la dualité du fonctionnement scolaire. A la faveur d'une hiérarchie séparée, les éducateurs francophones et anglophones accentuent les différences des conduites collectives, par le sens qu'ils donnent séparément au vêtement scolaire. Le vêtement scolaire peut-il être appréhendé comme un élément de valorisation culturelle ?

Dans la philosophie éducative anglophone, le port du vêtement scolaire n'est pas seulement une mesure pratique destinée à identifier les élèves des non-scolaires ; il est aussi une exigence morale qui s'applique à l'école anglophone quelle qu'elle soit et où elle se trouve. Cette pratique a pour objectif d'identifier l'école anglophone de l'école non anglophone, en toute circonstance. Les responsables scolaires se sont arrangés de manière à imposer cette mesure aux secteurs public et privé, aux tendances laïque et confessionnelle, monolingue et bilingue de l'ensemble du pays. Dans toutes les écoles maternelles et primaires du Cameroun, les élèves anglophones arborent sans exception le vêtement bleu et blanc : les filles

sont vêtues d'une robe bleue au col blanc, les garçons portent une chemisette bleue enfilée dans une culotte kaki. Les anglophones entendent montrer par cette pratique une image de cohésion interne, doublée d'un sens poussée de l'organisation. Ils tentent de prouver ainsi qu'au-delà des clivages administratifs (secteurs public / privé) et idéologiques - confessionnel / laïc -, l'identité anglophone transcende les frontières institutionnelles pour mieux exprimer l'unicité des valeurs éducationnelles et collectives du groupe. Ce sens poussé de la discipline par l'usage du vêtement est perçu assez différemment par les éducateurs francophones.

Les éducateurs francophones n'ont jamais réussi à s'entendre sur la question du port d'un vêtement collectif aux enfants des classes maternelles et primaires des écoles dont ils répondent. Certes, le tablier - imprimé du nom du titulaire - est prescrit dans les classes maternelles francophones, dans le but d'assurer une identification rapide des enfants. Au niveau de l'enseignement primaire, les professionnels francophones de l'éducation évoluent en rangs dispersés : ceux de l'école confessionnelle, fascinés par le modèle anglophone, ont imposé l'uniforme dans les écoles qu'ils contrôlent. Mais, fragilisés par des rivalités partisanes entre catholiques et protestants, puis à l'intérieur de la famille protestante (presbytériens et adventistes, orthodoxes et évangélistes), les élites de l'école confessionnelle ont adopté séparément des modèles divers, laissés d'ailleurs au choix de chaque chef d'établissement. Le secteur public aussi ne parvient pas à imposer un modèle vestimentaire aux enseignements maternel et primaire. Il n'y a pas de volonté politique à ce sujet, ni d'engouement réel des structures éducatives parallèles que sont les syndicats de l'enseignement primaire et les associations des parents d'élèves. Bien au contraire, ils agissent comme des groupes de pression dont le but est de laisser l'initiative aux collectivités locales et aux chefs

d'établissement. Dans l'ensemble du Cameroun francophone et à Yaoundé en particulier, le vêtement scolaire n'est guère obligatoire, et les écoliers s'habillent en fonction des ressources et des désirs de leurs parents. Au Cameroun anglophone pourtant, l'imitation sociale amène les francophones à adopter un uniforme commun à leurs élèves. Pourquoi une telle situation ? Est-ce à dire que les francophones ne sont pas à la recherche d'un modèle identificatoire ou à la quête d'un lien collectif ? C'est que les structures éducationnelles parallèles sont plus dynamiques dans les champs scolaires anglophones et inactives du côté francophone. Car en plus de la pratique du vêtement scolaire, les écoles anglophones s'investissent à des degrés variables dans le renforcement du lien collectif interne, à travers les cantines scolaires, gérées par les enseignants et financées par les parents d'élèves. Ce qui est loin d'intéresser les promoteurs de l'école francophone.

La gestion séparée des espaces scolaires est donc à l'origine des modes de socialisation différentiels des écoles. Dans cette perspective, les écoles bilingues ne sont guère différentes des écoles monolingues. Et cette dualité dans le fonctionnement de l'appareil scolaire est récusée par les politiques de l'éducation qui tentent de la supprimer dès l'enseignement secondaire bilingue. Dès lors, ils introduisent pour ainsi dire des pouvoirs homogénéisants qui vont radicalement supprimer les modes antérieurs de socialisation.

4.2. SOCIALISATION INTERCULTURELLE ET UNICITE DANS LE FONCTIONNEMENT DES CHAMPS SCOLAIRES : CAS DU SECONDAIRE BILINGUE

La gestion de l'espace et du temps scolaires ne se conçoit plus comme une stratégie d'évitement mutuel ; il est plutôt question d'une méthode d'uniformisation des conduites scolaires. Le temps est structuré en fonction des moeurs dominantes dans chaque zone linguistique et par rapport aux programmes des chefs d'établissement.

Nous procédons au préalable à une présentation de deux cas, illustrés par les Lycées Bilingues de Yaoundé et de Buéa, deux établissements de référence du bilinguisme scolaire au Cameroun.

4.2.1. PRESENTATION DU LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE

Créé en 1977, le Lycée Bilingue de Yaoundé comptait en 1991 exactement 3 729 élèves répartis en 1 011 anglophones (27,11 %) et 2718 francophones (72,88 %). Ces élèves sont encadrés par un personnel enseignant de 176 professeurs dont 78 anglophones (44, 31 %) et 98 francophones (55,68 %) ; il y a donc une réelle disproportion entre les effectifs en élèves et les effectifs en enseignants anglophones. Quant au personnel administratif, sa composition obéit à une hiérarchie particulière. A la tête de l'établissement, on trouve un proviseur (d'origine anglophone) parfaitement bilingue puisqu'il s'exprime couramment en français. C'est d'ailleurs le cas de ses prédécesseurs en majorité de culture anglophone. Il est secondé par quatre censeurs nommés à leurs postes en fonction des critères culturelle et linguistique. En effet, une moitié des censeurs est d'origine francophone, affectée l'une au premier cycle, l'autre au second

cycle anglophones ; il en est de même des censeurs d'origine francophone évoluant dans les cycles francophones. Nous montrerons plus loin les conséquences d'une telle division du travail. Au-dessous des censeurs, cinq surveillants généraux sont répartis à travers le lycée, non en fonction des secteurs linguistiques, mais plutôt par rapport aux niveaux de classes et de cycles d'études. De sorte qu'il est bien difficile de pouvoir isoler leurs origines culturelle et linguistique. Hormis les censeurs, le proviseur et les surveillants généraux travaillent simultanément, selon leurs attributions respectives, dans les espaces anglophone et francophone.

Un uniforme unique est imposé à l'ensemble des élèves, tandis que les cérémonies relatives à l'acquisition des codes symboliques sont hebdomadaires ; elles ont lieu tous le lundi matin, le lycée étant soumis au système de temps plein : les cours ont lieu dans la matinée et dans l'après-midi, avec une pause de deux heures entre midi et quatorze heure et trente minutes de récréation. La situation est différente au Lycée Bilingue de Buéa.

4.2.2. PRESENTATION DU LYCEE BILINGUE DE BUEA

Le Lycée Bilingue de Buéa est le plus ancien établissement bilingue du Cameroun. Créé en 1963 avec l'aide de la Coopération française et restructuré en 1971, cet établissement dispose en 1991 des effectifs suivants : 2 500 élèves, soit 895 francophones (35,8 %), 1 529 anglophones (61,16 %) et 76 "bilingues" (3,04 %). Ils sont tous répartis dans 38 salles de classes : les anglophones en disposent de 19, les francophones de 17 et les Bilingues de deux seulement.

S'agissant du personnel enseignant, le lycée compte 91 professeurs dont 56 anglophones (61,5 %) et 35 francophones (38,4%). Le nombre des élèves francophones est en proportion plus important que celui des professeurs francophones. Les élèves de la minorité sont plus nombreux à Buéa qu'à Yaoundé, tandis que les professeurs de la minorité sont plus nombreux à Yaoundé qu'à Buéa. Nous montrerons ultérieurement que cet équilibre est pour ainsi dire préventif, du fait que hors de leurs frontières initiales, les membres de la minorité (qu'elle soit francophone ou anglophone) sont plus actifs, voire agressifs.

Le personnel administratif est composé quant à lui de la manière suivante : un proviseur d'origine francophone et parfaitement bilingue, comme ses prédécesseurs. Tout se passe comme si les politiques de l'éducation s'arrangeaient toujours à envoyer des chefs d'établissement dans une localité où ils sont en situation de minorité, dans le but de maintenir un relatif équilibre dans les établissements bilingues. Le Lycée fonctionne avec deux censeurs affectés à leurs postes selon les niveaux de cycles : l'un (d'origine anglophone) s'occupe du premier cycle, l'autre (d'origine francophone) est responsable du second cycle. Ils travaillent aux côtés de trois surveillants généraux : un pour chacun des deux cycles, le troisième est chargé de l'internat, d'une capacité de 82 élèves, dont la moitié est francophone.

Le lycée fonctionne selon le système de journée continue, de 7h30 à 14h30 et tous les élèves sont soumis au même uniforme. les cérémonies relatives aux processus de socialisation sont bihebdomadaires, le lundi et le vendredi.

Nous construisons cette seconde moitié du chapitre autour de trois centres intérêt :

1- la reformulation des codes symboliques ;
2- l'articulation des réseaux de sociabilité ;
3- les questions liées à l'ordre scolaire désirable.

4.2.3 LA REFORMULATION DES CODES SYMBOLIQUES DANS LE SECONDAIRE BILINGUE

La reformulation des codes symboliques occupent une place importante dans les processus d'intégration amorcés dans le Secondaire Bilingue. Ces mesures d'uniformisation participent d'une socialisation interculturelle. Et traitant justement de la socialisation en situation de changement interculturel, Hanna Malewska-Peyre écrit :

> *"Il est important de souligner que les influences culturelles n'ont pas le même poids : le poids du conformisme fait prévaloir les influences de la culture majoritaire, dominante (...). Le groupe minoritaire n'a pas toujours les moyens de développer, ni même parfois de préserver sa culture"*[52].

[52] H. Malewska-Peyre, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, PUF, 1989, P. 197.

Dans le Secondaire Bilingue, l'uniformisation des élèves s'exprime par le port obligatoire du vêtement scolaire. Au Lycée Bilingue de Yaoundé, ce vêtement est de couleur beige, tandis qu'au Bilingue de Buéa, il est bicolore : bleu-ciel en haut et kaki en bas. Cette pratique évidente et peu choquante aux yeux des élèves anglophones et francophones, semble une mesure d'intégration réussie puisqu'elle ne soulève aucune objection explicite chez aucune des deux parties. De même, les membres du groupe minoritaire s'accommodent autant qu'ils le peuvent de l'organisation scolaire du temps, qui veut que les Lycées Bilingues de Yaoundé et Buéa fonctionnent respectivement selon les principes de temps plein et de journée continue. Mais, dès lors que l'appareil scolaire touche aux autres modes d'intégration, à savoir l'éducation religieuse et la formation civique, il remet explicitement en cause les fondements des types de socialisation antérieurs, au détriment des anglophones. La construction d'une identité collective passe par la sélection et l'imposition d'un modèle socioculturel laïc et apolitique, qui lèse la minorité anglophone.

C'est ainsi que le "Morning Devotion", tel qu'il est conçu par l'acteur collectif anglophone, est tout simplement supprimé. Il n'y a plus d'allusion à la religion, on parle au contraire de "cérémonie de levée des couleurs", pour bien montrer le caractère laïc du nouveau modèle. Cette cérémonie qui a lieu dans la matinée, est abrégée à deux étapes :

- l'étape obligatoire qui consiste à chanter l'hymne tout en saluant le drapeau national ;
- l'étape facultative qui traite des informations générales.

La cérémonie de la levée des couleurs dépend en général de l'organisation interne de chaque établissement. Elle peut être hebdomadaire (cas du Lycée Bilingue de Yaoundé) ou bihebdomadaire (cas du Lycée Bilingue de Buéa). Dans le premier cas, la cérémonie est organisée en début de semaine, soit le lundi. Dans le second cas, elle est organisée deux fois, en début et en fin de semaine. Toutes les cérémonies sont construites par et autour du chef d'établissement. A partir de l'Enseignement Secondaire, le chef d'un établissement bilingue n'est pas un simple administrateur. Certes, Il a le pouvoir de recruter et d'exclure les élèves, d'évaluer les personnels enseignant et administratif de son établissement. Mais son rôle est symbolique, voire stratégique. C'est autour de lui, que s'élabore et s'anime la vie scolaire. Les membres des deux communautés anglophone et francophone, qu'ils soient enseignants ou élèves, cadres ou subalternes de l'administration scolaire, attendent du chef d'établissement qu'il rassemble et soit impartial. Il doit faire l'unanimité autour de lui car il est le chef de deux modèles d'écoles. Son impartialité doit s'appliquer sur les rapports scolaires de type horizontal (relations à l'intérieur de chaque catégorie d'acteurs) et ceux du type vertical (rapports intercatégoriels : élèves et enseignants, élèves et administration, administration et enseignants). C'est donc le chef d'établissement qui décide du degré de participation des uns et des autres aux cérémonies de levée de couleurs. La sélection est soit collective, soit partielle.

La participation est collective (cas du Lycée Bilingue de Buéa) lorsqu'elle implique tous les acteurs de la vie scolaire, Mais, seuls les élèves sont tenus d'en assumer le déroulement - hymne et levée des couleurs-. Ils chantent successivement en français et en anglais. Les préfets des études (ou censeurs) aidés des surveillants généraux, s'assurent de la collaboration des élèves : présences et absences, propreté des uniformes,

cheveux rasés, discipline respectée. Tout manquement à la discipline est sanctionné par une corvée (désherbage, ramassage des ordures, entretien des locaux administratifs, etc....). Plus le niveau de classe est élevé, plus l'élève subit la répression. Celle-ci pose peu de problème quand les préfets des études ne représentent pas les intérêts d'un groupe linguistique et culturel donné. Il n'y a pas de censeurs des études anglophones ou des études francophones ; il y a un censeur des premiers cycles anglophone et francophone, un autre affecté aux seconds cycles des deux systèmes éducatifs. Ils rassemblent en conséquence, autant que le chef d'établissement, le maximum d'élèves, en suscitant moins de controverse. C'est dans ce sens qu'ils donnent des sanctions et veillent à leurs applications. Les effectifs relativement moindres du Lycée Bilingue de Buéa contribuent au bon déroulement des opérations. Durant la cérémonie, les élèves se regroupent généralement par cycles d'études (premiers cycles d'un côté, seconds cycles de l'autre) ayant à leur tête un censeur.

Les informations d'ordre général sont à l'image de la situation du Primaire francophone. Ce sont des annonces locales ou régionales, qui évitent les polémiques. Mais ces annonces ne sont plus le fait des seuls responsables scolaires. Les élèves y participent également, pour parler de leurs projets et de leurs activités scolaires, passées ou à venir, en se référant à un document soigneusement censuré. Seuls les élèves jugés disciplinés et responsables ont la possibilité de prendre la parole aux cérémonies de la levée des couleurs, qui se veulent solennelles. Il n'y a pas de traduction dans une langue ou dans une autre ; tout le monde est censé être bilingue. Mais, la passivité des élèves anglophones habitués à un autre traitement de la réalité sociale ne signifie pas leur assentiment. Nombreux sont ceux qui refusent de s'exprimer dans des conditions qu'ils estiment autoritaires et arbitraires. Ils savent néanmoins que les modalités du

déroulement de ce type d'activité sont prescrites par les politiques de l'éducation depuis Yaoundé et que toute lutte est vaine.

La participation est partielle - cas du Lycée Bilingue de Yaoundé - lorsqu'elle n'engage qu'une partie des acteurs : la présence des élèves est obligatoire ; ces derniers sont sélectionnés en fonction de leurs niveaux de classe et de leur origine linguistique. Tous les élèves sont tenus de participer aux cérémonies, mais seuls ceux d'un niveau de classe et d'un groupe linguistique donnés sont directement impliqués au processus. Il peut donc s'agir des Sixièmes, des Secondes ou des Terminales francophones ou anglophones. Et bien que la fonction des surveillants généraux soit de faire respecter la discipline, les élèves ont tendance à se regrouper spontanément derrière leurs censeurs, préjugeant des capacités de ces derniers à défendre mieux les intérêts de la communauté et du système éducatif auxquels ils appartiennent. Dans ce contexte, les origines linguistique et culturelle des censeurs sont mises en avant, d'autant que ceux-ci sont considérés aux yeux de certains groupes comme de véritables chefs d'établissement, ou du moins, les responsables légitimes des études anglophones et francophones. A ce titre, les avis et leurs attitudes des censeurs sont valorisés par les élèves et certains enseignants. Lorsque les préfets des études sont nommés et perçus par rapport aux systèmes scolaires (anglophone et francophone), ils jouent un rôle partisan auprès des élèves et enseignants qu'ils s'efforcent généralement de manipuler : les censeurs sont très proches d'eux, les conseillent et les assistent à propos de leurs problèmes pédagogiques, leurs difficultés d'adaptation, leurs projets et leurs activités scolaires. La participation étant partielle, les élèves non inscrits au programme des cérémonies ont tendance à multiplier absences et occasions de désordre. Pour ce faire, ils comptent sur l'indulgence de leurs censeurs respectifs. Le taux de sanctions le plus significatif est

enregistré durant l'émission des informations générales. Pendant que les censeurs du système francophone se plient aux pressions des responsables de l'ordre (surveillants) et du chef d'établissement, ceux du système anglophone protègent du mieux possible les élèves dont ils sont responsables : ils soustraient ceux des classes d'examen aux corvées, demandent à prendre en charge eux-mêmes les élèves sanctionnés, s'insurgent contre certaines mesures jugées anti-anglophones. Est-ce la raison pour laquelle le quota des élèves anglophones est fort réduit au Lycée Bilingue de Yaoundé ? Toutefois, l'implication sensible des préfets des études dans les affaires liées à l'acquisition des conduites collectives pose la question du mode d'organisation, et de la répartition des rôles au-delà des fonctions officielles.

Pour une meilleure articulation des conduites collectives en milieu scolaire bilingue, les responsables administratifs s'engagent à promouvoir des réseaux de sociabilité, dont les objectifs sont - entre autres - le développement des relations horizontales, notamment au sein de la communauté d'élèves.

4.2.4. FONCTIONS ET CONFLITS DANS LES RESEAUX DE SOCIABILITE PAR L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF

Nous étudierons les fonctions des réseaux de sociabilité dans le milieu scolaire bilingue, en mettant en valeur les interactions culturelles des acteurs anglophones et francophones. Dans quelle mesure l'engagement associatif a une fonction d'intégration entre les membres de deux communautés séparés par la culture, la langue et le mode de scolarisation ? A quel moment émerge et se déploie le conflit ? Nous retenons pour cette étude trois types d'associations :

- les associations ludiques, notamment les clubs sportifs ;
- les associations socio-économiques que sont les coopératives scolaires ;
- les associations culturelles à l'image les clubs bilingues.

Les associations ludiques sont diverses et multiples. Nous ne retenons que celles qui ont rapport avec les activités sportives, du fait qu'elles sont les plus répandues, les plus réguliers et les mieux structurées. Les clubs sportifs (football, handball, basket, etc....) sont très prisés et constituent un phénomène dynamisant ; en milieu scolaire bilingue, les clubs sportifs sont construits sur la base d'un consensus qui obéit au schéma traditionnel du parlement dans un système de parti unique. Les critères de sélection tiennent moins des mérites individuels que d'un souci d'équilibre géolinguistique. Les membres des deux communautés doivent être représentés, mais de manière inégale. Le principe courant est que le capitaine de l'équipe soit issu du groupe majoritaire : un anglophone au Cameroun anglophone et un francophone de l'autre côté du Moungo. De plus, les membres de la communauté majoritaire (autochtone) veulent imposer leurs préférences et s'attribuer la part la plus importante dans la composition de l'équipe. Cette tactique est le modèle dominant des clubs sportifs en milieu bilingue. La conséquence est la tendance à la rivalité et aux intrigues ; la communauté majoritaire tend généralement à s'approprier les victoires sportives et à rejeter les défaites et les torts sur les acteurs issus du groupe minoritaire. Les défaites au football des Lycées Bilingues de Buéa et Yaoundé, en l'occurrence, se transforment généralement en règlements de compte dont les minorités francophones de Buéa et anglophones de Yaoundé sont les boucs émissaires. Elles demandent en vain la constitution de deux équipes parallèles mais complémentaires, dans lesquelles chacune des communautés serait mieux représentée. La

constitution d'une équipe double dans chaque discipline sportive et sur une base linguistique apparaît comme un facteur de division aux yeux des responsables scolaires, mais aussi comme un facteur supplémentaire de dépenses. La quête du leadership est donc au fondement des rivalités qui ruinent les activités ludiques en milieu scolaire bilingue. Hormis les discours moralisateurs, les responsables scolaires ne trouvent pas de véritables solutions à la question de l'équilibre de l'autorité dans les relations entre élèves anglophones et francophones. Le conflit s'accentue à mesure que les intérêts deviennent plus tangibles, comme c'est le cas dans les coopératives scolaires.

L'engagement associatif devient plus dynamisant et davantage conflictuel à mesure qu'il est sous-tendu par des intérêts moins abstraits, plus concrets, généralement socio-économiques. Les coopératives scolaires en font une illustration parfaite. En traitant de l'influence du lieu sur les rapports micro-sociaux, Claire Caligirou met en exergue les rapports qui se nouent entre les facteurs économique et culturel. Elle écrit à cet effet :

> *"L'espace socio-géographique est le cadre dans lequel évoluent les groupes d'un ensemble humain donné et dont les structures sont commandées par des structures économiques, des rapports sociaux et des modèles culturels"*[53].

[53] C. Caligirou, "De l'influence du lieu sur les rapports micro-sociaux", dans Malewska-Peyre, La socialisation, op.cit. P.220

La mission assignée aux **coopératives scolaires** est d'amener les élèves à prendre en charge eux-mêmes leurs besoins, de chercher et de trouver des réponses à leurs problèmes matériels, de les exposer à l'administration scolaire qui les apprécie. En milieu scolaire, la stratégie de fonctionnement d'une coopérative est d'exploiter en les monnayant, les activités culturelles et ludiques telles que les spectacles, les soirées dansantes, les expositions, les conférences, etc....pour évoluer de manière autonome. Autrement dit, la coopérative s'appuie sur les aspects culturels et ludiques pour développer des activités économiques susceptibles d'améliorer les conditions de vie de l'établissement scolaire. En milieu scolaire bilingue, le rôle de la coopérative est ambitieux et stratégique : la coopérative négocie auprès des ambassades et des centres culturels étrangers pour obtenir des dons en matériels pédagogiques (les appareils audio -visuels et en manuels scolaires) dont le but est la promotion du bilinguisme officiel. Ce type d'association est responsable de grandes réalisations telles que la création, voire l'essor des bibliothèques et dispensaires scolaires. Au Lycée Bilingue de Yaoundé notamment où les frais de bibliothèque par élèves et par an s'élèvent à 400 F cfa, l'ambassade des Etats-Unis a fourni près du cinquième des six mille ouvrages de la bibliothèque, la coopérative locale travaille activement. Or, le mode de gestion de la coopérative en milieu scolaire bilingue est à la base des conflits de leadership, centrés sur l'enjeu culturo-linguistique.

Les coopératives dans le Secondaire bilingue ont longtemps été gérées, comme nous l'avons souligné plus haut, à l'image de l'Assemblée Nationale : à la tête un président issu du groupe majoritaire de l'établissement, et un vice-président appartenant à la communauté minoritaire. Cet équilibre qui a longtemps prévalu au Cameroun, est aujourd'hui remis en cause par endroits, mais de manière significative. Car

le rôle d'une telle association est si important et son enjeu si grand en milieu bilingue, que la coopérative scolaire est sujette à des conflits entre les communautés anglophone et francophone. En dehors du financement public, les coopératives constituent la principale source de revenus des établissements secondaires. Les membres de la coopérative s'investissent séparément pour s'en assurer le contrôle exclusif. Plus l'établissement est grand et prestigieux, plus les conflits impliquent les personnels enseignant et administratif. Le chef de l'établissement maintient difficilement le consensus quand le principe même de l'organisation est remise en cause. Les élèves de la communauté minoritaire entendent tenter leur chance dans des élections (et non les nominations) des responsables de la coopérative scolaire ; cette volonté d'autonomie par rapport aux idéaux des politiques de l'éducation, coïncide avec la légalisation des contre-pouvoirs au Cameroun. Le Lycée Bilingue de Yaoundé est l'exemple vivant de cette divergence d'option.

En effet, les élèves anglophones du Lycée bilingue de Yaoundé remettent ouvertement en cause le mode d'élection qui a toujours prévalu au sein de la coopérative. Les censeurs de l'établissement, très influents auprès des élèves, jouent un rôle non négligeable dans la cristallisation des conflits. Des grèves intermittentes ont eu lieu durant l'année scolaire 1989/1990 au cours desquelles les élèves anglophones se plaignaient des élections truquées, qu'ils auraient pourtant gagnées. Ces crises à l'intérieur du champ scolaire sont partiellement cause du limogeage des censeurs jugés responsables du boycott des cours.

L'engagement associatif n'est réellement constructif qu'à condition de lui assigner d'autres objectifs qui impliquent ni les questions de leadership, ni celles de l'intendance. Telles sont les associations culturelles dont les clubs bilingues fonctionnent comme des structures d'intégration réelle. Dans quelle mesure ?

Les associations socioculturelles en milieu scolaire s'expriment par ailleurs sous la forme des clubs dits culturels. Il en existe plusieurs types : clubs Amis-de-la-Nature (à vocation écologique), clubs UNESCO, clubs bilingues, etc....Ces clubs existent dans tous les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. Mais c'est leur évolution en milieux scolaires bilingues qui nous intéresse. Comment fonctionnent les clubs bilingues et quels types de relations se développent entre leurs divers membres ?

Les clubs bilingues résultent de la prise de conscience des élèves anglophones et francophones de leurs lacunes respectives en langues secondes officielles, de leur volonté collective d'améliorer leurs niveaux de langues par des formes d'apprentissage et de travail. Les élèves éprouvent de nouveaux besoins, notamment celui de se regrouper pendant les périodes de loisir, dans l'enceinte de l'établissement ou en dehors, mais à l'intérieur d'une structure bien organisée et coordonnée par un professeur de leurs établissements respectifs. Les enseignants dûment désignés par l'administration scolaire, sont chargés d'encadrer les clubs culturels, en assumant les problèmes liés à l'intendance.

Les élèves s'activent à développer d'autres formes de solidarité que celles imposées par l'appareil scolaire. Pour ce faire, ils se regroupent tantôt par cycles d'études (premier cycle d'un côté, second cycle de l'autre), c'est le cas du Lycée Bilingue de Yaoundé, tantôt par niveaux de classe, comme au Lycée Bilingue de Buéa. Les questions relatives au leadership et à l'intendance ont été résolues par les élèves eux-mêmes : il n'y a élections ni de chefs ni des membres, ni frais de participation à un club. Un club bilingue peut compter deux cents membres comme le Collège Bilingue d'Application de Yaoundé d'une part, le Lycée Bilingue de Buéa d'autre part ; il peut aussi en compter le double (cas du Lycée Bilingue de Yaoundé) selon la taille de l'établissement. Les réunions sont hebdomadaires ou bihebdomadaires, mais le principe du "jeu" demeure le même : chaque acteur alterne l'usage de la langue principale et de la langue seconde dans le processus de communication ; dans ce dernier, le langage importe moins que les langues dans lesquelles s'expriment les locuteurs ; Chaque membre du club s'adresse donc à son interlocuteur dans sa langue seconde - le français pour un anglophone et vice versa - ; mais il a le droit de corriger les fautes de cet interlocuteur dans sa langue principale ; ; de sorte que chacun des acteurs a intérêt à développer une relation particulière avec des individus de la communauté linguistique autre que la sienne. Ce système informel permet aux uns et aux autres d'éprouver leurs progrès linguistiques. Pour y parvenir, les clubs bilingues organisent des randonnées, des voyages, des excursions et des rencontres avec les clubs similaires des autres établissements.

Les clubs bilingues grandissent chaque année du point de vue du nombre, mais aussi des adhésions en membres. Ces clubs sont dynamiques, certes, mais ignorent les conflits linguistiques et les rivalités d'autorité inhérents à d'autres types d'association tels que les clubs sportifs et les

coopératives. Raison pour laquelle ils visent à produire, comme la plupart des clubs culturels, ce que Malewska-Peyre appelle une *identité égale*[54], celle qui consiste à donner aux acteurs d'un projet collectif, des chances égales de promotion sociale et scolaire, la conscience d'appartenir à un espace commun et de respecter en les reconnaissant, les différences liées à la langue et à la culture.

Mais paradoxalement, l'intérêt des clubs culturels est limité du fait que les enjeux qui les animent sont dépouillés de leurs dimensions économique et stratégique. C'est ainsi que l'engagement associatif est miné par les absences, la présence des acteurs n'étant soumis à aucun contrôle rigoureux. Les clubs se fondent sur la confiance mutuelle de leurs membres respectifs. Mais l'indisponibilité de certains élèves, notamment ceux des classes d'examen, le faible encadrement des enseignants et le peu d'engouement de l'administration scolaire dont les subventions diminuent au fil des années, causent préjudice aux clubs bilingues, en dépit de leur expérience intéressante.

En somme les réseaux de sociabilité, grâce aux engagements associatifs, jouent un rôle limité mais nécessaire dans les processus d'intégration des anglophones et francophones en milieu scolaire. L'administration scolaire en milieu bilingue pourrait les développer de manière constructive plutôt que de s'en servir pour des règlements de compte par élèves interposés. Par rapport aux codes symboliques (notamment les cérémonies d'accueil) qui privilégient un aspect idéologique, voire folklorique, les divers réseaux de sociabilité peuvent contribuer à la socialisation en milieu scolaire ; car dans un contexte de

[54] Malewska-Peyre H., op. cit. p. 215.

bilinguisme, les questions liées à l'ordre désirable et à l'autorité, sont solidaires des interprétations subjectives des modèles socioculturels.

4.2.5. LA SOCIALISATION INTERCULTURELLE ET L'ORDRE SCOLAIRE DESIRABLE

La socialisation interculturelle implique la mise en rapport (le plus souvent conflictuel) des conduites collectives, des significations des systèmes de valeurs liées aux questions de discipline, et d'autorité que l'administration entend promouvoir dans son champ d'activité. Il s'y créé forcément des situations d'interactions entre "socialisés et socialisateurs" représentant des cultures différentes. Il arrive fréquemment que dans un processus interactif, c'est le socialisé, l'élève qui cherche à devenir acteur de sa socialisation, en opérant ses choix entre des valeurs et des modèles culturels. Dans ces conditions, de tels choix qui ébranlent l'autorité publique sont considérés comme la mise en cause de l'ordre désirable en milieu scolaire. Se posent alors trois types de problèmes :

- des problèmes qui concernent la pratique des modèles culturels ;
- des problèmes liés à l'autorité de l'administration scolaire ;
- enfin, des problèmes relatifs à l'autorité et à l'application des sanctions qui en résultent.

D'abord **les problèmes liés à la pratique des modèles culturels**. Les processus d'uniformisation des représentations et des conduites collectives dans le Secondaire bilingue ont favorisé le repli des identités particularistes, en l'occurrence anglophones. En objectant contre les replis identitaires qui les lèsent, les élèves anglophones acquièrent aux yeux de l'administration

scolaire, une identité déviante. Comment cela se produit-il ? Par des questions relatives au port du vêtement scolaire.

Au niveau de l'Enseignement Secondaire public notamment, les politiques de l'éducation imposent le port de l'uniforme dans le but de réduire les formes les plus visibles de l'inégalité sociale. Dans le même ordre d'idées, toutes les formes de distinction sociale à l'intérieur du champ scolaire sont proscrites. Il s'agit des accessoires de toilettes dont un maquillage trop visible, des coiffures non réglementaires, des bijoux, des lunettes correctives, des chapeaux, des vêtements en dessus de l'uniforme (pull-over, blouson, manteau etc....). Dans le milieu scolaire bilingue, cette interdiction prend une autre signification. L'un des aspects conflictuels des relations entre anglophones et francophones provient de l'interprétation de l'ordre scolaire désirable. Les élèves anglophones ne voient pas le rapport qui existe entre le port de ces objets et la remise en cause de l'autorité locale. Bien au contraire, ils estiment qu'il y a abus d'autorité de l'administration scolaire. Plus ils ont un niveau d'études élevé, plus les élèves de culture anglophone s'insurgent contre cet aspect du règlement intérieur. Les sanctions de l'administration locale se limitent à la confiscation des objets proscrits, sans tenir compte des cas de récidive. Les actes d'indiscipline des élèves anglophones s'accompagnent de discours légitimant leurs propres modèles culturels, en s'inspirant des phénomènes de mode étrangers. L'identité déviante est dénoncée, certes, mais aussi tolérée par rapport aux comportements des élèves francophones. Car pour les mêmes actes d'indiscipline, ces derniers sont systématiquement et impitoyablement sanctionnés. les élèves anglophones sont perçus et désignés par les francophones de l'établissement, notamment les enseignants et les élèves, comme une communauté favorisée à l'intérieur et à l'extérieur de ses frontières linguistiques, parce que tolérée et protégée

par l'administration scolaire. Se pose ainsi un problème relatif au respect de l'autorité des responsables scolaires.

Ensuite, **la question relative à la légitimité de l'autorité** des responsables scolaires se pose moins en termes de contestation de la fonction des responsables, qu'en termes de lectures socioculturelles de l'ordre désirable. D'un côté, les élèves anglophones se liguent contre une certaine gestion des affaires scolaires, de l'autre, les enseignants francophones se révoltent contre le laxisme de la hiérarchie vis-à-vis des élèves.

S'agissant des questions de l'indiscipline relative des élèves, il convient de noter deux types d'indiscipline : un type d'indiscipline spontané, ponctuel et individuel. il s'agit des actes d'indiscipline posés individuellement, sans incidence sur la discipline de l'établissement ou sur la légitimité des chefs. Ce type d'indiscipline est simultanément constaté chez les élèves anglophones et francophones. Le second type d'indiscipline est plus organisé, construit autour d'un lien collectif et qui relève d'une culture de contestation, propre aux minorités en général, et aux anglophones en particulier. Cette culture de contestation s'actualise dans une stratégie élaborée par les élèves eux-mêmes et qui consiste en une mobilisation collective des effectifs anglophones au sein d'un établissement ou d'une classe donnée. Dans quelles conditions et pour quelle finalité ?

Les élèves anglophones du Secondaire bilingue construisent leurs propres contre-pouvoirs, pour se protéger de ce qu'ils pensent être les abus d'autorité de l'administration scolaire. La mise en place de ces contre-pouvoirs s'accélère à mesure que les élèves anglophones émigrent vers la zone francophone. Pour cela, dans les lycées et collèges bilingues qu'ils fréquentent, ces élèves procèdent à l'élection informelle d'un leader. Ce dernier est en général un élément brillant choisi dans les classes terminales de "Lower Six Form" et "Upper Six Form", mais aussi parmi les associations les plus importantes de l'établissement, notamment les clubs sportifs et la coopérative. Ce leader est le plus souvent l'élève le plus représentatif des intérêts de la communauté anglophone ; ses propres camarades le respectent et le considèrent plus qu'ils ne considèrent la quasi totalité des enseignants francophones, en l'occurrence ceux qui dispensent le français langue seconde et qui sont en contact fréquent avec les classes anglophones. L'objectif des élèves anglophones est d'agir comme un groupe de pression et de défendre des idées, des valeurs et de formuler des exigences. Les élèves anglophones portent des jugements de valeur sur leurs professeurs de français et tentent constamment d'intervenir auprès du censorat ou de la direction de l'établissement, pour faire muter un enseignant non désiré. Une enseignante de français des classes anglophones au Lycée Bilingue de Yaoundé, involontairement impliquée dans la stratégie de ses élèves, déclare à ce sujet :

> *"Les élèves anglophones des classes avancées ont tendance à choisir leurs professeurs de français. De la sorte, ils évaluent subjectivement les compétences des enseignants et décident que tel est "bon", tel autre est " moins bon". Puis ils agissent en conséquence. Lorsque j'étais allée en congé de maternité, il leur a été envoyé un nouveau professeur de français qu'ils ont récusé. Il a fallu l'intervention du*

proviseur qui les a raisonné, et leur a expliqué que je n'étais plus disposée à leur faire cours. Ma collègue n'a pas pu faire cours pendant un mois et demi".

L'autorité des chefs de classe est à cet effet plus grande et plus évidente que celle des chefs de classe francophones. Ces derniers sont assujettis à l'autorité des responsables scolaires qui les démettent ou les manipulent à volonté, et auxquels ils obéissent sans la moindre résistance. A contrario, les chefs de classe anglophones collaborent étroitement avec leur leader, tiennent des réunions informelles de manière régulière dans le but de maintenir une cohésion et un contrôle manifestes sur leurs camarades de classe. Ils les amènent à revendiquer leurs droits. Les responsables scolaires éprouvent de réelles difficultés à persuader les élèves anglophones que le travail manuel, dûment inscrit dans les programmes officiels, est une discipline à part entière de l'enseignement secondaire. Avec leur tendance à la revendication, ces élèves persuadent une partie des enseignants de français langue seconde d'adopter le mode de composition et d'évaluation des examens anglophones. Ils sont très exigeants en ce qui est de demander et de recevoir des services, là où les élèves francophones se font très courtois et velléitaires : emprunts des ouvrages à la bibliothèque, demandent d'informations dans les locaux de l'administration, refus de faire une corvée sans une ordonnance écrite par un responsable scolaire. Un surveillant général du Lycée Bilingue de Yaoundé décrit cette tendance à la revendication :

"Les élèves anglophones sont très polis et respectueux de la discipline ; mais ils savent devenir têtus, voire insolents. Ils comparent tous ce qu'ils voient ou entendent. Ils comparent par exemple les sanctions infligées pour un même acte d'indiscipline ; à l'inverse, ils

comparent aussi les actes d'indiscipline pour une même sanction. C'est pourquoi avant de se plier à une sanction, l'élève anglophone demandent d'abord au responsable qui le punit, des explications sur la faute commise et le bien-fondé de la sanction. Ce qui n'est pas le cas des élèves francophones, moins compliqués".

Les chefs de classe anglophones ont la faculté d'agiter et de maîtriser leurs camarades plus vite que ne le feraient les autorités scolaires compétentes. Ce haut degré de cohésion interne au groupe permet aux acteurs de bloquer ou de perturber la machine scolaire. Les élèves anglophones récupèrent opportunément des situations parascolaires liées aux engagements associatifs (clubs sportifs, coopératives, etc....) pour en faire des problèmes éducatifs ou pédagogiques. En organisant le boycott des cours ou l'agitation dans l'enceinte de l'établissement, ils parviennent à obtenir des changements assez substantiels du fonctionnement de certaines structures. C'est le cas en 1990 au Lycée Bilingue de Yaoundé avec la restructuration de la coopérative scolaire, au Lycée Bilingue de Buéa en 1991, relatif à l'encadrement des clubs sportifs (football / handball) des professeurs qualifiés d'incompétents. Le comportement collectif des élèves anglophones exaspèrent beaucoup les professeurs d'origine francophone, moins habitués à un tel entrain dans leur système scolaire initial. D'où la réaction d'une partie de ces enseignants qui exercent dans les classes anglophones. Ils s'organisent à leur tour selon les ressources dont ils disposent.

Enfin, nous mettons l'accent sur le comportement des enseignants par rapport à la question de l'ordre désirable. En milieu scolaire bilingue, la construction d'une identité collective aggrave parfois les conflits à l'intérieur du processus communicationnel, lorsqu'il est question de

légitimer les fonctions hiérarchiques et les status sociaux. Cette demande de légitimation dans le Secondaire bilingue, est le fait des enseignants francophones. Elle s'inscrit dans une redéfinition des rapports d'autorité avec les élèves anglophones.

En effet, les enseignants s'estiment les victimes d'un système scolaire qui fonctionne avec deux échelles de valeurs et deux réglementations. Ils adoptent en conséquence une série de comportements de fermeté qui va jusqu'à la rupture de la relation - refus d'enseigner dans les classes anglophones- dans le secondaire bilingue. A Yaoundé, un professeur francophone sur deux refuse d'enseigner le français dans les classes anglophones. Au Lycée Bilingue de Buéa, un professeur francophone sur trois n'envisage pas d'enseigner dans les classes anglophones du fait du caractère difficile des élèves. Certains professeurs francophones demandent carrément à évoluer en compléments d'effectifs dans le cursus francophone de leurs établissements respectifs.

Les rapports professeurs francophones et élèves anglophones définissent le type de communication entre enseignants à l'intérieur du champ scolaire. Ces rapports sont sous-tendus par des prises de position partisane. Les professeurs anglophones reprochent à leurs collègues francophones d'augmenter les difficultés pédagogiques des élèves anglophones, en compliquant inutilement les examens, en distribuant des notes médiocres et peu objectives. Les professeurs francophones quant à eux accusent leurs collègues anglophones de légitimer, voire d'exhorter les pratiques déviantes des élèves anglophones. Les discours qui articulent les rapports de voisinage et d'autorité à l'intérieur du champ scolaire ne se limitent guère aux prises de position singulière. Bien au contraire, ils réitèrent les rapports de violence symbolique qui suscitent des conflits

tendus. C'est ainsi que les éducateurs francophones (personnels administratif et enseignant) se liguent en bloc monolithique et s'insurgent contre ce qu'ils considèrent comme l'arrogance des élèves et la complicité des professeurs anglophones. Ils deviennent très sensibles aux moindres écarts de comportement des élèves anglophones : absences, retards, chahuts en classe, port d'objets prohibés.

L'exemple le plus patent nous est offert par le Lycée Bilingue de Buéa ; un surveillant général d'origine francophone avait en vain intimé l'ordre à un élève de "Upper Six Form" (Terminales) de se décoiffer en classe. Il s'ensuivit une altercation entre les deux protagonistes. Soutenu par l'ensemble des professeurs francophones qui boycottaient les cours contre une exclusion définitive de l'élève déviant, le responsable eut finalement gain de cause.

4.3. CONCLUSION

Nous présentons deux éléments de conclusion au terme de ce chapitre : d'une part, les obstacles à la socialisation interculturelle, d'autre part, l'enjeu de l'espace dans les processus de socialisation.

4.3.1. LES FACTEURS QUI ENTRAVENT LA SOCIALISATION INTERCULTURELLE

Plus les pratiques culturelles sont différentes, plus les interactions culturelles liées à la communication sont difficiles. L'importance de la dimension linguistique n'est pas à exclure, les rapports sociaux étant en grande partie sous-tendus par la communication et la parole. Le langage est ainsi l'outil fondamental de la socialisation parce qu'il véhicule les valeurs et les représentations à travers lesquelles les communautés anglophone et francophone entendent construire leurs visions du monde et leurs identités respectives. Raison pour laquelle les politiques de l'éducation procèdent à un contrôle stricte du langage dès la fin de l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire étant au centre de la construction d'une nouvelle identité de groupe.

Hormis le langage qui n'est qu'un outil de la scolarisation, la philosophie éducative, base de toute socialisation scolaire, diverge fondamentalement selon le système éducatif. En d'autres termes, c'est la valeur et la capacité éducationnelles de ces systèmes intégrés qui sont non seulement incompatibles mais de degrés différents. Leurs projets de société relèvent des modes de socialisation et des identifications antérieurs, d'une part français, d'autre part britanniques. Les premiers avaient privilégié l'instruction (formation des têtes), les seconds misaient sur l'éducation (formation des hommes). De nos jours, l'Etat camerounais héritier de la double colonisation franco-britanique, entend assumer la double fonction de l'instruction et l'éducation sans restriction ; il se heurte aux formes variées de résistance de la minorité anglophone, très solidaire de la conception britannique de l'école, laquelle conception associe tous les agents éducatifs (Etats, responsables scolaires et familles) aux processus de

l'éducation formelle. Une telle perspective n'est possible que par une gestion relativement autonome de l'espace scolaire.

4.3.2. L'ENJEU DE L'ESPACE DANS LES PROCESSUS DE SOCIALISATION

La gestion de l'espace est stratégique dans tout processus de socialisation. L'espace scolaire n'est pas seulement un espace de jeu et de travail ; il se révèle aussi un lieu d'appropriation et d'inculcation des modèles socioculturels, des représentations, des codes, en un mot, des identités. Or, la notion même d'identité étant inséparable de celle de stratégie, c'est tout l'enjeu de l'espace dans la mesure où toute stratégie ne peut se déployer que dans et à travers un espace.. C'est d'ailleurs ce que M. de Certeau pense lorsqu'il reconnaît l'importance du lieu dans le calcul des rapports de force, c'est-à-dire dans la construction d'une stratégie. Il affirme sans ambages :

> *"Avoir un lieu propre caractérise une position de force. A contrario, ne mérite pas le nom de stratégie (mais plutôt celui de tactique) qui ne peut compter sur un lieu propre, qui se déploie dans le lieu de l'autre ; car il est caractéristique de faiblesse, d'autant plus qu'il ne peut disposer d'un champ à soi"*[55].

En quoi consiste donc la socialisation en milieu bilingue : à favoriser une pédagogie de la différence (cas de la Maternelle et du Primaire) dans laquelle chaque culture s'exprime sans contrainte quitte à produire des hommes aux mentalités différentes, au service d'un même pays ; ou bien, rechercher à homogénéiser représentations et conduites collectives des

[55] M. De Certeau, "Pour un renouveau de la pensée culturelle", Peuple et Culture, 4è trimestre. 1978, p.76.

acteurs (cas du Secondaire et du Supérieur) pour la formation d'une culture bilingue, c'est-à-dire d'une société nouvelle ? Dans un pays où le succès / échec du bilinguisme officiel se traduit en termes quantitatifs (proportion des écoles bilingues par rapport aux écoles monolingues), cette double question ne parvient pas à trouver des éléments de réponse satisfaisants, notamment de la part des politiques de l'éducation et des promoteurs privés de l'enseignement.

Le cinquième chapitre est consacré à l'apport occidental, en l'occurrence français, dans les processus de bilinguisation des milieux scolaires au Cameroun. La coopération française tente de répondre, par son projet de société et ses actes, à la double question que nous venons de poser.

CHAPITRE V

SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET MOBILITE SOCIALE. L'APPORT DE L'ASSISTANCE TECHNIQUE FRANÇAISE

INTRODUCTION

La formation professionnelle des enseignants a longtemps été (et demeure encore) assurée par les Ecoles Normales dont la vocation est aujourd'hui compromise par des ressources humaines et budgétaires limitées, au regard d'une éducation de masse. Cette dernière a définitivement pris le pas sur un enseignement de qualité. La bilinguisation de l'enseignement incite alors les pouvoirs publics à se tourner vers les coopérants occidentaux, dont l'Assistance Technique Française. Celle-ci propose notamment un autre modèle de valorisation professionnelle qui tend à faire de son centre de formation, une véritable structure socialisante.

L'idée force que nous développons est la suivante : *dans un champ éducatif dominé par les enjeux de la reproduction et de la différenciation culturelles et linguistiques, l' "Opération Bilinguisme" de la Coopération Française reconsidère la problématique sociale en y introduisant un mode nouveau de socialisation professionnelle. Celle-ci est matérialisée par un type de mobilité qu'il conviendra d'étudier amplement. Il y a création de ce que Renaud Sainsaulieu appelle "l'espace de reconnaissance identitaire"*[56] *et qui agit en tant que relation de pouvoir.*

Dans ce chapitre seront développés les points suivants :

[56] R. Sainsaulieu, L'identité au travail, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2ème éd. 1985, p. 213.

1- les origines du projet " Opération Bilinguisme ", en abrégé "OB" ;

2- la formation professionnelle et la mise en relation des identités compétitives ;

3- la socialisation professionnelle et la logique de mobilité dite parallèle ;

4- les tentatives d'intégration de l' "OB" et la résistance communautaire.

5.1. LES ORIGINES DU PROJET "OPERATION BILINGUISME"

A l'origine, il existait un projet d'enseignement du français aux anglophones, appelé "le français par la radio". Les méthodes pédagogiques reposaient moins sur les structures scolaires que sur l'action des médias. Il y avait plusieurs centres du projet, notamment à Manfé et à Koumba dans la province du Sud-Ouest. Les instituteurs de Koumba étaient sollicités sur les ondes de la radio provinciale, pour diverses interventions. Une décennie plus tard, entre 1975 et 1976, les chefs du projet, en majorité issus de la Coopération française, pensèrent à élaborer une méthode d'enseignement qui devait ensuite s'étendre sur l'ensemble des écoles anglophones.

Une équipe de Bamenda fut chargée de concevoir cette méthode dont la réalisation a été achevée au cours de l'année scolaire 1985/1986. Le programme fut divisée en trois sections matérialisées dans trois manuels ; le Livre I fut édité fin 1987, le Livre II parut en 1988/1989 et le livre III en 1990. Les trois livres constituent un manuel commun appelé "En Passant le

Mungo", le Mungo étant un fleuve, et la frontière naturelle qui sépare les zones anglophone et francophone du Cameroun. Les centres de formation se sont déplacés des petites villes Manfé et Koumba, vers Buéa et Bamenda, chefs-lieux de province.

C'est à partir du milieu des années 1980 que le projet a explicitement pris le nom d' "Opération Bilinguisme" et s'est engagé dans les Premier et Second degrés anglophones. Dans les provinces anglophones, la situation est en nette progression, en dépit des rapports officiels[57] qui notent une stagnation dans l'évolution des écoles. Dans la province du Sud-Ouest, 195 écoles primaires et 225 instituteurs sont concernés par le français langue étrangère ; dans le Nord-Ouest, un meilleur redéploiement des 227 maîtres en poste a permis d'accroître sensiblement le nombre des écoles où le français est enseigné, soit 216 au total, en 1991. Dans la ville de Buéa, 18 des 20 écoles primaires et 22 instituteurs sont effectivement engagés par l'enseignement du français langue seconde.

Dans les provinces francophones, les acteurs du projet sont à la recherche de la moindre école anglophone pour sa bilinguisation. Les écoles anglophones se sont multipliés considérablement depuis 1988, et leurs effectifs se composent désormais de 10 à 15 % d'enfants francophones selon le cas. Ainsi, quelque 167 instituteurs enseignent le français dans 53 écoles en 1991 dans les écoles "bilingues" [anglophones] du Cameroun francophone. Les effectifs sont très variables, allant d'une demi-douzaine d'élèves (provinces du Nord, de l'Est, du Sud...) à plus de 50 par classe (provinces du Centre, de l'Ouest et du Littoral). C'est donc

[57] R. Eméras* Rapport d'Activités sur l'Opération Bilinguisme, (inédit) Yaoundé, 1989 / 1990. [* R. Eméras, : Inspecteur pédagogique national- IPN - au Mineduc et chef du projet "OB"].

dans les régions qui attirent le plus la présence anglophone que les promoteurs du français accentuent leurs efforts.

Dans la province francophone du Centre, Yaoundé, Obala et Bafia constituent les principaux foyers de scolarisation anglophone. Les actions menées dans ces foyers sont actives ; en 1989, environ 80 maîtres de français étaient répartis dans les écoles bilingues de ces trois villes, dont 24 pour Obala et Bafia exclusivement. La volonté de promotion du français dans les écoles anglophones a encouragé les responsables de la Coopération Française. Aussi avaient-ils réussi, en 1991, à accroître les effectifs de la ville de Yaoundé, de 9 à 14 écoles bilingues (anglophones) et de 80 à 105 maîtres de français.

Dans l'enseignement secondaire, les actions menées par l' "Opération Bilinguisme" sont limitées aux établissements publics. Or, les collèges et lycées bilingues ne sont créés que dans les grandes agglomérations urbaines ; contrairement au Premier Degré, les formateurs dans le Secondaire bilingue ne s'engagent pas dans les zones rurales. Leur intervention est plutôt limitée à une approche méthodologique, actualisée au niveau de l'Ecole Normale Supérieur à Yaoundé, par la formation des enseignants. Celle-ci passe d'abord par la formation des cadres pédagogiques locaux, qui deviennent ensuite des inspecteurs pédagogiques. En choisissant de s'investir à fond moins dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, la Coopération Française tient le bon bout, dans la mesure où les instituteurs sont plus flexibles que les professeurs ; de plus, les besoins en éducation sont plus criants dans le Premier Degré ; et enfin, les éducateurs estiment que le processus de bilinguisation est plus tangible quand on commence par la base, avec des enfants très jeunes. C'est donc dans l'enseignement

primaire anglophone que nous allons apprécier l'apport de l'Assistance Technique française par rapport au bilinguisme éducatif au Cameroun. Cet apport se manifeste, au premier chef, par une formation professionnelle qui conduit à un processus qui met en compétition des niveaux différents au sein de la même profession.

5.2. FORMATION PROFESSIONNELLE ET MISE EN RELATIONS DES IDENTITES COMPETITIVES

Afin de bien rationaliser les services qu'ils entendent rendre dans le champ scolaire anglophone, les responsables français de l' "Opération Bilinguisme" ont disséminé des centres autonomes à travers des chefs-lieux de province, tout en laissant à Yaoundé le pouvoir des décisions. Mais, la grande originalité de ce projet consiste en une division du travail à l'intérieur même de l'espace réservé aux promoteurs du français aux anglophones. Pour ce faire, ils procèdent à une distribution sociale des activités, qui permet la simplification des méthodes de travail et une redistribution des identités professionnelles. Comment cela est-il possible ?

Le mode de recrutement des formateurs repose sur des critères informels, réservés aux seuls chefs de l'organisation. Les Assistants techniques des provinces proposent et appuient les dossiers des candidats auprès du siège central à Yaoundé, qui émet des avis. Bien qu'elle les emploie, l'organisation se décharge de la rémunération statuaire des instituteurs. Pour dynamiser le système, les responsables du projet ont introduit une hiérarchisation dans l'acquisition des étiquettes, qui provoque une compétition dans la quête des identités nouvelles.

Il y a donc à la base de l'échelle stratificatoire, de simples instituteurs que l'on nomme les maîtres bilingues. Un grade au dessus, on retrouve les maîtres-déchargés. C'est la deuxième catégorie d'enseignants dont la mission est de former et d'enseigner le français langue seconde. La troisième catégorie de formateurs remplit la fonction d'animateur pédagogique. Toutes ces catégories d'enseignants vivent leurs identités respectives par procuration, du fait qu'elles sont créées et délivrées par l'Assistance Technique française. Elles développent en fonction de leur position socioprofessionnelle et de leurs aspirations, trois types d'identités concurrentielles.

5.2.1. LES MAITRES-BILINGUES ET L' "IDENTITE DU RETRAIT"

L' "identité du retrait" est un terme propre à Renaud Sainsaulieu. Dans les rapports au travail, ce terme caractérise chez une catégorie de travailleurs, une attitude ambivalente, d'implication dans les processus de travail et en même temps de retrait[58] .

En quoi les maîtres bilingues sont-ils porteurs d'une identité dite du retrait ?

En ce que les conditions de travail qui leur sont imposées restent incompatibles avec leurs aspirations par rapport à leur double appartenance socioprofessionnelle. En effet, les maîtres bilingues sont des instituteurs titulaires de classe, recrutés en masse le plus souvent sans leur avis, et formés au cours de stages locaux à travers la méthode "En passant le Mungo". Ils sont en général des enseignants d'origine anglophone qui

[58] R. Sainsaulieu. op. Cit., p. 213.

assument en plus du français, l'enseignement de toutes les disciplines du cursus anglophone, à raison de sept heures par jour. C'est pourquoi on les appelle les maîtres bilingues. Leur connaissance du français devrait être sans reproche, d'autant que la formation dans cette langue débute en cinquième année (Class Five) avec un programme relativement complexe. Une autre caractéristique de cette catégorie d'enseignants : les écoles dans lesquelles ils exercent sont en général situées dans des zones aux conditions de travail défavorables. Il s'agit des zones rurales ou tout simplement enclavées, qui ne bénéficient guère d'un suivi régulier des responsables de l'Organisation. Ainsi, les représentations sociales des maîtres bilingues par rapport au français langue seconde et à l' "Opération Bilinguisme" sont négatives, à cause de la distance qui existe entre la base qu'ils constituent et la nouvelle hiérarchie. Majoritaires au Cameroun anglophone, ils confondent leur **identité culturelle** (instituteur anglophone) et leur **identité professionnelle** (maître de français dans les écoles anglophones) et tendent à assimiler le second rôle au premier. Un maître bilingue plus préoccupé des matières anglophones que du français dans sa classe, déclare à cet effet :

> *"C'est normal que je sois solidaire des matières anglophones par rapport au français, car je suis un anglophone ; je dois d'abord m'occuper de la formation régulière dans le cursus anglophone ; toutefois, j'assure les trente minutes quotidiennes d'enseignement du français".*

La province du Sud-Ouest totalise en 1991, quelque 160 maîtres bilingues sur un total de 225 enseignants de français langue étrangère. Les femmes constituent seulement les 11 % des effectifs de cette catégorie

d'enseignant du fait de nombreuses mutations, généralement liées à leur situation matrimoniale.

Dans les cercles anglophones internes et externes aux écoles touchées par le français, les maîtres bilingues multiplient des discours tantôt agressifs (par rapport à l' "OB"), tantôt légitimants (envers leur position socioprofessionnelle) dans lesquels ils assument leurs rejet / appartenance avec assez de difficulté. Ils sont donc écartelés entre deux types d'identités : l'identité qu'ils considèrent comme réelle (maître titulaire anglophone) et l'identité procurée (maître bilingue). Cette confusion est d'autant plus évidente que la rémunération est assurée par l'Etat camerounais, tandis que le contrôle professionnel est effectué de manière assidue par les membres de l'Assistance Technique française. A une échelle au-dessus évolue la catégorie des maîtres-déchargés qui échappent aux contraintes des maîtres bilingues.

5.2.2. LES MAITRES-DECHARGES : UNE IDENTITE "DU TRANSFUGE" ?

L'étiquette maître-déchargé a été introduite dans le système de valorisation professionnelle pour stimuler les acteurs et produire une sorte d'émulation chez les principaux concernés. Au niveau de pouvoirs locaux, ces enseignants sont tous des instituteurs ordinaires. Pourtant, aux yeux de l' "OB", les maîtres-déchargés sont hiérarchiquement supérieurs aux maîtres bilingues ; car comme leur nom l'indique, ils sont dépouillés de tout le poids d'un enseignement primaire normal. Le système qui veut en faire les professeurs de l'enseignement primaire leur permet d'enseigner exclusivement le français, une heure par jour, soit deux classes de trente minutes chacune. Les maîtres déchargés sont à majorité d'origine francophone, exerçant dans les écoles anglophones des centres urbains.

Dans la province du Centre et notamment à Yaoundé, les enseignants de cette catégorie professionnelle sont exclusivement francophones. Leurs origines sociales sont hétérogènes, mais il est à noter que les hommes proviennent d'un milieu modeste, tandis que les femmes appartiennent à une couche sociale élevée du fait du statut socioprofessionnel de leurs époux. Pour des raisons moins évidentes, les femmes sont surreprésentées dans cette catégorie d'enseignants, avec une majorité écrasante. En 1991, dans la ville de Yaoundé, on totalise 106 maîtres-déchargés dont six hommes seulement. Par rapport à leur nouvelle appartenance, les maîtres-déchargés sont porteurs d'une **double identité mitigée** : celle que leur offre la hiérarchie de la Coopération Française et qui suscite des polémiques des enseignants défavorisés ; puis, une étiquette moins heureuse de "transfuges", octroyée par les concurrents directs que sont les maîtres bilingues anglophones. Dans la province du Sud-Ouest comme dans le reste du Cameroun anglophone, les postes de maîtres-déchargés sont au premier chef l'affaire des instituteurs francophones, concentrés dans les villes. Ils sont par conséquent perçus et considérés par les maîtres bilingues comme des transfuges, qui passent d'un système éducatif à un autre, au gré de leurs intérêts. Le mode de recrutement de cette catégorie d'enseignants reste un mystère à élucider. Les cent six maîtres-déchargés des 15 écoles anglophones de Yaoundé ont été sélectionnés sur une base qu'on estime fort rigoureuse, du fait d'un nombre élevé de candidatures. Ils restent donc très attachés dans leurs discours et dans leurs pratiques, à la hiérarchie de l'Organisation à laquelle ils doivent leur promotion. Avec une heure de travail par jour, un maître-déchargé a sept fois moins de travail que son collègue titulaire des classes anglophones. Certains d'entre eux n'arrivent pas à assumer entièrement les cours de deux fois trente minutes par jour, arguant des raisons de santé ou des problèmes de transport en zone urbaine. Ainsi, les maîtres-déchargés se représentent leur profession

comme une sinécure motivante et gratifiante, qui leur permet de mener des activités extra-professionnelles, tout en poursuivant leurs ambitions dans le métier. Il n'est que de constater le taux d'absentéisme de plus en plus élevé dans les écoles bilingues de Yaoundé. A "Bastos", les neufs maîtres-déchargés de l'école assument chacun moins de sept heures de cours par semaine, pour diverses raisons. En entretenant un mystère sur les conditions de recrutement des cette catégorie d'enseignants, les coopérants français du projet espèrent renforcer leur pouvoir sur l'Organisation. Néanmoins, ils posent des conditions plus explicites relatives au recrutement des animateurs pédagogiques, sachant bien que cette fonction exige plus d'endurance et d'esprit de compétition.

5.2.3. ANIMATEURS PEDAGOGIQUES ET IDENTITE COMPETITIVE

Les animateurs pédagogiques constituent une autre création de l'Assistance Technique française. Ils sont sélectionnés selon des critères subjectifs des cadres du projet. Ces derniers se réfèrent toutefois à des indicateurs qu'ils veulent objectifs. Sont mis en valeur la formation professionnelle des animateurs - ce sont des instituteurs -, leur sympathie pour la langue française (ce sont des anciens maîtres de FLE), leur degré de disponibilité (ils sont en permanence sur le terrain) et leur degré de motivation (ils doivent montrer un engouement certain). C'est pourquoi le sexe est dans ce contexte un critère discriminatoire, aucune femme n'a encore eu accès à cette fonction, faute de candidature.

Les animateurs pédagogiques sont des éducateurs d'origine sociale modeste ou moyenne ; ils appartiennent à la catégorie moyenne (catégorie B) de la fonction publique et espèrent une ascension rapide grâce aux avantages du métier. Parmi ces avantages, on cite l'amélioration de la

formation par le biais des stages locaux et éventuellement à l'Etranger, notamment à Besançon en France. L'opportunité des stages à l'Etranger n'a pas uniquement pour but l'efficacité de la formation ; c'est une perspective attrayante dont les coopérants français se servent pour renforcer les actes d'allégeance des animateurs à l'Opération. Les relations personnelles jouent un rôle actif dans la sélection des futurs stagiaires du fait que des mécanismes de cooptation interviennent constamment dans le mode de sélection. C'est le type de relation que l'animateur construit avec l'Assistant technique en chef, qui augmente ou non les chances de voir sa candidature "appuyée" à Yaoundé. D'où la nécessité d'une dévotion sans retenue, car l'acquisition d'un stage en France signifie pour l'animateur pédagogique une promotion sociale et professionnelle assurée. C'est ainsi que l'animateur de Buéa qui comprend bien cette situation affirme avec quelque crainte :

> *"Je travaille beaucoup aux côtés du patron [français] de l' "OB" ici dans le Sud-Ouest ; je sais qu'avec lui, je tiens ma chance. Je ne refuse jamais les commissions et je m'arrange toujours à travailler plus avec lui qu'avec l'inspecteur provincial [camerounais] parce que celui-ci ne décide rien, n'a aucun pouvoir. Un jour, mon dossier sera retenu à Yaoundé et je partirai moi aussi à Besançon".*

Le Cameroun anglophone dispose du nombre le plus élevé d'animateurs pédagogiques ; dans la province du Sud-Ouest, quatorze animateurs dont un à Buéa encadrent chacun vingt deux maîtres de français langue seconde. Dans la province du Centre, le suivi pédagogique est davantage concentré à Yaoundé où un animateur couvre les quinze écoles anglophones de la Capitale. En 1990, seulement trois candidatures avaient

été retenues pour des stages en France, les autres animateurs s'étant alors contentés d'une formation locale.

Les animateurs pédagogiques présentent tous une **identité compétitive** de futurs cadres de l' "OB" qui possèdent la plupart de traits distinctifs du responsable en promotion interne. Hormis l'encadrement, ils ont le pouvoir d'évaluer les maîtres chargés du FLE (français langue étrangère), donc d'influer d'une certaine manière sur le cours de leur vie professionnelle. Le status social que confère la fonction d'animateur est gratifiant parce qu'il est similaire à celui d'un directeur d'école. Dans les régions reculées et notamment dans la province du Sud-Ouest, certains animateurs s'estiment mieux valorisés que des directeurs d'école de zone rurale, s'appuyant ainsi sur une survalorisation du milieu urbain. En effet, les animateurs pédagogiques vivent tous dans les villes, mais leur champ d'activité est immense parce qu'il s'étend jusque dans les zones enclavées où les besoins d'encadrement se font ressentir. La maîtrise des savoirs qu'ils dispensent augmente leurs convictions respectives en vue d'une mobilité ascensionnelle, plus comme inspecteur pédagogique que comme directeur d'école. Pourtant, les animateurs sont respectés par les maîtres-déchargés et craints par les maîtres bilingues aux yeux desquels ils entretiennent une image d'exécutant. En effet, les maîtres bilingues voient en eux des agents soumis sans réserve aux Assistants techniques de qui ils reçoivent des ordres impopulaires, en l'occurrence un contrôle strict et régulier de l'enseignement du français. Mais, cette image sociale de soumission aveugle n'intervient jamais dans la définition que les animateurs donnent d'eux-mêmes. Très proches des coopérants français qu'ils tiennent informés en permanence de l'évolution du français langue étrangère (FLE) et de sa méthode "En passant le Mungo", les animateurs

sont la "bouche, les yeux et les oreilles" de l'Organisation, avoue l'inspecteur provincial chargé du bilinguisme, intégré à l' "OB".

5.2.4. INSPECTEURS DU BILINGUISME ET IDENTITE AMBIVALENTE

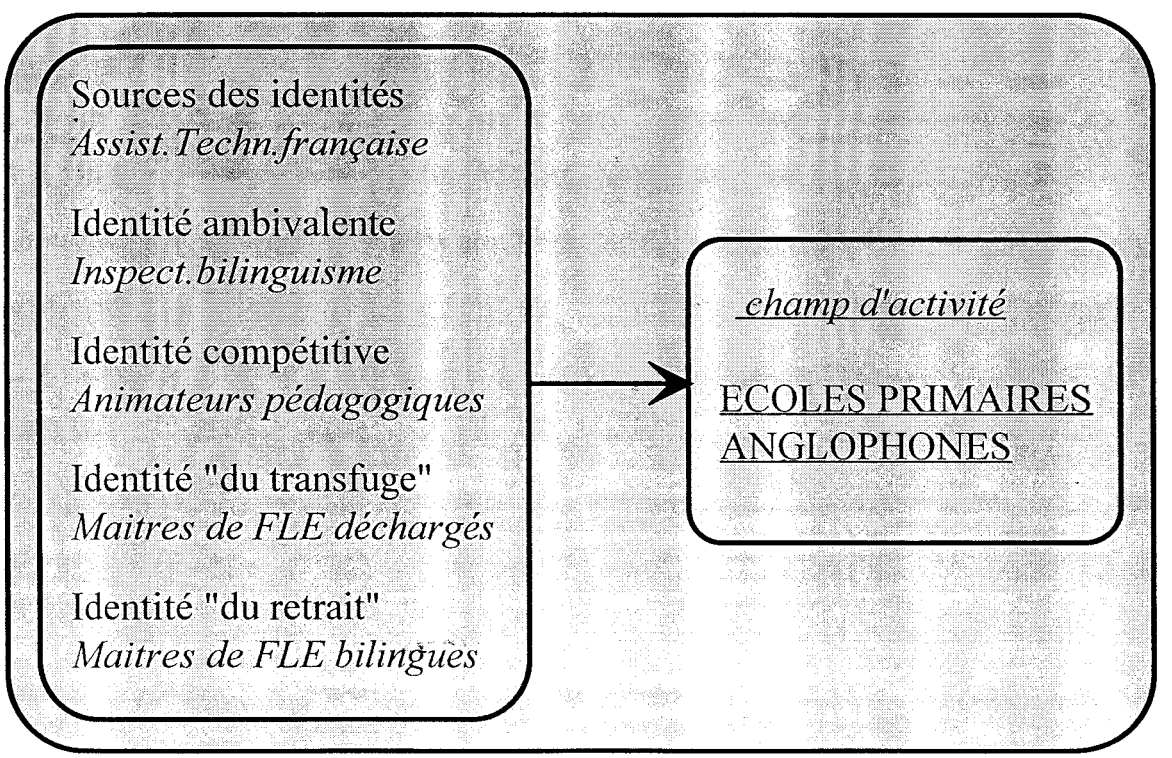
Les coopérants de l' "Opération Bilinguisme" exploitent à fond la sous-évaluation du volet l'anglais aux élèves francophones au ministère de l'Education Nationale. La sous-section chargée du bilinguisme au ministère de tutelle comporte deux volets : le français aux anglophones et l'anglais aux francophones. Mais la sous-section n'assume effectivement que la première option de sorte que la dénomination inspecteur du bilinguisme revient de fait au premier volet, au détriment du second. Les Assistants techniques de l' "OB" récupèrent ainsi à tous les niveaux, en l'occurrence les arrondissements, départements et provinces, les inspecteurs chargés du bilinguisme qu'ils mettent exclusivement à leur service. Ces derniers deviennent alors le trait d'union entre l'Organisation et l'administration locale. L'appartenance à l'Opération se traduit symboliquement par l'aménagement dans les locaux de l' "OB" des inspecteurs qui devraient pourtant, en tant que fonctionnaires, s'installer au quartier administratif de leurs localités respectives (Cas de Buéa). Les coopérants les ont progressivement dépouillés de leur autorité en les rendant odieux et inutiles dans les centres administratifs de leurs différentes localités, notamment aux yeux des anglophones. Car ils n'ont rien d'important y à faire, ce sont les assistants techniques qui s'en chargent. La mémoire collective retient des coopérants français, non des inspecteurs locaux, les dons de manuels, des cahiers, des revues pédagogiques et d'autres types d'équipements scolaires. Le rôle des inspecteurs du bilinguisme est réduit à l'application des programmes pensés et élaborés par les Assistants techniques, dans les écoles et auprès des collectivités locales, à

l'encadrement des animateurs pédagogiques. Mais ces derniers échappent à l'autorité et au contrôle des inspecteurs chargés du bilinguisme, partout où ils se trouvent : les rapports d'activité ainsi que les requêtes et les lettres de créance sont adressés directement aux coopérants français. Ces inspecteurs n'influent en rien sur la dynamique de l'Organisation parce qu'ils ne peuvent ni recruter, ni démettre ses agents ; ces derniers dépendent exclusivement de l'Assistance Technique. Pour mieux les éjecter des circuits de contrôle et de distribution des activités, les Assistants techniques omettent de tenir les inspecteurs au courant de l'élaboration des manuels didactiques, de la mise à jour des programmes scolaires, des origines et du fonctionnement du budget de l' "Opération Bilinguisme". Dans les provinces, les inspecteurs et les animateurs sont traités pratiquement sur le même pied d'égalité et ont bien peu d'impact sur la structure interne de l'Organisation. Faute de ne pouvoir leur offrir une nouvelle identité, les Assistants techniques s'emploient à obtenir des inspecteurs locaux dévotion et discipline. Les inspecteurs nationaux chargés du bilinguisme travaillant à Yaoundé échappent relativement à ces contraintes à cause de l'étendue de leurs activités et de la multiplicité de leurs missions. Dans le Sud-Ouest notamment, ces fonctionnaires constituent pour ainsi dire des **fusibles**, coincés qu'ils sont entre deux machines administratives : l' "Opération Bilinguisme" d'une part, et l'administration locale, d'autre part, qui s'emploient à les utiliser comme des courroies de transmission, voire des boucs émissaires. A Buéa plus précisément, l'inspecteur provincial transmet rapports, doléances et observations des chefs de l'Assistance Technique française à ses supérieurs hiérarchiques de Yaoundé. Mais, il est un émissaire vulnérable qui fait les frais des difficultés inhérentes à son milieu de travail. Lorsque les autorités publiques prennent des distances (silences injustifiés, protestations, retards ou refus de correspondance) vis-à-vis du centre de l' "OB", l'inspecteur du

bilinguisme est mis au banc des accusés par les coopérants français qui le soupçonnent de transmettre des informations malveillantes à leur égard. Et réciproquement, dès que les chefs de la Coopération Française échappent au processus hiérarchique et décident de rendre compte "directement" de leurs bilans aux responsables de l'Assistance Technique à Yaoundé, c'est encore l'inspecteur du bilinguisme qui subit le courroux de ses chefs hiérarchiques de l'administration centrale. Raison pour laquelle nous estimons que la fonction sociale d'inspecteur chargé du bilinguisme véhicule une **identité ambivalente** qui en fait un bouc émissaire des conflits et des paradoxes que génèrent la pratique du bilinguisme au Cameroun.

Voici comment se présente en définitive l'organigramme d'un centre de l'organisation, notamment celui de la province du Sud-Ouest.

Figure 3 : Organigramme d'un centre de l' "Opération Bilinguisme".



Les divers centres de l' "Opération Bilinguisme" apparaissent en conséquence comme des sources potentielles et effectives des représentations socioprofessionnelles. Et la mise en relation compétitive des identités ainsi générées, produit au sein de l'Organisation, une valorisation professionnelle qui repose sur une redistribution des rôles et d'étiquettes sociales. Ainsi, il y aurait entre instituteurs, des maîtres qui tiennent le bon rôle parce que déchargés du travail supplémentaire ; et des maîtres dôtés du mauvais rôle, du fait qu'ils sont titulaires de classe et exempts de gratification. Les seconds ont intérêt à travailler avec acharnement pour mériter éventuellement le sort des premiers et connaître une mobilité heureuse. L'imposition de nouveaux repaires dans le champ d'activités, l'introduction d'une échelle classificatoire à la mesure de l' "Opération Bilinguisme" place cette dernière en situation de re-socialisation professionnelle. Dans quelle mesure et avec quel impact sociologique ?

5.3. SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET LOGIQUE DE MOBILITE PARALLELE

Cette troisième dimension traite de la socialisation professionnelle dans ses rapports avec une volonté de mobilité des acteurs du projet. Nous montrerons dans un premier temps comment se déploie la socialisation selon les acteurs sociaux et les centres de formation. Mais, nous procéderons au préalable à une étude de deux cas tirés des expériences de Buéa et de Yaoundé. Dans un second moment, nous traiterons des thèmes de mobilité socio- professionnelle et de frustration relative, précédés d'une étude de cas.

5.3.1. CAS N°1

La distribution des membres participants de ces réunions se présente de la manière suivante :

Tableau 30 : Répartition des membres de l' "Opération Bilinguisme" en réunion de travail, en fonction de la catégorie socio-professionnelle, du sexe, du lieu de travail et de l'origine culturelle (anglophone/francophone) à Yaoundé en 1991.

status socio-prof	effectif	sexe	origine école	culture
maître-déchargé	34	fem.	Yaoundé	francoph.
maître-déchargé	6	masc.	Yaoundé	francoph.
maître-déchargé	12	masc.	Obala/Bafia	francoph
animateur pédag.	1	masc.	Yaoundé	francoph.
animateur pédag.	1	masc.	Obala/Bafia	francoph.
directeur école	6	masc.	Yaoundé	angloph.
inspecteur biling.	1	masc.	Yaoundé	francoph.
TOTAL	41			

Sources **: notre enquête, 1991.**

Les réunions sont organisées à l'intention des enseignants de Yaoundé. Les formateurs d'Obala et Bafia, localités de la province du Centre, y assistent à titre d'invités. Les séances de travail sont présidées par l'inspecteur national du bilinguisme qui est également le chef du projet de l'Opération à travers le pays. Coopérant français, il est l'un des auteurs de la méthode "En passant le Mungo", manuel didactique des classes primaires anglophones. Vue la disposition des chaises et la manière dont les acteurs sont assis, la distribution de l'autorité se répartit de la manière

suivante : le chef de l'Assistance Technique est le chef de séants, suivi des animateurs pédagogiques, notamment celui de Yaoundé, dont le programme est à l'ordre du jour. En troisième lieu, les directeurs d'école et enfin, les maîtres-déchargés. C'est dans cet ordre aussi que les acteurs vont prendre la parole pour intervenir au cours des débats.

Nous présentons à présent un autre cas, relatif aux réunions de travail et de concertations des formateurs de l'Organisation. Les animateurs pédagogiques et leurs chefs hiérarchiques sont les principaux acteurs des séances de travail très dynamiques, et qui placent les problèmes du bilinguisme dans la zone anglophone, au coeur des débats. Nous exposons justement dans ses grands étapes, la réunion annuelle du 4 juin 1991, que les principaux participants ont estimé fructueuse.

5.3.2. CAS N°2

Tableau 31 : Répartition des membres de l' "Opération Bilinguisme" en réunion de travail, compte tenu de la catégorie socio-professionnelle, le nombre d'écoles à visiter, le nombre d'enseignants à encadrer, la situation matrimoniale des formateurs et leur origine culturo-linguisitique (anglophone /francophone) à Buéa en 1991.

cat. socio. prof.	effect.	écoles visitées	maître de FLE	situat. famil.	culture
assist. tech	2	-	-	célibat.	franco.
insp. biling.	1	195	225	marié	franco.
Anim. pédag.	10	126	146	marié	franco.
Anim. pédag.	4	69	79	marié	anglo.

Sources : **notre enquête 1991.**

Tous les participants à l'exception d'un seul (Assistance technique) sont de sexe masculin. C'est un critère important que l'on prend en compte dans le recrutement des responsables du projet ; car c'est un travail qui requiert beaucoup d'effort physique et de mobilité. Par ailleurs, les coopérants français mettent l'accent sur la situation de famille ; les individus recrutés, anciens dans le métier, généralement expérimentés sont des chefs de famille. C'est une responsabilité que l'Opération entend mettre en avant dans la recherche des facteurs de motivation des acteurs. Quatorze des dix sept participants sont d'origine francophone, tandis que les trois quarts des animateurs pédagogiques proviennent de la région Bamiléké, plus précisément du département de la Ménoua, à proximité du Cameroun anglophone. Leur intégration dans la zone est par conséquent moins difficile à réaliser, une partie de la Ménoua étant pratiquement anglophone.

Sur un total de 195 écoles et 225 enseignants, chacun des quatorze animateurs de la province visite en moyenne treize écoles et encadre seize maîtres. C'est une tâche ardue qui nécessite des concertations, des mises au point avec la hiérarchie, pour parler de la dynamique de la méthode pédagogique certes, mais aussi des problèmes multiples qui se pose à l'Organisation.

Nous procédons maintenant à l'étude de cas proprement dite, en tentant d'appréhender les conditions d'une socialisation professionnelle autre que celle proposée par l'administration locale.

5.3.3. LES PROCESSUS D'UNE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DANS LE CADRE DE L' "OPERATION BILINGUISME"

Nous cherchons à montrer ici qu'en s'investissant plus dans les relations personnelles, les problèmes quotidiens et la vie domestique des formateurs, les coopérants français s'efforcent de créer par le biais de l' "Opération Bilinguisme", une **relation structurante** qui repose sur une **véritable socialisation professionnelle**. Nous étudions quatre aspects de la question :

1- les types de relations qui se construisent entre les enseignants du français langue étrangère et les écoles anglophones ; nous mettons en exergue la collaboration entre les maîtres-déchargés et les enseignants anglophones ;

2- Les rapports qui se nouent entre les animateurs pédagogiques et les écoles anglophones ; sont particulièrement pris en compte les problèmes que rencontrent les premiers au cours de leur exercice ;

3- L'administration locale en quête d'une autorité perdue par rapport au bilinguisme éducatif ;

4- Le rôle pragmatique des assistants techniques français.

5.3.3.1. DES RELATIONS CONFLICTUELLES ENTRE MAITRES DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET ENSEIGNANTS DANS LE SYSTEME ANGLOPHONE

Des problèmes relationnels se posent entre les enseignants appartenant à l' "Opération Bilinguisme", notamment les maîtres-déchargés et les instituteurs qui évoluent exclusivement dans le cursus anglophone. Les responsables de l'Organisation d'une part et les directeurs d'école anglophones d'autre part, constatent un refus ou tout au moins une absence de collaboration entre les enseignants francophones et anglophones plus ou moins impliqués dans l'enjeu du bilinguisme. Pour bien appréhender les problèmes relationnels, il convient de les aborder du point de vue de la perception sociale des acteurs engagés dans la relation de conflit, et de l'importance relative qu'ils accordent aux problèmes qui se posent à eux. Quelle perception les enseignants engagés bon gré ou malgré eux dans la relation du bilinguisme ont-ils de leurs collègues anglophones ou francophones ? Trois types de relations se dégagent de cette perception sociale :

1- des accusations réciproques ;
2- des rivalités permanentes ;
3- des relations superficielles et distantes.

S'agissant des accusations réciproques, les critiques des enseignants du cursus anglophone sont acerbes, vis-à-vis des enseignants de français. Ces critiques sont formulées par le truchement des directeurs d'école respectifs. Les instituteurs anglophones reprochent aux enseignants du FLE de perturber les programmes de classe par de leurs retards chroniques au cours. Les enseignants "grignotent" sur le temps réservé aux matières

anglophones, pour compenser les retards accumulées. De plus, les instituteurs anglophones s'indignent de l'abus d'autorité des maîtres de français qui usent du fouet pour se faire respecter par les élèves anglophones. En fait, les enseignants titulaires des écoles primaires considèrent leur salle de classe et les élèves qui s'y trouvent comme un domaine réservé, dont ils veulent assumer seuls toutes les responsabilités, y compris les sanctions. Le français langue seconde n'a jamais été considéré dans leurs milieux comme une matière à part entière, et les maîtres-déchargés sont perçus comme des instituteurs privilégiés, auxquels les enseignants titulaires dénient le droit de sanctionner "leurs" élèves. De plus, les méthodes pédagogiques des maîtres de français sont jugées trop bruyantes, fort tapageuses, au point de troubler les cours dans une moitié de l'établissement. Le directeur de l'Ecole Bilingue [anglophone] Groupe 2 d'Essos, un quartier de Yaoundé, confirme ces accusations en ces termes :

> *"Les instituteurs anglophones de l'école que je dirige et moi-même sommes surpris et indignés que les maîtres de français soient responsables de situations de chahut et de désordre, dans les salles de classe, voire au sein de l'établissement tout entier. Le début et la fin des cours de français langue étrangère s'accompagnent toujours de chants bruyants, de tapage sur les bancs et ressemblent plus à des moments de récréation qu'à de véritables cours. Est-ce qu'il n'y pas moyen d'instruire autrement les élèves que par le bruit ?"*

Autres types d'accusation : l'attitude estimée irresponsable des formateurs de l' "Opération Bilinguisme" qui se permettent de déjeuner pendant les cours, et omettent de se nettoyer les souliers pendant les saisons de pluie. Les femmes sont mises au banc des accusés (qui consomment confiseries, cacahuètes et beignets devant les élèves. Pendant les pluies, certaines ne pensent pas à nettoyer la boue que portent leurs souliers). L'absentéisme des enseignants francophones est au centre du débat scolaire, activé par les chefs d'établissement, à la demande des enseignants anglophones. En fait, ce qui choque les éducateurs anglophones, c'est moins l'importance qu'ils accordent aux cours de français que les privilèges dont bénéficient les protégés de l' "OB". Ils ne le disent pas explicitement, mais accentuent les remarques, les allusions sur le traitement de faveur - absence de contrôle et de sanction - à l'égard des absentéistes. Ces derniers fraudent en demandant à leurs collègues d'émarger à leur place, dans le cahier de présence, espérant déjouer ainsi la vigilance des responsables scolaires. Le directeur de l' "Ecole Bilingue de Bastos" dénonce cette supercherie en déclarant :

> *"Les maîtres de français se servent du cahier de présence pour abuser de notre confiance. Certaines classes de mon établissement manquent de maître de français, des classes où les enfants n'ont pas encore reçu un mot de français depuis trois mois, alors que le maître-déchargé n'a que trente minutes de cours par jour".*

Les suggestions aussi ont de la place dans le discours anglophone et fonctionnent comme un moment de détente, dans un climat de suspicion collective. C'est ainsi que les directeurs d'écoles anglophones font la suggestion suivante : les cours de français, plutôt que de s'étendre le long d'une semaine, pourraient être concentrés sur deux jours, à raison d'une

heure trente minutes par cours et par maître-déchargé ; une perspective qui arrangerait tout le monde.

Quelle perception les enseignants de français ont-ils de leurs collègues titulaires des classes anglophones, et quelle importance est accordée aux relations de travail qui les lient au quotidien ?

Les enseignants de français perçoivent leurs relations de travail avec les collègues anglophones comme un mal nécessaire et inévitable. Ils perçoivent surtout en eux des collègues aigris, jaloux, qui se trompent d'adversaires en s'en prenant aux hommes au lieu de se tourner vers le système. Les maîtres-déchargés de français estiment que leurs collègues du cursus anglophone n'ont aucun respect des relations professionnelles, et notamment du règlement en vigueur. Ils ne respectent guère l'emploi de temps et se comportent avec les classes anglophones comme si celles-ci étaient leur propriété. Ils occupent par conséquent près de dix minutes, voire un quart d'heure de cours, sachant bien que le cours de français ne dure qu'une demi-heure. D'où la nécessité de rattraper le temps perdu sur celui des cours anglophones. Cette situation de non respect du temps irrite davantage les femmes - majoritaires de surcroît - que les hommes, les jeunes que les moins jeunes. Une jeune enseignante de français de l' "Ecole Bilingue Du Lac" à Yaoundé s'indigne avec force :

> *"J'aimerais que ce problème soit réglé urgemment, et j'insiste sur cette notion d'emploi du temps. Il faut faire comprendre aux anglophones que le cours de français est aussi un cours normal ; trente minutes ne suffisent pas pour épuiser les notions d'une leçon ; et maintenant, nous devons lutter contre l'incompréhension de nos*

collègues anglophones, qui ne nous permettent même pas de nous abriter dans la salle pendant qu'ils y sont encore".

Les maîtres titulaires anglophones sont accusés de protéger abusivement leur champ d'activités, en tentant de confisquer le matériel de travail commun qu'est le tableau noir. C'est ce qu'on appelle dans les milieux francophones de l'enseignement "la péripétie du tableau noir". Les instituteurs anglophones occupent pratiquement toute la surface du tableau et ne laissent que très peu de place (ou pas du tout) aux maîtres de français dont certains se contentent des leçons orales. Les consignes sont données aux élèves anglophones de protéger le tableau contre les maîtres de français, du fait des devoirs, des croquis et des cartes, intentionnellement produits pour mettre ces enseignants dans l'embarras. Les maîtres de français sont quotidiennement placés dans des situations d'humiliation, dans lesquelles ils se sentent moralement agressés par le comportement des anglophones à leur égard. Parmi ces comportements, on cite volontiers ce qu'ils appellent les actes inquisiteurs des collègues anglophones qui consistent à évaluer et à porter des jugements de valeur sur le niveau d'étude, les compétences pédagogiques des enseignants de français langue étrangère. Les cahiers de français des élèves sont récupérés et examinés minutieusement, dans le but de déceler la moindre faille au niveau didactique ; aux dires des concernés, les enseignants anglophones vont jusqu'à corriger les fautes de grammaire, à trouver et à mettre en évidence les lacunes dans la conjugaison des verbes, qu'ils imputent moins aux élèves qu'aux enseignants de français. Certains maîtres-déchargés estiment que leurs collègues anglophones nourrissent envers les francophones un complexe de supériorité, parce qu'ils disposeraient d'un niveau élevé, voire de diplômes universitaires. Une enseignante de l' "Ecole Bilingue d'Obili" de Yaoundé relate les manifestations de ce sentiment de supériorité :

"Les maîtres anglophones se permettent certaines attitudes : ils ne nous font pas le compte rendu de leurs réunions, car selon eux, le directeur de l'école est le leur [communauté anglophone] et pas celui de tout le monde. Mais, ils exigent de savoir, chaque fois que l' "OB" tient une réunion dans les locaux de notre école, tous nos faits et gestes, tout ce qui s'est dit, parce qu'ils pensent que nous passons notre temps à parler d'eux, à comploter contre eux".

Les enseignants de l' "Opération Bilinguisme" vivent donc leur relation de cohabitation avec les collègues anglophones avec assez d'appréhension. La marge de manoeuvre que leur accorde la profession pour d'autres types d'activités est désavouée dans les cercles anglophones ; de nouvelles stratégies y ont été mises au point, qui consistent à épier, voire à surveiller les maîtres de français, dans le but de confondre l'Organisation qui les emploie et de réduire les privilèges qu'elle procure. Le discours francophone dénonce les actes de mouchardage anglophones : les enseignants de FLE perçoivent dans chaque anglophone de leurs écoles respectives, un espion en puissance, des écoliers aux instituteurs, en passant par les parents d'élèves. Les maîtres de français du Primaire Anglophone de "Bastos" sont unanimes à reconnaître que le directeur use de cette pratique, pour infiltrer les cercles restreints de l' "OB" et anticiper sur leurs attentes et leurs critiques. Un des enseignants affirme à cet effet :

"Les anglophones de l'école de Bastos mouchardent assez. Il y a dans cette école un espion derrière chaque porte où est enseigné ou parlé le français. Le directeur laisse faire, alors qu'il est au courant de tout. Je pense que c'est lui qui tire les ficelles dans cette affaire. Il y a peu de temps que mes collègues ont découvert un espion parmi le personnel de l'école ; plus tard, le directeur en a fait son aide de camp. C'est ce mouchard qui renseigne les parents d'élèves et salit notre image auprès d'eux".

Le processus de communication entre éducateurs anglophones et francophones est complètement bloqué par une dévaluation du rôle des autres et une perception négative de leur identité collective. Les accusations réciproques laissent peu de place aux suggestions constructives des relations professionnelles et témoignent du type de rapports qui en résulte. Machinalement, les directeurs d'école prennent la défense de leurs protégés, les maîtres des cursus anglophones, tandis que les enseignants de français sont soutenus par les animateurs pédagogiques. Ces derniers ne peuvent pas désavouer publiquement le personnel qu'ils forment, sans remettre en cause par la même occasion leur rôle et leurs objectifs socio-pédagogiques dans les écoles anglophones.

5.3.3.2. FONCTION SOCIALE ET CONTRAINTES DES ANIMATEURS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES ANGLOPHONES

5.3.3.2.1. LA FONCTION SOCIALE

En plus de la fonction pédagogique (promouvoir le français dans les écoles anglophones), la fonction sociale des animateurs pédagogiques est de réussir l'insertion des maîtres de français dans les écoles et les milieux privés anglophones. L'ambition de l' "Opération Bilinguisme" est la suivante : en favorisant des relations professionnelles saines et actives entre enseignants de français et enseignants des cursus anglophones, il y aurait de fortes chances de réussir l'intégration sociale des agents de cette discipline, et une bonne image des francophones dans les communautés anglophones.

Leur rôle est infiniment important au Cameroun anglophone où ils sont chargés de faire connaître et apprécier le français aux autochtones. Ils forment en permanence les maîtres de français, par des suivis pédagogiques. Leur tâche auprès des maîtres bilingues est écrasante. D'abord parce qu'il faut les chercher et les trouver, certains habitent très loin ; ensuite, il faut les persuader de travailler de manière permanente avec l'Organisation. Leur fonction est dans une certaine mesure symbolique : maintenir ou créer une présence francophone dans les structures d'enseignement anglophones. S'agissant des écoles extérieures à l'Organisation, les animateurs pédagogiques jouent les médiateurs entre les chefs d'établissement et les Assistants Techniques français. La médiation consiste à faire adhérer autant d'écoles possibles au projet de l'Opération, en miroitant à leurs directeurs respectifs les multiples avantages que leur procure l'enseignement du français dans un pays bilingue. Les animateurs

se doivent d'être persuasifs, le choix des arguments leur est laissé, mais l' "OB" compte sur les résultats. Leurs activités reposent essentiellement sur le clientélisme : s'attirer les faveurs des Assistants techniques en fonction des directeurs d'école qu'ils arrivent à persuader. Les récompenses promises par les coopérants français ne sont guère explicitées dans les discours des acteurs, mais les allusions autour des promesses, les récompenses à l'improviste restent le propre d'une telle organisation fondée sur la cooptation et les services. L'animateur pédagogique de Buéa déclare humblement :

> *"J'ai réussi à convaincre deux directeurs d'école et à faire intégrer leurs établissements respectifs dans l' "OB" en un an. Je sais que ce n'est pas assez ; je compte d'ailleurs en faire davantage, dès que l'occasion se présentera. Toutefois, je constate que les promesses et les mesures d'encouragement n'accompagnent pas mes actes. J'ignore combien d'écoles anglophones faudra t-il intégrer au centre provincial de l'Opération pour mériter un sort plus heureux".*

Les Assistants techniques comptent sur une évolution plus rapide du processus de bilinguisation des écoles anglophones en espérant voir les animateurs pédagogiques jouer sur les relations primaires que sont les affinités ethniques. Dans cette perpective justement, ces derniers doivent exploiter leurs origines culturelles, géographiques ou ethniques pour créer un climat de confiance auprès de chaque chef d'établissement ; ils sont pour cela appelés à faire du prosélytisme, en multipliant les risques de rejet et d'échec. Il est significatif de noter que les origines culturelles, linguistiques et ethniques des animateurs de la province du Sud-Ouest coïncident avec cette théorie : un mélange d'animateurs d'origine

anglophone d'une part, et francophone (Bamiléké) frontalière du Cameroun anglophone d'autre part.

En ce qui est des écoles déjà acquises à la cause du français, la mission des animateurs est de réduire les taux d'abandons des maîtres titulaires, plus préoccupés par leurs problèmes que par ceux de l' "OB". Ils entretiennent une correspondance active avec les maîtres bilingues, notamment ceux des régions éloignées, en prenant en charge les frais d'affranchissement. La fonction sociale des animateurs est en conséquence de favoriser l'attachement culturel de la communauté anglophone dans l'ensemble du pays, en commençant par la base de l'enseignement. C'est pour cela que les contraintes sont aussi à la taille de leurs ambitions ou des aspirations que l'Organisation leur inspire.

5.3.3.2.2. LES CONTRAINTES

Les contraintes sont de divers ordres : mais on cite - entre autres - les difficultés liées à leurs conditions de vie et les entraves relatives aux conditions de travail des animateurs.

Traitons d'abord des conditions de vie. Les animateurs pédagogiques posent les problèmes inhérents à la scolarité de leur progéniture. Dans cette notion, on inclut les enfants, les soeurs et frères cadets, voire les épouses en âge scolarisable. Les problèmes se posent en termes de rareté des établissements francophones au Cameroun anglophone, notamment dans le Second Degré. Les collèges et lycées bilingues se comptent sur les bouts des doigts, dépourvus en majorité d'internat. Dans ces conditions, scolariser les enfants est préjudiciable pour ces derniers. D'où plusieurs demandes de mutation dans une ville francophone. Les demandes sont

formulées aussi bien par les animateurs pédagogiques que par les maîtres-déchargés des villes anglophones. Dans l'arrondissement de Buéa, six écoles n'avaient plus de maîtres de français en 1991, du fait de ces mutations.

Un deuxième niveau de contrainte est à saisir par rapport aux conditions de travail des animateurs. Cette fois, il est question de la perte progressive de l'autorité de ces derniers auprès des maîtres bilingues. Une perte d'autorité qui serait due à un excès de familiarité que génère l'engagement associatif. En effet, Les Assistants techniques préconisent un renforcement des relations professionnelles des formateurs de l'Organisation, par des associatifs construits en dehors des lieux de travail. Au Cameroun, les "tontines" fonctionnent comme des associations financières et d'entraides. Elles procèdent à l'image des institutions bancaires, de manière essentiellement spéculative : prêts, emprunts, hypothèques, etc.... Or, la tontine, pensent les coopérants français, constitue un excellent moyen d'intégration sociale, qui serait bénéfique aux agents de l' "OB". Dans leurs localités respectives, les animateurs se sont associés dans les tontines avec leurs maîtres de français, dans le but de promouvoir les revenus et les échanges personnels. En règle générale, des problèmes sont nés des retards et des refus de remboursement, des difficultés d'assumer les rôles d'associés et de patron ou subalterne. De plus, les appréhensions d'un manque de respect et d'un excès de familiarité, minent considérablement les relations professionnelles. La conséquence immédiate est le relâchement du suivi pédagogique de la part des animateurs et un laisser-aller des maîtres de FLE. L'animateur pédagogique de Buéa affirme que tenir les deux rôles est une véritable gageure ; il déclare à cet effet :

"La tontine m'a beaucoup rapproché de mes vingt cinq maîtres de français. Nous n'avons plus besoin d'évoquer les raisons professionnelles pour nous rencontrer. Mais en même temps, nos relations se sont tellement familiarisées que je n'ose plus gronder les maîtres sans amuser certains ; comment en effet avoir autorité sur un subalterne auquel vous devez de l'argent ?".

Le troisième niveau de contrainte concerne les problèmes liés au métier d'animateur.

L'un des grands problèmes qui se posent aux animateurs est lié à une désolidarisation de la base par rapport au sommet de l'Opération, la base étant l'ensemble des maîtres bilingues. Au Sud-Ouest dans le département du Fako, l'animateur pédagogique de Muyuka déclare avec inquiétude que tous les maîtres bilingues sont en voie de démission, "l'un des sous-inspecteurs chargé du bilinguisme n'a pas réussi à résoudre tous les problèmes de bilinguisme". Ces problèmes reposent généralement sur des promesses non tenues par les pouvoirs publics, par rapport à la motivation des enseignants de français titulaires dans les classes anglophones. Parmi ces promesses, on relève l'augmentation des points d'indice dans la fonction publique et l'assouplissement de l'emploi de temps des maîtres, par trop surchargés. Bien que n'étant pas directement concernés, les animateurs subissent les conséquences des rapports conflictuels entre les décideurs de l'éducation et les enseignants anglophones du bilinguisme.

Chaque animateur couvre un vaste espace géographique, qui nécessite des ressources considérables. Et plus le taux de scolarisation est élevé dans une localité, plus celle-ci compte d'écoles, et plus les animateurs doivent s'investir par rapport à elles. L'animateur pédagogique qui exerce seul dans la ville de Yaoundé est responsable de quatorze écoles et cent six maîtres de français ; au même moment, celui de Buéa tient dix huit écoles et vingt cinq maîtres. Dans la province du Sud-Ouest qui est la terre natale du bilinguisme scolaire, le taux moyen est de 12.8 écoles et 14.6 maîtres de français pour un animateur du centre de l' "OB". Se pose alors le problème de logistique, en l'occurrence les moyens de transport pour les différents animateurs pédagogiques du pays. l'Etat camerounais s'est définitivement débarrassé de ce problème en confiant l'exclusivité des responsabilités à l'Assistance Technique française qui engloutit des sommes énormes pour subvenir aux frais de transport de ses agents.

Les actes d'allégeance des membres de l'Organisation imposent progressivement cette dernière comme une alternative aux autorités politiques locales au projet national du bilinguisme. Ont-elles les ressources nécessaires pour éviter d'assister en spectatrices parfois gênantes, aux processus de socialisation des agents du bilinguisme ? Pour répondre à cette question, nous allons mettre en évidence l'influence réelle de l'inspecteur provincial du bilinguisme, dans les prises de décision au sein de l'organisation, sa marge de manoeuvre par rapport à ses objectifs et ce que les pouvoirs publics attendent de l'Opération.

5.3.3.3. L'ADMINISTRATION LOCALE EN QUETE D'UNE AUTORITE PERDUE LORS DES PROCESSUS DE BILINGUISATION SCOLAIRES

Les autorités publiques, dont l'inspecteur provincial chargé du bilinguisme, appréhendent une situation dans laquelle ils seraient en rupture de légitimité par rapport au bilinguisme scolaire, du moins aux yeux des promoteurs occidentaux. Les premiers rôles ne sont plus joués par les hauts fonctionnaires d'Etat qui se contentent des affaires administratives. Les discours des agents se tournent progressivement vers les chefs occidentaux du projet. C'est pourquoi les interventions de l'inspecteur du bilinguisme s'appuient sur une tentative de légitimation de sa fonction, ainsi que celle de ses collègues africains. Elles se structurent autour de deux points :

1- un hommage rendu aux Assistants techniques ;
2- la recherche d'un dialogue avec les divers agents du bilinguisme.

5.3.3.3.1. HOMMAGE AUX ASSISTANTS TECHNIQUES

La recherche du juste équilibre dans les rapports entre les promoteurs nationaux et étrangers du bilinguisme est désormais à l'ordre du jour dans les programmes de travail officiels. Pour ce faire, les pouvoirs public locaux s'efforcent d'assouplir des rapports sociaux tendus, par une série d'éloges au cours desquels sont mis en évidence les réalisations multiformes de l'Assistance Technique française dans la bilinguisation de l'enseignement. L'inspecteur provincial chargé du bilinguisme reconnaît la transformation scolaire qui s'est amorcée dans la province du Sud-Ouest depuis la création de l' "OB". Il reconnaît et rend hommage au nom de ses

collègues également, aux investissements physique, financier, intellectuel et affectif, des coopérants français qui s'engagent dans le projet comme s'il s'agissait de leur propre pays. A ce sujet, l'inspecteur provincial avoue publiquement :

> *"La France est notre grand partenaire dans la réalisation de l'oeuvre immense qu'est le bilinguisme au Cameroun. Elle a beaucoup fait à travers l' "Opération Bilinguisme" sans laquelle le Cameroun, en dépit de sa bonne volonté, ne s'en sortirait pas. Mais, je pense qu'il faut fermer les yeux sur les problèmes protocolaires qui ont divisé et divisent toujours nos deux administrations".*

Mais, ce que les autorités publiques appréhendent, c'est un éventuel essoufflement de la Coopération Française par rapport au bilinguisme camerounais. L'éventuel essoufflement est une rumeur insistante selon laquelle les coopérants français auraient l'intention d'agir comme leurs collègues britanniques du projet collectif de bilinguisme : un désengagement progressif afin de permettre un retour des nationaux, ou plus précisément une africanisation totale de l' "Opération Bilinguisme". Cette perspective peu réjouissante pour les autorités locales, est expliquée ci-dessous par l'inspecteur provincial du bilinguisme :

> *"Si la rumeur venait à se confirmer, si le désengagement des Français dans l' "Opération Bilinguisme" s'actualise, à quoi auraient servi tous ces investissements et ces efforts dans la communauté anglophone ? Honnêtement, je ne vois pas les Camerounais, dans l'état actuel des choses, prendre en main cette structure ; la première conséquence sera sans doute sa politisation, et sa vocation technique, c'est-à-dire pédagogique, sera en effet sacrifiée. Je pense que nous ne sommes*

pas encore prêts, du moins, pas avant quelques années. Pensez-y avant de prendre une quelconque décision à ce sujet".

Le second point du discours porte sur une revalorisation de la fonction d'inspecteur chargé du bilinguisme. la valorisation passe par une redéfinition des objectifs à atteindre à moyen terme.

5.3.3.3.2. REDEFINITION DES OBJECTIFS

Il est surtout question d'améliorer les rapports verticaux entre les politiques de l'éducation et la base (les animateurs, les directeurs d'écoles et les maîtres de français). C'est pourquoi l'inspecteur provincial du bilinguisme entend désormais faire du travail de terrain. Il affirme connaître moins les instituteurs que les animateurs pédagogiques. Raison pour laquelle il compte organiser un plan général pour toute la province du Sud-Ouest, dans le but de coordonner les actions des vingt trois inspecteurs pédagogiques provinciaux.

L'autorité perdue des pouvoirs publics est mesurée par rapport aux coopérants de l' "OB", ainsi que la quête d'une nouvelle forme de légitimité. Ceux qui contrôlent cette structure sont au coeur des véritables problèmes que pose la bilinguisation des structures scolaires. Cette organisation s'affirme comme une source de légitimité, au regard de puissants moyens dont elle use pour atteindre ses objectifs. C'est pourquoi les coopérants qui la produisent se retrouvent au centre des enjeux et des représentations collectives. D'où le rôle paternaliste et pragmatique des Assistants techniques français.

5.3.3.4. LE PRAGMATISME ET LE ROLE INTEGRATEUR DES ASSISTANTS TECHNIQUES FRANCAIS

Les réunions de l' "Opération Bilinguisme" sont organisées et présidées par les Assistants techniques français. Il en est ainsi dans la Capitale et dans les provinces. L'Assistant technique en est le source d'autorité. C'est lui qui donne et retire la parole aux intervenants. C'est également lui qui fixe et fait respecter l'ordre du jour. Il est sollicité pour résoudre les problèmes relationnels entre éducateurs francophones et anglophones. Les agents de l' "OB", qu'ils soient enseignants ou animateurs, le considèrent comme un père ou un tuteur à tous. Les éducateurs anglophones impliqués ou non dans la problématique du bilinguisme s'informent ou se plaignent auprès du chef de centre de l'Organisation, qu'ils prennent plus au sérieux que les pouvoirs publics locaux. Au cours des réunions, le coopérant français joue un rôle fort délicat ; il ne doit pas prendre partie, mais il a au contraire intérêt à garder toute son objectivité, non parce qu'il est d'origine étrangère, mais parce que c'est autour de lui que se construisent l'unité et l'identité du groupe. Pour cette raison, il exige constamment de ses partenaires d'éviter la polémique, de centrer les débats sur les problèmes réels, concrets et non imaginaires.

5.3.3.4.1. LE REFUS DE POLEMIQUER

Les Assistants techniques refusent d'engager ou de permettre la polémique dans les réunions relatives au bilinguisme. Ils évitent surtout de raviver les passions qui naissent ou perdurent des accusations réciproques et des rivalités mutuelles. C'est ainsi qu'ils essaient d'être impartiaux et objectifs, au risque de déplaire aux agents de l' "OB" dont ils sont directement responsables. Ils écoutent à la fois enseignants francophones et

directeurs anglophones, prennent des notes, exigent des interventions courtes et précises, Plus il y a de femmes dans la salle, plus se développe la tendance à la polémique (Cf. cas n°1). Pour atténuer cette tendance, le chef de l' "OB" exploite le contexte culturel du pays : d'abord il exhorte les acteurs à s'exprimer dans leur langue principale, au point de produire par moments une absence de communication du fait de l'incompréhension des uns et des autres. Puis, il tente de réduire les susceptibilités, en donnant d'abord la parole aux plus âgés d'un même grade. Le chef de l'Assistance Technique essaie de minimiser les problèmes, en les dépouillant de leur aspect idéologique. Il s'adresse avec insistance aux différents protagonistes :

> *"Il y un bon moment que j'entends parler d'autres choses que ce que l'on doit parler. Vous faites plus de reproches, de critiques et moins de suggestions. Au lieu de critiquer, soyez constructifs ; la situation au Cameroun, vous la connaissez bien : ce n'est pas en critiquant que les choses évoluent. Si on pouvait agir autrement, au niveau de la Délégation, de l'Inspection en demandant s'il n'y aurait pas moyen de mettre sur pied un système de contrôle adapté, qui ne lèse ni les maîtres de français, ni la communauté anglophone. Trouvons des solutions concrètes aux problèmes et discutons-en cas par cas".*

A Buéa au Cameroun anglophone, le chef de centre de l' "OB" participe de cette méthode. Il recommande aux animateurs d'éviter des conflits qui les opposeraient aux directeurs d'école et aux maîtres bilingues. Selon lui, les tontines seraient moins dangereuses que les méthodes de coercition et d'intimidation. Il affirme avec force :

"Je n'ai pas besoin de vous rappeler le contexte dans lequel nous évoluons ; soyez diplomates quand vous travaillez dans les écoles et les milieux anglophones. Nous devons user de subtilités, éviter l'affrontement. Je ne voudrais pas que mes successeurs de l'Assistance Technique soient victimes d'incendies criminels, à cause de vos ardeurs déplacées. Les responsables anglophones vous prendront pour leur bourreau si vous donnez l'impression de les harceler. Nous vivons dans un climat de violence et de sentiments anti-francophones. Et les populations locales sont du côté des enseignants anglophones".

Les coopérants français renforcent leur position par rapport à l'Etat aux niveaux pédagogique d'une part, et logistique d'autre part.

5.3.3.4.2. UNE FORMATION PEDAGOGIQUE SOUTENUE

La stratégie offensive française consiste en un don gratuit de trente mille manuels didactiques aux écoles anglophones, dont quinze mille aux deux provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. C'est ainsi que cette dernière a reçu sept mille cinq cent volumes, répartis dans cent quatre vingt quinze écoles et deux cent vingt cinq enseignants de français. L'Assistance technique intensifie la formation des enseignants de français langue étrangère. La formation s'organise autour de deux types de stage : les stages à l'Etranger et les stages locaux.

Les bénéficiaires des stages à l'Etranger sont en général les animateurs pédagogiques et dans une moindre mesure les inspecteurs pédagogiques. Les ressources mises en jeu sont énormes. Il est organisé un stage par an à Besançon, et chaque province s'efforce d'envoyer un nombre élevé d'animateurs. Le quota reste encore fort limité, de sorte que deux

animateurs sont sélectionnés par an et par province. Les projets de l' "OB" étaient de doubler ce chiffre dès 1992. Dans la province du Sud-Ouest, deux animateurs bénéficient de ce type de stage annuel et reviennent encadrer une quarantaine d'écoles. Dans les milieux de l'Organisation, d'autres projets mis en cours, consistent à déplacer une équipe de formateurs, de Besançon au Cameroun durant quelques semaines dans l'année, pour la formation d'un grand nombre d'éducateurs. Cette méthode qui s'impose progressivement dans l'esprit des chefs du projet est économique et bénéfique pour tous ; elle donnerait lieu à une formation locale accentuée et de haut niveau.

En ce qui est de la formation locale, l' "OB" organise ses journées pédagogiques, en marge du programme officiel qui inclut anglophones et francophones. Avec des stages courts de trois journées, cette organisation soutient des séminaires régionaux dans diverses écoles anglophones du pays, au cours desquels se retrouvent l'ensemble des formateurs. Le chef du projet de l'Opération Bilinguisme à Yaoundé confirme l'importance de cette méthode avec optimisme :

> *"Pratiquement, tous les enseignants de français langue étrangère sur l'ensemble du territoire, ont assisté au moins une fois à un stage de formation, un stage de trois jours au cours duquel on traite des questions relatives à la méthodologie, aux travaux pratiques. Les stages donnent lieu à un suivi pédagogique des enseignants, qui complète la théorie "*

La perspective la plus envisagée est de former davantage les anglophones qui deviendront tous à long terme, des maîtres bilingues dans leurs écoles ; on pourrait ainsi réduire le nombre de maîtres-déchargés. Ceux-ci - à majorité francophone - posent en général au Cameroun anglophone où ils exercent, un problème de mobilité - ils veulent rentrer chez eux - notamment lorsqu'ils sont en famille, dans les localités moins propices aux écoles francophones. De plus, les enseignants qui ont laissé de la famille au Cameroun francophone sont aussi en cours de mutation professionnelle. 15 à 20 % des maîtres francophones demandent à être mutés au Cameroun francophone, comme le précise le chef du Centre "OB" du Sud-Ouest. Les promoteurs français et camerounais du bilinguisme estiment arriver dans un avenir proche - cinq à sept ans - par le biais des stages courts, à la formation bilingue de 40 à 50 % des instituteurs anglophones. Le soutien pédagogique amorcé entraîne dès lors une dépendance progressive des institutions publiques, par rapport aux structures parallèles de l'Assistance technique française. Celle-ci accroît ses prérogatives non seulement en services, mais aussi par la logistique qu'elle offre.

5.3.3.4.3. UN APPORT LOGISTIQUE CONSIDERABLE

L'apport logistique de l' "OB" se mesure en termes de budget et de matériels utilisés ou offerts. Le budget est volontairement occulté au public et aux autorités locales qui ne constatent que ses réalisations. Toutefois, l'action de l'Organisation ne se limite guère aux dons des manuels scolaires aux écoles et aux formateurs. Elle s'active aussi auprès des populations locales par un soutien sensible aux Centres Culturels Français des provinces anglophones, se manifeste par la formation bilingue des personnels des bibliothèques françaises. Dans les écoles bilingues, les

bibliothèques étant partiellement financées par le budget de l' "OB", le projet en cours fait état d'une contribution matérielle importante en appareils et programmes audiovisuels de langue française.

Au total, les responsables français de l' Opération parviennent à prendre en compte les problèmes relationnels et personnels des formateurs. Leur premier objectif est de susciter un investissement affectif des agents, pour mieux les intégrer dans les structures de l'Organisation. Le second objectif est de produire à moyen terme chez les formateurs, une relation étroite entre la vie professionnelle et la vie personnelle. C'est ainsi que l' "OB" se réclame à plusieurs niveaux un milieu de resocialisation et - malgré elle - de revendications professionnelles. Dans quelle mesure cela est-il possible ?

Dans une troisième partie de ce chapitre, la re-socialisation professionnelle sera traitée du point de vue de la mobilité sociale d'une part, et de la frustration relative, d'autre part. Nous exploitons le courrier échangé entre l'Organisation et les formateurs, en l'occurrence les lettres expédiées par ces derniers au cours de l'année scolaire 1989/1990. Adressées en général aux coopérants des centres provinciaux, les requêtes sont ensuite acheminées et répertoriées à Yaoundé, où nous avons pu y avoir accès.

5.3.4. ASPIRATION A L'INTEGRATION DANS L'OPERATION BILINGUISME ET MOBILITE FRUSTRANTE DES FORMATEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

5.3.4.1. CAS N°3.

Tableau 32 : Distribution des éléments des requêtes adressées aux centres de l' "Opération Bilinguisme" entre 1989/1990 en fonction de la catégorie socio-professionnelle, la situation matrimo niale et le niveau d'aspiration des formateurs.

Effect.	Cat. S.P.	Sexe	Sit.Mat.	Thèmes réguliers
1453	Enseignants extérieurs à 11 Opérat. Biling.	H : 635 F : 812	Mar. : 952 Céli. :501	expose compétence professionnelle ; informat.° sur OB ; volonté d'adhérer à l' "OB" ; soutien aux chefs.
823	Maîtres bilingues (titulaires de classes anglophones)	H. : 201 F. : 622	Mar.610 Cél. :213	relate conditions de travail ; aspire M. déchargé ; prestat. salaires ; ou démission
131	Maîtres-déchargés spécialisés en FlE	H. : 30 F. :101	Mar.108 Cél. 23	dévouement à OB ; aspire an. pédag ou statut quo
15	Animateurs pédagogiques	Hommes exclusi-vement	Mariés 100 %	dévouement à OB ; aspire promotion ou statut quo

Sources : notre enquête, inspirée du MINEDUC, 1991.

Nous sommes ici en présence de quatre catégories de formateurs qui obéissent à quatre types de motivation.

1- ceux qui sont en dehors du système et espèrent l'intégrer d'une manière quelconque ; leur nombre s'accroît au fur et à mesure que l' "Opération Bilinguisme" s'étend. Majoritaires, ces instituteurs s'informent sur les activités de la Coopération française dans les écoles bilingues. Ils apprécient son travail, admirent son fonctionnement et revendiquent un statut. De ce fait ils présentent comme nous le verrons ultérieurement, une identité revendicative, laquelle au regard de l' "OB" et de la société globale, reste peu significative.

2- Puis, ceux qui attendent au bas de l'échelle. Ce sont les maîtres bilingues, prêts au retrait. Ils posent pour cela une alternative entre une promotion et la rupture d'avec le système.

3- Ensuite, ceux qui évoluent au milieu de l'échelle et dont l'identité a été valorisée par les responsables du système. Il s'agit des maîtres-déchargés ; ils sont prudents et pleins de gratitude.

4- Enfin, en haut de l'échelle du système, les animateurs pédagogiques : ils sont nantis d'une identité suffisamment valorisée qui les rend encore plus compétitifs et ambitieux. Mais à l'image des maîtres-déchargés, ils sont modérés dans leurs requêtes : ils préfèrent se stabiliser à leurs postes, à défaut de bénéficier d'une promotion.

Ces quatre types d'éducateurs présentent des différences et des similitudes tout à fait frappantes. Pour cette raison, nous les regroupons en deux catégories distinctes dont le point commun est l'identité au travail. La première catégorie concerne les individus frappés par une privation réelle par rapport au système de mobilité de l'Organisation. Ces individus se remarquent par une attitude revendicative du fait qu'ils ne jouissent guère de privilèges inscrits au système. Il s'agit d'une part des enseignants étrangers à l'Opération, d'autre part, des maîtres-bilingues. la seconde catégorie est constituée de personnes aux statuts relativement valorisants, insérées à des niveaux élevés de l'échelle stratificatoire. Elles ne connaissent pas de privation réelle, mais une privation anticipée qu'elles appréhendent comme une condition insupportable.

Pour traiter de la première catégorie d'individus frappés par une privation réelle et concernés par une identité revendicative, nous nous inspirons de la théorie de la socialisation anticipatrice de R.K. Merton. Pour quelles raisons et dans quelles conditions des individus porteurs d'une identité revendicative connaissent une socialisation anticipatrice ?

5.3.4.1. IDENTITES REVENDICATIVES ET SOCIALISATION ANTICIPATRICE PAR RAPPORT A L' "OPERATION BILINGUISME"

Traitant de la frustration relative en rapport avec la mobilité sociale. Robert K. Merton pense que les individus, notamment les adultes, apprennent les normes, les valeurs et les modèles d'un groupe ou d'une catégorie socioprofessionnelle auquel ils n'appartiennent pas. Et c'est parce qu'ils se comparent aux membres d'un groupe valorisant que les individus se sentent frustrés et se mettent à vouloir leur ressembler. Merton écrit à ce sujet :

"dans un groupe, les membres subordonnés ou encore non intégrés, ont tendance à partager les sentiments et à se conformer aux valeurs du noyau le plus prestigieux et respecté du groupe"[59].

La comparaison est un facteur de frustration, surtout lorsque la privation est effective. Guy Bajoit pense de son côté que cette frustration se mesure généralement par le décalage entre les attentes des individus et leur perception de la réalité[60].

Dans notre étude, le décalage se situe entre ce que les individus frustrés perçoivent que leur réalité est dans le présent et ce qu'ils espèrent obtenir par une promotion. Existe t-il une relation entre la catégorie socioprofessionnelle et la socialisation anticipatrice ?

5.3.4.1.1. L'IMPACT DE LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE SUR LA SOCIALISATION ANTICIPATRICE

Les enseignants extérieurs à l'Opération sont les acteurs de la socialisation anticipatrice. Leur aspiration les pousse à rechercher et à multiplier les contacts dans le but d'accélérer le processus de rattachement. C'est ainsi qu'ils vivent et assument par anticipation les normes et les valeurs inhérentes au groupe de référence. C'est par rapport aux collègues de même grade (instituteurs) et de même statut (fonctionnaires), mais de trajectoire socioprofessionnelle parallèle et valorisante (Opération

[59] R.K. Merton, Eléments de théorie et méthode de sociologie, Plon, 1965, p. 215.

[60] G. BajoiTt, " de la privation à la frustration ", Pour une sociologie relationnelle, op. cit. P. 138.

Bilinguisme), que ces enseignants se sentent lésés. Ils ne remettent pas en cause les structures existantes qui ont produit ce système, ils veulent simplement intégrer ce dernier pour y faire carrière. Leur exposé des faits montre bien la souplesse de leurs arguments. L'une des requêtes résume les espérances de cette catégorie d'enseignants en ces termes :

> *"je suis instituteur sorti de l'ENI de Bertoua, avec une ancienneté de dix ans. j'ai des compétences professionnelles qui pourraient servir à l'Opération Bilinguisme. Car celle-ci est efficace et ses chefs sont justes. Avec vous, je suis à mesure de m'épanouir dans mon métier, bénéficier de stages de formation et d'une promotion qui n'est pas évidente dans l'enseignement classique".*

Les maîtres bilingues sont plus récalcitrants comme le mentionnent les Assistants techniques. Ce type d'enseignants est moins conciliant et plus tranché dans ses prises de position par rapport à l'enseignement du français. Sur les 823 requêtes expédiées en quelques mois, 70 % insistent sur les conditions d'épuisement et d'humiliation que sont celles des maîtres bilingues. L'Assistant technique en chef qui dirige le centre de l'Opération dans le Sud-Ouest affirme ne pas avoir assez d'emprise sur ces enseignants dont certains ne veulent plus entendre parler de l'enseignement du français. Dans leur relation avec cette discipline, les maîtres titulaires s'estiment lésés et se représentent comme le groupe de formateurs le plus exploité (très sollicité, peu rémunéré et moins considéré). Une des requêtes explicite la situation de la manière suivante ainsi :

> *"En tant que maître bilingue, je corrige les cahiers de français, prépare les cours ou révise les méthodes de français langue seconde, tous les jours, et même pendant les week-ends et les vacances.*

Pendant ce temps, les collègues non impliqués dans la relation au FLE profitent de leur temps libre pour vaquer à d'autres occupations".

Etre membre d'un groupe socioprofessionnel prestigieux n'est pas suffisant. A salaires égaux, conditions de travail inégales au détriment des maîtres bilingues. L'inégalité est mesurée ici moins en termes de disproportion des salaires qu'en termes de budget-temps. Leur frustration se mesure dans ce contexte par la distance objective qui sépare les conditions de travail réelles des maîtres titulaires et celles des maîtres déchargés. Ces derniers travaillent moins en nombre de matières et en volume horaire que leurs collègues titulaires, disposent d'un salaire égal et d'un status enviable, du fait de leurs références au métier de professeur. Le fait de n'avoir pas choisi leur statut de maître bilingue met les maîtres titulaires dans une position offensive. Le caractère culturel - anglophone - est moins pertinent dans cette analyse que le critère professionnel : c'est parce qu'ils se sentent diminués par rapport à des collègues qui méritent moins et avec lesquels ils sont inscrits, malgré eux dans une même relation de travail, que les maîtres titulaires se sentent frustrés. Un degré élevé de mobilité suscite des espoirs excessifs qui ne peuvent être satisfaits : il en résulte donc une attitude de retrait qui s'exprime en termes de défection, d'ultimatums adressés d'une part aux pouvoirs publics locaux, d'autre part, à l'Assistance Technique française :

1- ou bien la promotion (mobilité au poste de maître-déchargé) ;

2-ou bien le recours aux prestations compensatoires (primes, augmentations des points d'indices) ;

3- ou l'abandon de l'enseignement du français et par conséquent de l' "Opération Bilinguisme". Cette menace est d'autant plus sérieuse qu'elle a déjà fait école ; au cours de l'année scolaire 1990/1991 dans la province du Sud-Ouest, soixante cinq cas d'abandons ont été constatés par les animateurs pédagogiques. Dans cette même province, et au cours de la même année, quatre vingt quinze écoles reliés à l' "OB" n'ont pas dispensé un enseignement de FLE régulier. Les maîtres bilingues préfèrent se consacrer désormais à leur trajectoire professionnelle initiale. Une coopérante française dans le Sud-Ouest explique ainsi la démission des enseignants titulaires :

> *"Certains maîtres bilingues ne veulent plus entendre parler de français et de l'Opération Bilinguisme pour une bonne raison : les responsables du ministère de l'Education Nationale leur avaient fait maintes promesses qui n'ont pas été tenues ; il était question d'une rallonge des salaires, et des bons de déplacements aux familles éloignées. Mais la crise économique, paraît-il, les en a empêchés".*

Existe t-il une relation entre le sexe, la situation de famille et la socialisation anticipatrice ?

5.3.4.1.2. IMPACT DU SEXE ET DE LA SITUATION MATRIMONIALE SUR LA SOCIALISATION ANTICIPATRICE

Nous pensons que les individus du sexe masculin, notamment les hommes mariés, sont davantage portés vers des postes de responsabilité au status valorisant, tandis que les femmes, quelle que soit leur situation de famille, aspirent à un poste qui s'harmonise avec leur vie de famille.

Au regard des données du cas n° 3, les individus impliqués dans des responsabilités familiales, en l'occurrence les femmes, aspirent au poste sécuritaire de maître-déchargé. La variable sexe est pertinente ici, dans la mesure où les institutrices pour ainsi dire ordinaires (56 %) et les institutrices bilingues - 75 % - sont plus motivées que leurs collègues de sexe masculin, respectivement 44 % et 25 %. Les femmes, en l'occurrence les maitresses-bilingues sont généralement plus critiques et moins disposées à une adhésion sans condition aux structures de l'Organisation, parce qu'elles sont prêtes à s'investir dans leurs responsabilités domestiques, dès lors qu'elles se voient bloquées ou entravées la mobilité dans leurs positions professionnelles respectives.

C'est pourquoi les femmes constituent les 80 % des démissions d'enseignants dans les écoles reliées à l'Opération. D'un autre côté, les individus mariés manifestent un fort engouement pour une éventuelle promotion, par rapport aux célibataires. Chez les enseignants extérieurs au système, on compte environ 65,5 % de requêtes contre 74, 1 % pour les maîtres bilingues mariés.

La frustration se mesure alors par la distance sociale qui sépare le groupe d'appartenance des enseignants (leurs conditions réelles) et leur groupe de référence (leurs positions idéales). Ce dernier groupe participe d'un autre modèle de socialisation.

5.3.4.3. IDENTITES VALORISEES ET SOCIALISATION SECONDAIRE AU SEIN DE L'OPERATION BILINGUISME

En quoi les maîtres déchargés et les animateurs pédagogiques participent d'une socialisation dite secondaire ? Partant du postulat selon lequel la socialisation n'est jamais complètement réussie, totale ou terminée, P. Berger et Thomas Luckmann définissent la socialisation secondaire de la manière suivante :

> *"une intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés, acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail"*[61].

Ces savoirs spécifiques qui sont des savoirs professionnels, comment vont-ils être légitimés dans les structures de l' "OB" par rapport aux attentes et aux opportunités des acteurs ? Et comment vont-ils déployer les actes d'allégeance qui subordonnent les bénéficiaires de ce système ?

[61] P. Berger, et T. Luckmann, : la construction de la realité sociale, Méridiens Kliensieck, 1986, P. 189.

5.3.4.3.1. IMPACT DE LA POSITION SOCIOPROFESSIONNELLE SUR LA SOCIALISATION SECONDAIRE

Le métier de maître titulaire est très avantageux pour ceux qui l'exercent : enseigner une demi-heure par jour, une seule matière à la fois et changer de salles de classe comme des professeurs est infiniment bénéfique. Les maîtres-déchargés font donc double allégeance envers leurs chefs hiérarchiques ; d'une part ils assouplissent leurs relations avec les animateurs qui les forment, assurent leur suivi pédagogique et apprécient par un système de notation leur travail ; d'autre part, ils jurent fidélité aux Assistants techniques qui décident en tout pouvoir du maintien, de la promotion ou de l'exclusion dans un poste de l'Opération. Certains maîtres-déchargés s'assurent les faveurs des animateurs pédagogiques en leur rendant multiples services en commissions et en cadeaux multiformes.

L'animateur pédagogique est l'idéal à atteindre. Or, ce poste ne satisfait plus automatiquement les principaux intéressés dont les requêtes sollicitent l'appui explicite - en fait une bonne notation - des Assistants techniques. Les inspecteurs chargés du bilinguisme (promoteurs locaux) n'y sont guère mentionnés, ce qui montre bien que dans l'esprit des agents de l'Opération, la solution des problèmes relatifs au bilinguisme est entre les mains des Assistants techniques. Dans l'échelle de valeurs des animateurs pédagogiques, la promotion signifie la sortie du système de l'Organisation, certes, mais pour un poste valorisant tel que celui d'inspecteur ou de délégué à la dimension d'un département. A défaut d'une promotion, ils plaident pour un maintien au poste initial qui les rend indispensables au sein de l'Organisation. Mais, c'est l'aspiration professionnelle selon le sexe qui est bien significative dans cette quête d'affirmation au travail.

5.3.4.3.2. IMPACT DU SEXE SUR LA SOCIALISATION SECONDAIRE

Comme nous l'avons souligné plus haut, les femmes aspirent davantage à des postes de travail qui correspondent à leurs projets de famille, au moment où les hommes optent pour des postes de responsabilité, dans le but d'obtenir un status valorisant. En observant notre tableau, il s'avère que peu de femmes (à peine 18,2 %) aspirent à devenir animatrices pédagogiques. Mais dans leur majorité, elles préfèrent le statut quo. Comment expliquer l'ambition chez les hommes mariés et la modération chez les femmes ayant une situation similaire ?

Les enseignantes-déchargées aspirent moins à une mobilité montante parce que le poste qu'elle implique (animateur) réduit les avantages liés aux conditions de vie domestiques et professionnelles, qui concrétisent leur réussite. Ces avantages s'expriment hors du champ professionnel, par des activités de type culturel (suivre des cours en faculté, diriger une école privée) ou de type mercantiliste (tenir un commerce) tout en disposant du temps pour s'occuper de leur ménage. Dans les grandes villes telles que Yaoundé où 94 % des enseignants de français des écoles anglophones sont des femmes, plus de 73 % de requêtes traduisent l'autosatisfaction dans le poste d'institutrice non titulaire.

En revanche chez les hommes, le désir de réussite professionnelle implique le choix d'un poste de responsabilité accrue que représente celui d'animateur. Avec les attributs qui incombent à ce poste (avoir le contrôle des hommes et des écoles), les hommes s'estiment aussi importants que les inspecteurs départementaux qu'ils admirent et craignent à la fois.

Les processus identitaires et les types de socialisation qui résultent de toutes ces interactions peuvent donc être résumés dans le tableau 33.

Tableau 33 : Processus identitaires et socialisations professionnelles dans l'enseignement primaire au Cameroun par l' "Opération Bilinguisme" : types d'identités, acteurs sociaux et types de socialisation.

Types d'identité		acteurs sociaux	types socialisat.
Identité revendicative et	identité virtuelle	Enseignants hors du système	socialisation anticipatrice inconditionnelle
bloquée	identité "du retrait"	Bas de l'échelle (maîtres bilingues)	socialisation anticipatrice conditionnelle
Identité valorisée	identité "du transfuge"	milieu de l'échelle (maîtres-déchargés)	socialisation secondaire et normative
et légitimée	identité compétitive	Haut de l'échelle (animateurs pédagogiques)	socialisation secondaire et normative

Sources **: notre enquête, 1991.**

L' "Opération Bilinguisme" a donc favorisé un système de mobilité parallèle. La privation réelle (cas des identités bloquées) ou anticipée (cas des identités valorisées) de ses agents est à la base des processus de socialisation et des identités qu'elle génère. Elle ne peut pas s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent subjectivement des représentations professionnelles. Les membres de l'Organisation sont impliqués dans un système d'attentes légitimes (à quoi puis-je prétendre étant donné ce que je sais et ce que j'ai fait auparavant ?) et un système d'opportunités (que puis-je espérer étant donné l'évolution probable des positions professionnelles ?). L' "OB" suscite des espoirs légitimes et excessifs qui ne peuvent être spontanément satisfaits. Mais, son efficacité réside justement dans la manière dont cette organisation réussit à articuler subtilement les différentes identités qu'elle produit, en créant plus de désirs de reconnaissance que de défections.

Mais l' "Opération Bilinguisme" n'est pas qu'une agence de socialisation professionnelle. Elle a besoin elle aussi d'être reconnue et intégrée dans son champ d'activités, et notamment par rapport à la communauté anglophone. A quels types d'obstacles se heurtent - elle et comment tente-t-elle de réussir son intégration ?

5.4. INTEGRATION PROFESSIONNELLE ET SOCIALISATION COMMUNAUTAIRE : LES RAPPORTS ENTRE L'ORGANISA TION ET SON ENVIRONNEMENT

Dans cette ultime partie du chapitre sont analysés les rapports qui se construisent entre une organisation et son environnement. Il s'agit de savoir comment l' "OB" réagit à l'action communautaire, c'est-à-dire au processus d'entrée en communauté. Selon Max Weber, *"la socialisation*

communautaire présuppose une communauté d'appartenance qui peut être appréhendée à partir des attentes de comportements fondés sur des chances subjectives de succès exprimables sous la forme des jugements objectifs de possibilités, issus de la coutume ou du respect de valeurs partagées"[62].

Nous tentons d'étudier les interactions qui se produisent dans l'espace de travail des centres de l' "Opération Bilinguisme", laquelle a besoin d'un capital de légitimité, pour être acceptée ou tout au moins tolérée par les populations de la communauté anglophone. Pour ce faire, elle s'efforce de répondre aux attentes aux niveaux individuel et collectif, de procurer à ses membres un cadre sécuritaire face à l'hostilité du milieu dans lequel ils évoluent. Nous étudions cette socialisation à deux niveaux :
1°) au niveau vertical (administratif) et 2°) au niveau horizontal (celui des populations locales).

5.4.1. LES RAPPORTS ENTRE L'ORGANISATION ET L'ADMINISTRATION LOCALE

Les rapports qui se nouent entre l' "Opération Bilinguisme" et les autorités locales sont un mélange de courtoisie, de légalité et de rivalités mutuelles.

La légalité et la courtoisie révèlent des rapports superficiels et impersonnels qui se construisent dans le système administratif. l'Assistance Technique française s'arrange à avoir de bonnes relations avec l'administration locale, pour éviter des problèmes avec la bureaucratie.

[62] M. Weber, Economie et société, Plon, 1971, P. 365.

BU LILLE

C'est ainsi que les chefs de la Coopération française s'efforcent constamment d'obtenir l'accord préalable des autorités locales, pour la préparation des stages régionaux ou nationaux. L'autorisation est délivrée en général au niveau des structures supérieures de l'Education Nationale de la localité concernée. La Délégation provinciale de l'Education en est responsable. Par ailleurs le courrier officiel de l' "OB" est visé par les chefs hiérarchiques de la Délégation, dans le but d'harmoniser la communication et les projets. Mais, au-delà de cette entente de surface, couve une grande crise d'autorité par rapport au projet collectif du bilinguisme.

La crise a pour fondement la source de légitimité. Les autorités locales estiment avoir le monopole des projets, des programmes, des plans et de tout ce qui a trait au bilinguisme officiel au Cameroun. Tout ce qui s'y doit être contrôlé et approuvé par les responsables de l'Education Nationale. Or, l'Assistance Technique, en l'occurrence française a une autre lecture du bilinguisme éducatif dans ce pays, du moins en ce est qui est du volet "le français aux anglophones". Elle pense en effet avoir une large part de responsabilité et d'autorité, dans les prises de décision, les initiatives, les programmes et les projets portant sur le bilinguisme d'Etat. L'Assistance Technique pense que sa part d'autorité et de responsabilité doit être proportionnelle à son degré d'engagement matériel, financier et humain dans ce projet commun. Se construisent alors des rapports de rivalité qui s'expriment de manière ponctuelle et explicite dans des actes apparemment isolés, mais qui obéissent à une logique d'auto-affirmation. La discorde est moins sensible dans les grandes localités francophones telles que Yaoundé et Douala où la présence anglophone est moins sensible. De plus, le status du chef de projet du bilinguisme (inspecteur national de pédagogie) par ailleurs coopérant français, rend inutile la présence des autorités locales d'origine francophone dans des réunions publiques relatives au

bilinguisme. C'est dans les provinces anglophones que les rapports de rivalités sont visibles et se déploient au moment des réunions officielles et publiques.

A Buéa, cette rivalité passe par le contrôle de l'espace de travail. Pour accroître leur autonomie par rapport aux autorités publiques, les coopérants du centre de l' "Opération bilinguisme" ont volontairement déplacé leurs locaux du quartier administratif vers un faubourg de la cité de Buéa. Cette pratique leur permet d'avoir le contrôle des réunions qu'ils organisent. Mais en même temps, celles-ci sont boudées par les responsables locaux de l'éducation qui n'entendent pas y jouer les seconds rôles. Se pose surtout un problème de sémantique lié au rapport d'autorité : lorsque les chefs locaux de l'Education Nationale demandent à participer aux réunions de travail, c'est uniquement dans le but de les superviser, d'en prendre le contrôle. Ils rejettent donc le terme d'invitation, très courtois, mais qui les dépouille de toute légitimité. A l'inverse, quand les coopérants français des centres de l'Opération acceptent la présence physique des responsables éducatifs camerounais, c'est en tant que simples observateurs, ou à la rigueur co-producteurs. Les Assistants techniques conçoivent d'ailleurs très mal ne pas diriger les réunions et les programmes d'une structure dont ils ont totalement la charge, et dont ils comprennent les problèmes mieux que les nationaux. Apparaissent ainsi des comportements de protocoles liés aux considérations politiques : arriver en dernier (donc en retard) et prendre la parole en premier (et donc se faire attendre) dans les réunions organisées par les centres de l'Opération. Lorsque les chefs de ces derniers refusent de se plier aux relations autoritaires, ils deviennent les victimes d'une politique de refus de collaboration -chaise vide - des autorités locales.

A ce niveau de relation, les tentatives de collaboration de l'Opération restent fragiles quoique nécessaires. D'où d'autres pistes de recherche de l'intégration.

5.4.2. LES TENTATIVES D'INTEGRATION DE L'ORGANISATION AU SEIN DE LA COMMUNAUTE ANGLOPHONE

La crainte d'une désocialisation traduite par le relâchement des relations sociales est à la base d'un souci d'intégration de l'Assistance Technique française et de son équipe, dans la communauté anglophone. Par rapport aux Britanniques moins expansifs hors de leurs frontières naturelles, les coopérants français renvoient dans la région anglophone une image négative, voire hégémonique. A plusieurs niveaux du corps social, les tentatives d'intégration se heurtent à une résistance tantôt spontanée, tantôt organisée des populations locales.

La résistance à l'intégration devient sensible au fur et à mesure que l'on se rapproche des zones rurales. Les ruraux sont moins critiques face aux informations qu'ils reçoivent tant aux niveaux des élites que de la simple rumeur. Or, les zones rurales apparaissent comme des points stratégiques pour le développement du français et pour l' "Opération bilinguisme", parce qu'elles sont les plus propices aux dons en matériels pédagogiques de la part de l'Assistance Technique française. Celle-ci voit dans la pénétration des villages, l'expression de son engagement et de son succès. De plus, ces zones détiennent aussi les effectifs les plus importants en hommes et en infrastructures scolaires. Sur les 499 écoles ouvertes dans la province du Sud-Ouest en 1991, environ 214 étaient inscrites sur les listes de l'Opération, dont 70 % dans les villages.

Les ruraux propagent généralement des rumeurs malveillantes à l'égard des formateurs de français et ces informations tendent à cristalliser une image négative de cette discipline et de ses agents. Aux cours des mois de mars / avril 1991 notamment, des rumeurs avaient circulé au Cameroun anglophone selon lesquelles les équipes de l' "Opération Bilinguisme" n'étaient pas constituées d'enseignants, mais d'agents médicaux chargés de rendre les femmes stériles pour contenir la poussée démographique des anglophones. Les équipes de l'Opération étaient donc des cibles idéales (agressions physiques lors des tournées dans les villages) par des bandes non identifiées. La terreur tend à se répercuter dans les villes où l'Organisation détient des quartiers généraux. On y assiste à des scènes de cambriolage et de vandalisme des matériels : machines à écrire, photocopieurs, meubles, bibliothèques... Mais la Coopération Française voit dans ce vandalisme, moins des faits isolés, que la manifestation d'un rejet du français et de tout ce qu'il représente. Toutefois, il convient de relativiser et de placer ces actions dans un contexte de crise socio-politique, aujourd'hui apaisée.

Au niveau des écoles anglophones, les chefs de centres de l' "Opération Bilinguisme" nourrissent une crainte légitime vis-à-vis des directeurs d'écoles. Ces derniers facilitent les contacts entre l'organisation et les écoles anglophones locales. De ce fait, leur position est stratégique. C'est pour cela que les chefs de centres de l' "OB" améliorent les relations avec les chefs d'établissement autant qu'ils peuvent, en entretenant des liens de clientélisme fondés sur des services réciproques : dons de manuels didactiques et de matériels divers, interventions publiques pour débloquer les salaires, contre une bonne tenue du français dans les écoles favorables au FLE. Les écoles dans lesquelles les agents de la Coopération Française

ont entretenu de bons rapports clientélistes, présentent de bons rendements pour le français langue étrangère.

CONCLUSION

L' "Opération Bilinguisme" tend à répondre aux attentes des politiques de l'éducation de manière tangible. Elle satisfait en grande partie les besoins sociaux et nationaux en couverture scolaire par un investissement massif et gratuit, en services et en matériels. Mais, sa préoccupation la plus importante, est la généralisation de l'identité de maître bilingue, c'est-à-dire de maître titulaire de classe anglophone engagé dans l'enseignement du français. Ce projet ambitieux, qui a l'aval des pouvoirs publics au Cameroun, va abolir progressivement la spécialisation dans l'enseignement de la langue seconde, notamment dans le premier degré. En clair, à moyen terme au mieux, il n'y aura plus de maître-déchargé que dans quelques unités d'enseignement. Cette mesure a pour but de supprimer les privilèges et les frustrations nées des injustices sociales. Mais, elle ne résoud guère le problème des maîtres titulaires qui se retrouveront tous, les uns et les autres, à cheval entre les deux systèmes d'enseignement. Comment les pouvoirs publics vont t - ils entretenir la motivation des agents du bilinguisme, sans les mesures d'accompagnement que sont les primes, les gratifications, c'est-à-dire une surcharge en coûts ? Le contexte d'une crise économique à son apogée (cessation de paiement des fonctionnaires) n'a rien de rassurant pour ce type de projet.

Notons également que l'Organisation est responsable d'un système de mobilité qui a une audience sociale certaine, du fait de la revalorisation professionnelle (titres, identités et représentations nouvelles) qu'elle génère à travers des stratégies de positionnement. Or, elle n'a pas pour vocation

une adhésion massive de l'enseignement primaire francophone. Ne va t-on pas vers une création de ghettos à l'intérieur de la profession et une nouvelle définition sociale du terme et de la condition d'instituteur qui renforcera la légitimité de l'Opération par rapport au bilinguisme d'Etat et qui rendra l'Etat lui-même davantage dépendant à court terme ? L' "Opération Bilinguisme" en tant qu'agence de socialisation professionnelle est relativement efficace et promotrice. Mais, pour y arriver de manière profonde et constructive, elle devrait d'abord se débarrasser des luttes d'influences verticales (avec les autorités locales) et horizontales (avec la communauté anglophone) qui minent ses ressources et ses potentialités.

Nous soulignons enfin qu'une structure de socialisation ne se déploie efficacement que lorsqu'elle est relativement autonome par rapport à son environnement (en l'occurrence l'administration centrale et les pouvoirs locaux). Dans ces conditions comme c'est le cas de l' "OB", la structure génère et articulent à son avantage identités et représentations socioprofessionnelles. Les acteurs qui participent de cette socialisation s'influencent mutuellement pour conduire les processus de socialisation à leurs avantages. Mais, outre la marge d'autonomie, ceux qui contrôlent le système de cooptation inhérent à l'intégration dans l'organisation, disposent du pouvoir de valorisation professionnelle. Parce qu'ils maîtrisent par la même occasion les circuits transactionnels qui transforment les besoins et les désirs de reconnaissance (des travailleurs) en ressources stratégiques - des employeurs, - les chefs de l' "Opération Bilinguisme" impriment un sens nouveau au projet collectif du bilinguisme d'Etat : ils confirment leur stratégie offensive de travail et se démarquent concrètement de leurs collègues de l'Assistance Technique britannique. Cette mesure n'a pas seulement un impact technique (pédagogique) ; elle

accentue l'inégalité dans la coopération que le Cameroun entretient avec ses partenaires franco-britanniques - entre autres - dans la construction du bilinguisme éducatif. Nous verrons au sixième chapitre comment cette inégalité s'exprime au détriment des Britanniques où les autorités locales entravent leurs processus de formation identitaires, en s'assurant le contrôle des centres de formation bilingue.

CHAPITRE VI

SELECTION SCOLAIRE ET BILINGUISME D'ELITE. UNE ANALYSE DES MECANISMES DE SELECTION DANS L'ENSEIGNEMENT FORMEL ET LA FORMATION CONTINUE.

INTRODUCTION

Nous tentons de mettre en exergue les mécanismes de sélection et d'orientation dans un champ éducatif bilingue. Sélection et orientation impliquent l'émergence d'une troisième variable, à savoir l'inégalité des chances pour tous les individus en situation d'apprentissage.

L'inégalité des chances scolaires a longtemps été définie par des sociologues en termes socio-économiques, de ressources mises à la disposition des types d'écoles fréquentées par différents groupes sociaux. Parmi ces ressources, on cite les dépenses par élèves, la qualité pédagogique du corps enseignant, la composition ethnique en milieu scolaire. Ces variables sont définies en termes de résultats entre élèves issus du même milieu ou de milieux sociaux différents. C'est que l'idée d'égalité des chances est liée à celle de réussite et de niveau d'aspiration, ce dernier étant mesuré en nombre d'années d'études souhaitées d'une part, et de sélection scolaire, d'autre part.

Ce chapitre traite de la question de la sélection scolaire à deux niveaux.

Le premier niveau met en évidence les déterminants liés à la stratification scolaire et prend en compte les processus de sélection à l'intérieur des trajectoires anglophone et francophone jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Cet aspect de la question insiste sur les contraintes structurelles liées à l'inégalité des chances entre communautés anglophone et francophone dans l'acquisition du capital culturel. Nous nous inspirons de la problématique développée par Mohamed Cherkaoui1 : *celle-ci néglige dans certaines conditions déterminées, le poids des*

déterminants sociaux (position sociale) des élèves et des étudiants au profit des variables inhérentes à la stratification scolaire[63]. Nous traiterons d'une part, de la signification des modalités d'examination en mettant l'accent sur ce qu'il y a de spécifique dans les sous-systèmes anglophone et francophone. D'autre part, nous étudierons le mode de sélection dans l'enseignement supérieur, d'abord à l'Université de Yaoundé, ensuite à l'Ecole des traducteurs de Buéa (l'ASTI), où se développe une autre forme de bilinguisme. Dans l'un et l'autre cas, les modes de sélection valorisent la dimension institutionnelle de la question, et les valeurs dominantes de chaque système de notation.

D'autres variables inhérentes à la stratification scolaire articulent le niveau d'aspiration - nombre d'années d'études souhaitées - et les processus de sélection scolaires. Les variables indépendantes (celles qui servent à expliquer) sont aussi des variables institutionnelles : l'âge, les cursus anglophone et francophone, le type d'enseignement et la réussite scolaire (total des échecs au Secondaire et au Supérieur.) Sont progressivement délaissées les variables liées à l'héritage culturel telles que la position sociale et le niveau d'instruction des parents.

Le second niveau d'analyse de ce chapitre se concentre sur le caractère élitiste du bilinguisme. Dans ce contexte en revanche, les déterminants sociaux (origine socioprofessionnelle et position sociale) sont mis en exergue, tandis que sont occultées les variables relatives à la stratification scolaire. Nous nous intéressons au paradigme de la contrainte sociale. Dans ce niveau d'analyse, le poids de la structure sociale (position sociale, origine socioprofessionnelle, dépenses et rémunération du

[63] M. Cherkaoui, Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, 1979.

personnel enseignant, appui formel de l'administration centrale) détermine considérablement la sélection et la stratification dans le champ de la formation continue. La relation avec le projet collectif du bilinguisme est que la Grande-Bretagne, l'un des deux partenaires occidentaux du Cameroun, est l'instigatrice de ce qu'il convient d'appeler aujourd'hui le bilinguisme de la *fonction publique*.

6.1. SELECTION SCOLAIRE ET DUALITE DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Les mécanismes de sélection institutionnels ont un impact considérable sur le champ éducatif. Ce dernier dans cette perspective, n'est pas dominé par les déterminants sociaux que sont les origines sociales et la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves. Dans un premier temps, nous analyserons l'importance des principes de correction propres à chaque sous-système. Quelle est la signification des modalités d'examination des systèmes anglophone et francophone ?

La signification des modalités d'examination permet de comprendre les valeurs et les projets de société qui sous-tendent les communautés anglophone et francophone, à travers leurs systèmes éducatifs respectifs. Le mode d'examination amène à penser que le système éducatif francophone recherche la fabrication de l'excellence. Ce système se veut fort sélectif et installe des barrières à plusieurs niveaux du parcours des candidats. La barrière la plus évidente est celle que l'on appelle en langage courant la "colle" et qui agit comme un mécanisme de disqualification des candidats. Il existe deux types de disqualification en cours dans le système francophone, ayant rapport avec les examens officiels. Le premier type concerne la répression des fraudes. La sanction immédiate est une

suspension de trois ans du candidat fraudeur ou complice d'un tricheur, de tous les examens officiels au Cameroun. Le second type de disqualification est fondé sur les performances des candidats au cours d'un examen officiel. Les examens les plus concernés par cette mesure sont ceux de l'enseignement secondaire général et technique. Les candidats ayant eu un zéro dans une épreuve à la fois sont éliminés pour l'ensemble des épreuves du BEPC, du Probatoire et du Baccalauréat, pour une durée d'un an. La disqualification automatique des candidats est cruellement ressentie dans la communauté francophone, car elle est jugée inique par la plupart des professionnels de l'éducation. Et pour cause : certains candidats disqualifiés arrivent pourtant à totaliser une moyenne relativement considérable sur l'ensemble des épreuves subies. Le dernier aspect de la disqualification relative aux performances se manifeste dès lors que le candidat totalise une moyenne inférieur à cinq sur vingt, sur l'ensemble des épreuves. L'exclusion est de deux ans : le candidat condamné ne peut composer sur l'examen qui a causé sa perte, ceci pendant deux années successives. Il arrive dans ce cas que les candidats malheureux tentent leur chance dans d'autres niveaux d'examen.

Ce système d'évaluation est fort élitiste, dans la mesure où il préconise l'érudition des élèves, en privilégiant uniquement les performances, et en minimisant les origines sociales. Afin d'éviter la disqualification, le candidat doit faire preuve d'une vaste culture générale, d'un savoir quasi encyclopédique, car toutes les matières ont de l'importance, quelle que soit la série (littéraire ou scientifique) du candidat. Le code sériel est au centre de ce système d'examination qui fonde sa légitimité sur les évaluations délivrées par l'institution - et les enseignants- par rapport aux élèves. Les mécanismes de sélection ont été supprimés et réintroduits plusieurs fois, par les gouvernements successifs de l'Ancien et

du Nouveau régime. Les anglophones, en dépit de leur résistance habituelle, ont également fait l'amère expérience du processus de sélection francophone. Pourtant, le système d'examination anglophone propose une autre lecture sociale.

Le système anglophone s'appuie sur le "code intégré" qui maximise les chances des candidats en limitant la liberté des examinateurs, tout en augmentant la responsabilité de ces derniers. Le mode d'examination anglo-saxon est pointilleux du fait qu'il privilégie le principe de double correction. Pour quelles raisons ? Pour la réduction de l'arbitraire, répondent les défenseurs de cette pratique. L'idéal de justice doit reposer sur des normes objectives, mesurables pour tous. C'est ainsi qu'aux épreuves des "General Certificate of Education", une même copie est corrigée par deux examinateurs au minimum. Les écarts entre les notes attribuées ne devraient pas dépasser deux points. L'idéal serait que les examinateurs parviennent, sinon à la même note, du moins à un demi point d'écart. Les disciplines scientifiques et littéraires sont toutes concernées par ce système de correction que les enseignants anglophones estiment positif. Mais en quoi consiste-t-il ?

Le principe de double correction consiste à "cibler" et à évaluer les éléments de réponse possibles prévus par le barème. Ici, on ne cherche pas à sélectionner le candidat sur l'ensemble de son travail, mais à partir des aspects particuliers de ce travail. Les examinateurs veulent par cela s'assurer qu'un candidat est capable de maîtriser les règles de conjugaison ou de grammaire, l'orthographe des mots et la densité du vocabulaire. Les oraux constituent une étape primordiale de ce système dans la mesure où ils permettent de personnaliser la correction, c'est-à-dire de prendre en compte les performances individuelles (notes de classe) et les origines

sociales des candidats. Le principe de double correction tient de ce que nous avons appelé au troisième chapitre une vision quantitativiste et une philosophie empiriste de la réalité sociale. En mettant en valeur tous les paramètres des candidats à évaluer, non en fonction d'un barème anonyme ou d'une justice impersonnelle et centralisée, le mode de sélection anglophone se rapproche de l'idéal démocratique. On comprend pourquoi il requiert une restructuration du temps et de l'espace qui entre dans une rationalité économique que l'appareil d'Etat a du mal à maîtriser (Cf. Ch.3).

En somme, les rapports entre les modes de sélection scolaires et le contexte social sont aussi étroits que les rapports entre l'espace national et l'espace local. L'Etat assure toujours la primauté du premier sur le second, arguant du souci de justice sociale, de la crédibilité des diplômes et des sous-systèmes auxquels ils se réfèrent. Ce que le système éducatif perd en autonomie, il le gagne en sécurité dans la mesure où les collectivités locales, aux yeux des politiques de l'éducation, ne peuvent assurer toutes seules l'efficacité du système éducatif et des titres qu'il produit.

Maintenant, nous étudions d'autres facteurs de sélection retenus par les différentes réformes scolaires au Cameroun. L'âge et la durée des études des candidats sont à considérer. La réforme la plus significative est celle de 1978, lorsque le ministre de l'Education Nationale, Adamou Ndam N'joya avait introduit des mesures sélectives, notamment au niveau de l'enseignement secondaire. S'agissant de la variable relative à l'âge, les élèves relativement âgés (plus de vingt cinq ans) n'avaient plus le droit de s'inscrire en faculté. Il ne leur restait que la voie des concours dans les écoles de formation. La sélection selon l'âge (abrogée en 1993) ne tient guère compte des trajectoires individuelles des candidats dont certains, nantis d'une bonne mention au baccalauréat, se sont vus refuser l'entrée à

l'université. En ce qui concerne la durée des études, les mesures de sélection pénalisent les élèves ayant séjourné plus de cinq ans au second cycle.

Au premier regard, cette loi limitative frappe uniformément les élèves des systèmes anglophone et francophone. Mais, en observant attentivement les trajectoires scolaires de l'un et de l'autre, du premier degré à la fin du second degré, en s'attardant sur la durée des études dans chacun des deux systèmes, on s'aperçoit de bien des différences.

Pour ce qui est de la longueur du cursus - de la Maternelle à la fin du Secondaire, le système anglophone est plus laborieux (17 ans en tout) que le système francophone (16 ans) - au Cameroun. Compte tenu de l'âge officiel d'admission à la Maternelle qui est de quatre ans, un élève qui réalise un parcours sans faute achève ses études secondaires à vingt et un ans dans le cursus anglophone et contre vingt ans seulement du côté francophone. De ce fait, la marge de redoublement (nombre d'années passées dans un seul cycle ou dans une même classe) qui détermine également les inégalités de chance scolaires, est avantageuse dans le cursus francophone. Mais, quand on considère la question du point de vue de la durée au second cycle comme une entrave à la mobilité scolaire, la situation du système anglophone s'avère meilleure que celle du système francophone.

En effet, le second cycle anglophone ne comprend que deux niveaux de classe (les "Lower Six form" et "Upper Six form") contre trois niveaux au second cycle francophone (Seconde, Première et Terminale). Dans la première option, l'élève peut comptabiliser jusqu'à trois échecs et espérer l'admission en faculté ; dans la seconde option, seuls deux échecs sont permis. Le second cycle francophone comprend deux autres obstacles : l'examen probatoire conditionne l'entrée en classes terminales, d'une part ; d'autre part deux examens officiels (et donc deux diplômes), le Probatoire et le Baccalauréat, déterminent la sortie de l'enseignement secondaire. Pendant ce temps, le second cycle anglophone ne prépare qu'à un seul diplôme ; le GCE "A" Level.

la sélection scolaire est donc déterminée par la structure des sous-systèmes éducatifs, donc par la dualité du système éducatif global. Vus dans cette perspective, les mécanismes de sélection institutionnels lèsent les élèves du système francophone, dont les éducateurs prennent conscience. C'est pourquoi certains vont contourner la difficulté en choisissant des moyens d'orientation scolaire non institutionnels. Nous montrerons plus loin la conséquence sociologique de ce mode de sélection sur l'orientation scolaire des francophones.

6.1.1. SELECTION SCOLAIRE ET UNICITE DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'unification du système éducatif dans l'enseignement supérieur correspond à un mode d'examination mixte, sans une identité véritable, mais qui s'efforce de satisfaire simultanément les universitaires anglophones et francophones.

Le mode d'examination à l'Université de Yaoundé est ambigu. Dans le principe, son système d'évaluation ne doit être ni anglophone, ni francophone. Il n'y a pas de norme qui permette la synthèse des deux systèmes. Néanmoins, un consensus a été fait sur les langues d'examination : les étudiants et les enseignants peuvent s'exprimer dans la langue officielle qu'ils maîtrisent le mieux. Plus que les étudiants, les enseignants sont confrontés à un besoin de bilinguisme réel, dès lors qu'ils sont amenés à corriger les copies de langue seconde. La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure le niveau de langue seconde de l'examinateur fait écran à son objectivité.

La sélection universitaire par le système de notation s'apparente à bien des égards à celui du système francophone de l'enseignement secondaire. L'accent est mis sur les enseignants auxquels l'institution accorde assez de confiance. Les premiers disposent d'une marge de manoeuvre relativement large, d'une part parce qu'ils ne sont pas soumis au système de double correction, d'autre part, les notations ne sont guère remises en cause. Une autre difficulté non moins importante, est le taux démographique des étudiants sans cesse croissant, tandis que celui des enseignants stagne ou évolue lentement. En 1991, l'Université de Yaoundé comptait près de quarante mille étudiants, un volume quatre fois supérieur à la moyenne prévue. Or, les examinateurs étant tenus par les délais, il arrive que certains d'entre eux, notamment dans les facultés surpeuplées (Faculté des Sciences et Faculté de Droit), se retrouvent chacun avec un millier de copies par épreuves. Les conditions d'évaluation dans cette situation sont à déplorer, car aux difficultés linguistiques des enseignants viennent s'ajouter les problèmes de surnombre des copies ou des candidats. D'où de fréquentes agressions physiques dont les enseignants sont victimes, en l'occurrence pendant les périodes des examens. Le système de

double correction, aussi efficace et démocratique soit-il, n'est guère envisageable du fait de son incompatibilité avec un enseignement de masse. C'est dans les petites unités de formation telle que l'ASTI de Buéa que le système de sélection anglophone réussit le mieux.

L'ASTI de Buéa est-il un système de sélection égalitaire ? L'Ecole est spécialisée dans la traduction et l'interprétariat, et il se trouve justement que les examens de traduction (généralement fondés sur l'écrit), participent de la logique de l'égalité entre les candidats. Le volume horaire ainsi que les coefficients affectés aux matières de français et d'anglais sont d'une égalité rigoureuse. L'examen d'interprétariat n'échappe pas à ce mode de sélection, dans la mesure où les épreuves orales qui le composent, reposent sur le principe de double correction. Les examinateurs munis d'appareils d'enregistrement, apprécient les performances de chaque candidat, en s'efforçant de réduire les écarts de notes respectifs.

Mais, le mode d'examination anglophone est essentielle ment minoritaire et ne risque pas de faire école. Bien au contraire, il a tendance à être considéré par les politiques de l'éducation, comme un épiphénomène qui fonctionne à l'encontre du champ éducatif, du fait de ses particularismes.

D'un autre côté, l'unicité du système éducatif dans l'enseignement supérieur fait appel à de nouveaux modes de sélection par rapport à l'aspiration des étudiants. Dans ce contexte la sélection repose également sur des règles institutionnelles qui mettent en valeur la durée des études dans le premier cycle, ainsi que le taux de redoublement dans une seule année d'études. La différence avec le mode de sélection antérieur est que

les cursus des enseignements primaire et secondaire n'influencent pas directement le cours des études à l'université.

S'agissant du volume des échecs, il concerne uniquement les deux années du DEUG. Un seul échec est toléré par année et par faculté ; l'étudiant n'a le droit que d'un échec à la fois, à la première et à la deuxième année de DEUG. En cas d'un second échec, le candidat est radié de la faculté dans laquelle il était inscrit. De sorte que deux échecs, l'un en première année, l'autre en deuxième année constituent quatre années complètement perdues pour l'étudiant qui doit changer de faculté. Dans ce mode de sélection, anglophones et francophones sont soumis aux mêmes contraintes et aux mêmes chances. Toutefois, les étudiants anglophones se heurtent plus que leurs camarades francophones, aux difficultés linguistiques, notamment dans les départements où les enseignants anglophones sont moins nombreux. C'est le cas du département de Droit public et des Sciences économiques.

La sélection en Lettres Bilingues est soumise aux mérites des candidats lors des examens de Baccalauréat et de GCE "A" Level. Une moyenne égale ou supérieure à 14/20 est exigée aux candidats, dans leur langue seconde, anglais aux francophones et français aux anglophones. Les candidats retenus pour la Licence bénéficient de stages de perfectionnement en Grande-Bretagne et en France.

A l'ASTI de Buéa, le mode de recrutement des étudiants repose sur les critères liés aux origines culturo-linguistiques. Depuis 1986, date de l'ouverture de l'Ecole, le fameux principe d'équilibre régional s'applique rigoureusement sur les listes des candidats : le principe est le recrutement paritaire de moitié des places pour les ressortissants de chacune des communautés anglophone et francophone. En dépit de la distribution des listes par origine provinciale dans le but de déjouer la vigilance du public, les politiques de l'éducation accordent 50 % des places aux deux provinces anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. En 1991, les 62 étudiants de l'ASTI avaient été recrutés sur cette base. Ce mode de recrutement ne se fonde sur aucun texte officiel, aucune charte ; mais, il est pratiqué et légitimé par les responsables éducatifs qui entendent servir les exigences du bilinguisme d'Etat.

Ainsi, qu'il s'agisse de la dualité ou de l'unicité du système éducatif, le poids des règles institutionnelles pèse sur les modes de sélection et limite les niveaux d'aspiration des élèves et des étudiants. Dans le cas de la dualité du système éducatif, certaines couches sociales tentent de contourner les mécanismes de sélection qui frappent leur sous-système. La quête d'une nouvelle orientation scolaire est un phénomène qui prend de l'ampleur au Cameroun. En quoi consiste ce phénomène et comment se manifeste t-il ?

6.1.2. CONSEQUENCES SOCIALES DES MODES DE SELECTION SCOLAIRES

Le poids des institutions dans la sélection scolaire est au centre de nos analyses. Cette thèse éclaire la relation qui lie le milieu social de l'enfant à sa trajectoire scolaire. Dans le contexte des sociétés africaines qui

sont des sociétés en transition, ne saurait être prise en considération la question des classes sociales dans la reproduction de la domination sociale par le biais de l'école. Il s'agit de montrer au contraire comment les deux groupes, anglophone et francophone exploitent leurs positions sociales ainsi que leurs héritages antérieurs, pour réduire les conditions de sélection qui entravent leurs trajectoires scolaires respectives.

La dualité dans le fonctionnement des enseignements primaire et secondaire et de leurs capacités différentielles, influencent la sélection dans les trajectoires scolaires anglophone et francophone. Les familles francophones des couches sociales moyennes et supérieures, en dépit des différences culturelles, s'intéressent progressivement aux trajectoires scolaires anglophones. En effet, ces familles évaluent les chances de réussite de leur progéniture à travers les systèmes scolaires qu'ils ont à leur portée ; elles choisissent le système qui contient le moins de difficultés et qui peut être le plus promoteur pour leurs enfants. Et dans cette comparaison, elles appréhendent les trajectoires scolaires en termes d'obstacles à franchir, plus précisément en termes de niveaux de classe à passer et de diplômes à obtenir. Au Cameroun, le système éducatif anglophone présente moins de diplômes, de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire, par rapport au système francophone, soit respectivement trois et quatre. Ce premier détail important est significatif aux yeux de nombreux parents francophones. Le second inconvénient du système francophone est la "barrière" que constitue le Probatoire. Le dernier inconvénient de ces parents d'élèves s'explique par le status de minorité de la communauté anglophone : les francophones estiment que ce status procure aux anglophones des privilèges, du fait de la politique d'équilibre régional : octroi des bourses d'études, souplesse du mode d'examination. De plus, la position internationale de la langue anglaise et

par ricochet du système anglo-saxon, ouvre au niveau de la scolarité des perspectives d'emploi, de carrières et un nombre plus vaste de débouchés dans un contexte plus large. Toutes ces considérations persuadent des familles francophones de scolariser leurs enfants dans le système anglophone.

Nous allons exploiter des données tirées de notre enquête et qui traduisent la propension des élèves francophones dans les écoles anglophones au cours des années scolaires 1990/1991. Ces données, bien que compilées, sont tirées des registres officiels du ministère de l'Education Nationale.

Tableau 34 : Répartition des élèves d'origine francophone évoluant dans les classes anglophones selon le niveau d'enseignement, le lieu de résidence, le nombre des écoles concernées, le pourcentage des élèves en situation de minorité linguistique.

Niveaux d'études	effect. écoles	effect. élèves	% francoph
enseignement primaire Yaoundé	14	5 000	18
enseignement primaire Buéa	25	14 000	23
Lycée Bilingue de Yaoundé	1	962	11
Lycée Bilingue de Buéa	1	1 500	16

Sources : Notre enquête, inspiré des données du MINEDUC 1991.

Au niveau de l'école primaire, la proportion des enfants francophones dans les classes anglophones n'est pas négligeable ; elle atteint déjà 18 % à Yaoundé et 23 % au Cameroun anglophone notamment à Buéa où certains francophones se sont établis de manière définitive. L'identité d'école bilingue est prisée par les couches aisée et moyenne des parents d'élèves francophones. Cette tendance est paradoxale car elle ne s'harmonise pas avec le mode de socialisation anglophone dénoncé par les éducateurs francophones. A l'Ecole Publique de Nlongkak, un quartier populaire de Yaoundé, une institutrice francophone explique les raisons pour lesquelles la moitié de ses enfants est scolarisée en anglais :

> *"En scolarisant mes enfants dans les écoles anglophones, je diversifie et multiplie les chances de ces derniers. Les élèves anglophones ont beaucoup d'avantages ; les études sont moins compliquées dans leur système, et la possibilité de poursuivre des études dans plusieurs pays développés est très intéressante, par rapport au système francophone".*

Dans l'enseignement secondaire, les élèves francophones investissent également les classes anglophones de manière progressive. Au Lycée Bilingue de Yaoundé, leur taux se stabilise à 11 % et s'élève à 16 % au Lycée Bilingue de Buéa. Chez ce dernier, les classes bilingues et les classes anglophones sont très sollicitées par les francophones. Au-delà de l'origine sociale, la variable régionale est à prendre en considération. En effet, les élèves francophones les plus concernés par les cursus anglophones sont en général issues des populations de l'Ouest et du Littoral, frontalières du Cameroun anglophone.

Pour réussir leur intégration dans les classes anglophones, les élèves francophones tentent d'occulter leurs origines en adoptant officiellement des prénoms anglo-saxons qu'ils précèdent du nom. Le nombre d'élèves anglophones qui changent de système éducatif est si insignifiant, qu'il ne saurait faire l'objet d'un quelconque commentaire. Mais, plutôt que d'être flattées par cet engouement pour leur système éducatif, les élites modernes anglophones, par le biais des organes de presse, s'inquiètent de l'invasion dont leur communauté est victime. Car, l'orientation des francophones vers les cursus anglophones pose le problème du repartage du pouvoir, c'est-à-dire la redistribution des postes et des espaces stratégiques dans les champs de qualification. Telle qu'elle s'effectue, l'orientation scolaire repose la question identitaire de vrais et de faux anglophones, ayant comme critère discriminatoire l'enracinement dans l'espace physique anglophone (être originaire de l'une des deux provinces anglophones). Un enseignant anglophone de l'Université de Yaoundé s'inquiète de cette nouvelle stratégie francophone qui consiste à former de faux anglophones pour conserver les postes importants ; il déclare en effet :

> *"Les francophones ont renoncé à l'assimilation classique qui tentait de franciser purement et simplement les anglophones à travers les écoles et les médias. Depuis une quinzaine d'années, nous constatons une forte infiltration francophone dans les écoles anglophones tant au Cameroun qu'à l'étranger. Les francophones partent de Grande-Bretagne, de l'Amérique du Nord nantis de "Master" et de "PH.D" et reviennent disputer et occuper au Cameroun des postes qui appartiennent de droit aux anglophones. A ce*

rythme, vu le rapport démographique, dans un demi - siècle, il n'y aura plus d'anglophones authentiques, mais des anglophones dits de la Onzième province, c'est-à-dire ceux qui n'appartiennent à aucune zone linguistique précise."

Le terme péjoratif de Onzième province, (en rapport aux dix provinces camerounaises dont huit francophones et deux anglophones) pose le problème de l'intégration des individus plutôt que des communautés dans la société globale : dans quelle mesure peut-on assumer l'identité anglophone sans appartenir à une quelconque province anglophone ? En d'autres termes, peut-on dire que l'ancienneté sur le terroir est le facteur de légitimité identitaire ?

La seconde moitié de ce chapitre privilégie les déterminants sociaux de la sélection des candidats, en s'appuyant sur leurs origines sociales. Comment la formation bilingue est-elle assumée dans un tel contexte ?

6.2. LES MECANISMES DE SELECTION DANS LA FORMATION BILINGUE CONTINUE : APPORT ET CONTRAINTES DE LA COOPERATION BRITANNIQUE

Nous procédons au préalable à une présentation de cas, d'un centre de formation bilingue encadré par l'Assistance Technique britannique, en l'occurrence le "Bilingual training progamm" de Yaoundé. Ensuite, nous tenterons d'étudier en profondeur sa spécificité par rapport à un enseignement classique, la marge de manoeuvre des acteurs et les contraintes qui en résultent.

6.2.1. PRESENTATION DE CAS : LE "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" DE YAOUNDE

6.2.1.1. L'HISTORIQUE DU PROJET

A l'origine existaient les centres linguistiques. Il était question du "projet d'enseignement de l'anglais aux fonctionnaires". C'était un programme qui visait essentiellement à apporter un outil (l'anglais) aux camerounais francophones et à tous les opérateurs économiques installés au Cameroun et qui ne pouvaient pas s'exprimer en anglais. De plus, les responsables du projet s'étaient rendus compte que les besoins des travailleurs (en l'occurrence les salariés de la Fonction Publique) étaient énormes. Les pouvoirs publics firent donc appel aux coopérants du "British Council" pour prendre en main ce projet ambitieux.

Trois centres de formation bilingues ont été créés au Cameroun : le centre de Douala en 1989, le centre de Buéa en 1990 et celui de Yaoundé. Ce dernier est le plus important et son fonctionnement date d'octobre 1986 ; on l'appelle centre-pilote parce que son rôle est de guider les autres centres en ce qui est de l'élaboration et l'application des programmes, des matériels à utiliser en fonction des types d'étudiants. Ceux-ci sont issus des secteurs public, parapublic et privé.

En règle générale, la formation est coûteuse à raison de la demande considérable, provenant essentiellement des diverses unités ministérielles. En 1991, quelque trois cents personnes avaient été inscrites au "Bilingual Training Programm" de Yaoundé. Etant la structure la plus importante de la formation bilingue au Cameroun, le Centre-Pilote bénéficie d'une attention particulière de l'Assistance Technique britannique et des pouvoirs publics locaux. La Coopération britannique, en plus du personnel, fournit également la quasi totalité des équipements nécessaires à la formation. Mais, contrairement aux Assistants techniques de l' "Opération Bilingue", les coopérants britanniques du "Bilingual Training Programm" comme ceux des autres centres de formation bilingues (en abrégé "CFB") sont dépouillés de tout pouvoir sur leurs structures respectives.

6.2.2. LE "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" : UN CHAMP DE QUALIFICATION NON STRUCTURANT

La première remarque qui vient à l'esprit est la mutation de la stratégie britannique, devenue soudain offensive dans le cadre de la formation continue. Cette stratégie actualise désormais ses projets dans la zone francophone, pour un public francophone. Et dans cette perspective, les conseillers britanniques présentent des similitudes avec leurs collègues français de l' "Opération Bilinguisme". Pourtant, les points de dissemblance sont bien plus nombreux car, à l'inverse de l' "OB", les "CFB" ne sauraient devenir des organes de formation structurants. Et pour quelles raisons ? Dépouillés d'un espace qui leur permette d'attribuer titres et identités professionnels, ils ne peuvent pas produire - même indirectement - une mobilité socioprofessionnelle tangible chez les bénéficiaires de la formation, ni chez les formateurs eux-mêmes. Quelles

sont les modalités d'une telle dégradation ? La première d'entre elles est pour ainsi dire la politisation du projet.

On parle de politisation d'un projet de formation lorsque la mission confiée aux responsables de la formation est mitigée et contrôlée par une hiérarchie politique, qui exploite l'ampleur des besoins sociaux, pour accroître son capital de légitimité. Or, la mission confiée aux conseillers du "British Council", à savoir la formation bilingue des catégories salariales, a été soigneusement compromise et limitée par les pouvoirs publics au Cameroun. C'est ainsi que le "Bilingual Training Programm" est supervisé par la Présidence de la République, notamment par son Secrétariat général. Ce dernier prend personnellement en charge le projet de formation de l'ensemble des fonctionnaires du pays, en commençant par ceux des centres linguistiques provinciaux. C'est lui qui négocie et signe les accords de coopération liés à la formation bilingue des salariés, planifie la répartition des centres de formation, s'occupe de la mutation des coopérants, des personnels enseignant et administratif. S'agissant du personnel administratif, un envoyé du Secrétariat général est affecté au Centre-Pilote, pour y représenter ses intérêts. Il tient informé en permanence la Présidence de la République de l'évolution du programme et lui transmet les doléances des divers formateurs. Le rôle véritable de la Présidence de la République est davantage politique car il consiste à donner plus d'autorité et de crédibilité au "programme". Le directeur du Centre-Pilote définit la nature de son programme en ces termes :

> *"Le programme en cours dans nos centres de formation a un objectif : l'enseignement des deux langues officielles, concrétiser la réunification du Cameroun, en permettant une entente mutuelle, l'unité nationale et l'intégration à travers les deux langues officielles*

spécialement réservées aux adultes qui n'ont pas eu la chance de les étudier à l'école"[64].

Le Centre-Pilote de Yaoundé est plus concentré sur la formation en anglais du fait d'une demande fortement accrue. La politisation du projet s'exprime également par la création d'un conseil d'administration au sein des centres de formation, et qui fonctionne comme une véritable instance de décisions. Le conseil de gestion représente les intérêts de la Présidence de la République au Centre-Pilote, élabore et fait appliquer les méthodes de gestion, centralise autant que possible les initiatives et les décisions des personnels enseignant et administratif. Ce Conseil est par ailleurs supervisé par un représentant de la Présidence de la République, qui coordonne les actions et les projets entre les instances pédagogiques et le pouvoir politique. C'est un acteur puissant, doté d'un pouvoir discrétionnaire relatif à la nomination et la démission des employés des centres de formation bilingue. L'Assistance Technique britannique a donc une marge de manoeuvre fort réduite dans un contexte où la dimension politique du projet tend à l'emporter sur la dimension technique. Le second facteur de dégradation des centres de formation bilingues réside dans le status mal défini des formateurs britanniques.

Le status ambigu des coopérants britanniques dans le projet de formation bilingue, limite considérablement leur autonomie ainsi que leur marge de manoeuvre. Ces coopérants travaillent dans un contexte très rigide.

---

[64] Sources : notre enquête, 1991.

Une femme exerce pour le compte de la Coopération britannique au Centre-Pilote de Yaoundé et sa fonction reste pour le moins ambiguë. Elle exerce avec un personnel qui ne lui reconnaît aucun pouvoir, mais qui attend d'elle un engagement technique (pédagogique et logistique) considérable. De son côté, l'Assistante technique entend disposer de plus d'autorité et d'initiative, pour mener à bien ses projets de formation. Quelles catégories d'individus sont en relation de travail avec la coopérante britannique ? En d'autres termes, il s'agit de savoir quelle position occupe cette dernière dans l'organigramme du Centre.

Parmi les collègues de l'Assistante technique britannique, le directeur du Centre se trouve au coeur du dispositif. Comme dans les centres linguistiques de province, le directeur du "Bilingual training" est placé sous la responsabilité directe d'un coordonnateur et du Secrétariat général de la Présidence de la République. Cadre d'origine camerounaise, son travail consiste à diriger les activités du Centre, à s'assurer de l'élaboration des programmes pour satisfaire les besoins sociaux. C'est un enseignant de formation bilingue dont le français est la première langue d'éducation. Ancien élève du Lycée Bilingue de Buéa, il a séjourné durant des années en Grande-Bretagne où il a obtenu un diplôme de "Master Degree". Ses qualités de formateur bilingue lui assurent par conséquent une marge d'autonomie. Par ailleurs, il est le successeur nommé de l'ex-directeur du Centre-Pilote, d'origine britannique. En tant qu'enseignant, il dispense des cours ; mais sa fonction de directeur lui donne d'autres attributions, celles de diriger les activités du Centre et de contribuer à l'élaboration des programmes pour répondre à la demande des candidats. Or, l'élaboration des programmes échoit en principe et en majeure partie à l'Assistante technique britannique.

L'importance de sa fonction pédagogique est stratégique. En effet, c'est la coopérante qui, en dépit des apparences, accorde des stages, apprécie le nombre des stagiaires, la durée des séjours en Grande-Bretagne et les types de formation à appliquer à chaque enseignant du Centre. Les statistiques à ce sujet restent confidentielles tant au niveau du "British Council" que des autorités locales. Toutefois, il est à noter que chacun des enseignants du Centre a séjourné en Grande-Bretagne pour une durée de douze mois au moins, comptant dans la préparation d'un "Master of Arts". Les études sont entièrement financées par le gouvernement britannique. Sur place au Cameroun, la logistique fournie par les Britanniques est considérable aux yeux des autorités locales : création de bibliothèques dont celle du Centre-Pilote, fournitures en appareils didactiques pour les salles d'écoute de langues et divers matériels électroniques.

La coopérante britannique entend donc devenir active dans les activités du Centre de formation et se heurte à cet effet à la routine bureaucratique propre à ce dernier. C'est ainsi qu'elle est informée en dernier lieu des questions relatives aux modes de recrutement, de la formation, de la gestion du budget. L'émissaire du pouvoir politique lui préfère généralement le point de vue du directeur du Centre. Des conflits d'autorité et de luttes d'influence se substituent en conséquence aux simples questions administratives. Car, les autorités britanniques notamment ceux du British Council font moins confiance aux pouvoirs publics camerounais qu'à leur conseiller du Centre-Pilote. Les Rapports et les requêtes de cette dernière ont plus de poids que ceux des responsables camerounais affectés à la formation bilingue. De sorte que ses appréciations relatives au suivi pédagogique en Grande-Bretagne, et à l'apport de celle-ci en équipements didactiques, lui confèrent un status qui limite l'influence de l'administration locale. Il se trouve néanmoins que le

directeur-adjoint du Centre-Pilote, par ailleurs conseiller pédagogique, les deux chargés d'études et les enseignants, tous d'origine camerounaise, restent très attachés aux directives des autorités locales avec lesquelles ils tendent à marginaliser dans certaines activités non pédagogiques, la coopérante britannique. Le status de celle-ci est donc ambivalent parce que mal accepté par les différents acteurs, entre ce qu'elle apporte en tant que coopérante (suivi pédagogique et logistique) et sa mission officielle (élaborer des programmes en vue d'une formation bilingue) d'une part, la fonction réelle qui lui est réservée (apport technique exclusivement) et ce qu'elle compte en faire (disposer davantage de marge dans les projets locaux, les initiatives et les prises de décision), d'autre part. Mais, comment se déroule la formation bilingue dans un centre linguistique ?

6.2.3. LA STRUCTURATION DU CHAMP DE QUALIFICATION AU "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" DE YAOUNDE

La structuration d'un champ de qualification concerne le régime des études, notamment dans une formation continue, et des déterminants sociaux qui conditionnent l'accès à la formation. Nous pensons que l'origine sociale des candidats ou plus exactement leurs positions socioprofessionnelles respectives, déterminent leurs chances et leurs positions dans le champ de qualification. Comment cela est-il possible ? Par le mode de recrutement en vigueur dans les centres linguistiques, qui repose sur le parrainage.

6.2.3.1. MODE DE RECRUTEMENT DES CANDIDATS ET MODES DE FINANCEMENT DE LA FORMATION

Les centres de formation bilingue en tant que champs de qualification ne sont pas responsables du recrutement des candidats qu'ils accueillent. Les principes du recrutement sont déterminés par des forces qui leur sont exogènes. Il s'agit d'un côté de l'appareil administratif, de l'autre, des grandes Sociétés locales.

S'agissant de la cooptation par l'appareil administratif, le mode de sélection des candidats est fort subjectif et ne repose sur aucun critère tangible. Au Centre-Pilote de Yaoundé en l'occurrence, précisons que les critères de sélection sont définis à l'intérieur de chaque unité ministérielle. Chaque ministère évalue ses besoins par rapport à la formation bilingue de ses employés. Le choix des candidats reste un mystère : une fois qu'elles sont établies, les listes sont remises autoritairement au directeur du Centre, dont l'avis n'importe pas du tout, pas plus que les avis des autres membres du Centre. Toutefois, il est à noter que parmi les candidats à la formation, les cadres moyens et supérieurs sont majoritaires - environ 85 % -, les femmes étant les mieux représentées (70 %) des 300 candidats salariés des ministères en 1991. Ce système de cooptation marginalise aussi bien les petits employés que tous les autres travailleurs qui ne bénéficient pas du soutien informel d'un "protecteur" dans leurs milieux de travail respectifs.

La cooptation s'applique aussi par et dans les entreprises privées et parapubliques. La cooptation par et dans les entreprises privées est l'autre face du bilinguisme d'Etat au Cameroun. La Présidence de la République estime que la participation active des opérateurs économiques, nationaux et étrangers dans la vie économique du pays, passe par la maîtrise des deux

langues officielles que sont l'anglais et le français. C'est pour cela que son Secrétariat général a introduit le secteur privé (mais aussi parapublic) dans le programme de formation bilingue des centres linguistiques. Les grandes entreprises évoluant au Cameroun sont très intéressées par ce type de formation. Les entreprises spécialisées dans le tourisme et dont le personnel est en contact permanent avec divers types de publics, en l'occurrence les hôtels (Sofitel, Hilton Hôtel, Hôtel Ibis, Novotel) ont des contacts de formation avec le "Bilingual Training Programm" de Yaoundé et le centre linguistique de Douala. D'autres entreprises pour diverses raisons, liées à la gestion, au management, entre autres, frappent également aux portes du Centre-Pilote. C'est le cas de "Bastos", une Société spécialisée dans la fabrication du tabac, la Société Nationale des hydrocarbures (SHN), la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale (CNPS).

La sélection dans ce contexte est faite à l'intérieur de ces entreprises, par leurs hiérarchies respectives, selon les besoins et les perspectives. Le nombre de candidats à la formation ne peut donc être déterminé à l'avance, il dépend de la taille des entreprises et du budget alloué à cette formation. Mais, les responsables pédagogiques du Centre n'influencent en rien la sélection des candidats et se contentent seulement de leur formation. En quoi consiste t-elle ?

Le mode de financement de la formation est lié à la position sociale des organismes demandeurs et de leurs candidats respectifs. Les processus de formation et du financement de la formation diffèrent en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du candidat, de ses besoins et de la pertinence des compétences à acquérir. L'avis des formateurs est sollicité par le conseil d'administration du Centre, pour l'évaluation des coûts de la formation. Plus celle-ci est importante aux yeux des formateurs, plus les

responsables du "Bilingual Training Programm" l'évaluent à la hausse. Pour mieux vendre ses services et ses savoirs spécialisés, le Centre-Pilote procède à une division du travail qui répartit ses activités en formation interne et en formation externe.

La formation interne a lieu dans les locaux du centre linguistique et s'étend sur une période relativement longue. Elle intéresse au premier chef les fonctionnaires et les contractuels d'administration. Les ministères les plus engagés sont ceux des Finances, de la Fonction Publique, du Travail et de l'Education Nationale. Ce sont également les lieux qui brassent et concentrent le plus d'anglophones et de francophones en quête de services. Le Centre-Pilote de Yaoundé est opportunément situé en face et à proximité du quartier administratif, pour mieux répondre aux besoins de la formation interne. Celle-ci requiert une contribution à la charge des candidats[65]. Les prix sont relativement bas, à la convenance du secteur public, mais la formation est longue et graduée (un trimestre comporte environ 144 heures)[66]. Avec une moyenne de trois cents candidats, le Centre-Pilote gonfle ses caisses de trois millions de francs locaux (trois cents mille francs français) par trimestre. Une formation peut durer jusqu'à dix trimestres. La catégorie socioprofessionnelle des candidats est très prise au sérieux, car elle garantit la prise en charge régulière de la formation. Dans une telle perspective, les employés de petites catégories sont d'emblée exclus de ce type de formation, où leurs chances sont sérieusement compromises. La formation externe est moins longue mais plus onéreuse.

[65] 10 000 F CFA (100 FF) par trimestre et par candidat.

[66] 110 F CFA = 1,50 FF payés par heure et par candidat.

La formation externe est réservée aux candidats des Sociétés privées et parapubliques. Elle est externe parce qu'elle a lieu à l'extérieur du Centre ; les formateurs sont obligés de se déplacer pour une formation à domicile, au site des entreprises clientes. Cette formation obéit à la logique du rendement à court terme ; elle est onéreuse parce que contraignante. La raison première tient aux déplacements des enseignants. Ceux-ci dispensent des cours en alternance à l'intérieur et à l'extérieur des locaux, avec une priorité pour la formation en régime externe. La deuxième raison relève de l'harmonisation des emplois du temps du Centre et des entreprises, celui de ces derniers primant en règle générale. La troisième met en avant la nature de la formation ; celle-ci est spécifique et se conçoit comme un ensemble de recettes en management, en droit, en gestion et en commerce international, sous forme de cours dans la langue officielle seconde. Les cours sont intensifs et personnalisés, c'est-à-dire adaptés aux besoins de chaque Société et des candidats proposés. C'est pour toutes ces raisons que le coût de la formation par entreprise est fort élevé[67], les frais de la formation étant déductibles de manière échelonnée, des comptes des candidats. D'où la sélection des cadres moyens et supérieurs. Le Centre-Pilote se révèle comme un **espace commun de rationalité** qui articule des logiques et des intérêts opposés, ceux des formateurs et des patrons d'entreprises d'une part, et ceux des candidats désireux de s'instruire mais limités par les coûts d'une formation difficile à assumer, d'autre part. On comprend mieux l'opportunité d'un conseil de gestion et d'un commissaire aux comptes au sein du Centre : pour maximiser gains et profits dans le champ de qualification qu'ils ont rationnellement investi, des agents du pouvoir d'Etat - commissaire aux comptes, coordinateur - défendent la thèse d'une présélection permanente des candidats capables d'assumer leur

[67] 12 000 F CFA = 120 FF par heure de formation.

formation. Le centre de formation devient par la pratique quotidienne et dans les représentations collectives des acteurs, un marché du travail où on acquiert l'identité d'employeur et l'identité de commanditaire d'une part, l'identité de client et l'identité de formateur honoraire, d'autre part. C'est ainsi que la transformation de l'espace de qualification (qui est une initiation à des savoir-faire spécifiques) en demande de travail (lieu d'achat / vente de savoirs spécialisés) s'effectue donc par le biais du langage autour duquel se réalise la mutation identitaire du Centre. Il n'est que de noter les lapsus révélateurs des responsables des centres, qui parlent de client plutôt que d'étudiant, de conseil de gestion au lieu de conseil de classe, d'entreprise commanditaire et non de recrutement de candidats. L'organisation des études n'est pas étrangère à cette logique qui allie le marketing à une formation rigoureuse.

6.2.4. L'ORGANISATION DES ETUDES DANS LES CENTRES DE FORMATION BILINGUES : LE CAS DU CENTRE-PILOTE DE YAOUNDE

Les études sont organisées de deux manières, selon que la formation est interne ou externe. Dans ce dernier cas, les études étant carrément improvisées, la formation n'obéit à aucune durée de temps préétablie, mais à des programmes de travail personnalisés. C'est le contexte de la formation interne qui s'avère intéressant pour cette étude.

La formation dure un trimestre renouvelable mais, il est bien difficile d'évaluer sa durée, car les diplômes de base des candidats ne sont pas pris en compte au départ. Bien au contraire, des tests d'évaluation répartissent ces derniers par niveaux, indépendamment de leurs diplômes respectifs. Pour les candidats du régime interne, le processus de légitimation des savoirs implique une structuration du programme sur deux modules, un module correspondant à un trimestre. La formation la moins longue s'étend alors sur deux trimestres. Un responsable de formation au "Bilingual Training" explique en ces termes :

> *"La durée d'une formation est fonction du niveau d'entrée. Il y en a qui arrivent ici avec un niveau avancé : il s'agit des candidats qui ont une maîtrise de la langue tout à fait remarquable. Mais, il leur manque encore la confiance en eux -mêmes pour pouvoir s'exprimer aisément dans diverses situations. Ceux-là bénéficient de deux trimestres de formation uniquement. Pour tous les autres, il y a un travail d'éducation de la langue à faire, et ce n'est pas évident. La formation peut durer, selon les cas une douzaine, voire une quinzaine de trimestres".*

Les centres linguistiques comptent six niveaux qui relèvent d'un processus classificatoire des études, et qui s'élèvent des "débutants" aux "avancés", répartis de la manière suivante :

- "Fondation" <====> Niveau I.
- "Elémentaire" <====> Niveau II.
- "Intermédiaire inférieur " <====> Niveau III.
- "Intermédiaire" <====> Niveau IV.
- "Intermédiaire supérieur" <====> Niveau V.
- "Avancé" <====> Niveau VI.

Pour passer du niveau I au niveau VI, il faut donc en principe douze trimestres par tête, soit un coût de 120 000 F CFA[68] par candidat, hormis les fournitures scolaires. Pour réguler les systèmes de cooptation et permettre un meilleur échelonnement des coûts de formation, les responsables pédagogiques ont fait varier les périodes d'inscription qui s'étalent sur trois trimestres de l'année scolaire : septembre, janvier et mars. Certains candidats présents au premier trimestre, peuvent sauter le deuxième trimestre pour mieux préparer le troisième. Ils sont entre-temps remplacés par d'autres groupes de candidats, et ainsi va le cycle des études aux centres de formation bilingues. Les candidats assistent aux cours deux ou trois fois par semaine, à raison de trois à quatre heures par séance. Chaque unité ministérielle s'arrange à ce que tous ne s'absentent pas en même temps, d'une part, pour ne pas laisser les bureaux vides, d'autre part, pour permettre une meilleure exploitation des locaux du Centre par trop étroits. Il se pose à la fin de chaque formation, le problème d'attribution de titres ou de diplômes sans lesquels tout champ de qualification est en grande partie diminué.

La question de l'attribution des titres et des diplômes se pose avec acuité dans les centres de formation bilingues. Au Centre-Pilote de Yaoundé, l'Assistance Technique britannique n'arrive guère à la légitimation de ses savoirs spécialisés par l'attribution des nouvelles identités. La formation ne débouche sur aucun label, aucun titre ni du côté des enseignants (ceux-ci ne disposent pas d'échelle de grades), ni du côté des candidats. Or, la raison pour laquelle de nombreux travailleurs ont délaissé les centres culturels occidentaux pour les centres nationaux sont d'ordre catégoriel : ils pensaient qu'en se formant dans des structures

[68] 120 000F CFA = 120 FF.

étatiques, ils inciteraient l'Etat à accélérer la légalisation des titres et diplômes, pour un quelconque avancement d'échelon. La Coopération britannique espère aussi faire valoriser la formation dont elle est responsable aux centres de formation bilingues en suscitant plus d'engouement chez les candidats, en créant un enjeu d'ordre socioprofessionnel qui passe par l'octroi des labels et donc des identités nouvelles. L'Assistance technique britannique du Centre Pilote le confirme en ces termes :

> *"Nous devons délivrer en principe des certificats de fin de stage. Mais, nous attendons l'autorisation de la Présidence de la République pour le faire. Un décret stipule que nous [Centre-Pilote]pouvons en délivrer au terme de la formation du niveau supérieur. Toutefois en attendant, nous délivrons à chaque niveau, des lettres qui tiennent lieu d'attestation de fin de stage pour un module donné. C'est tout ce que nous pouvons faire à présent".*

Ces attestations n'ont aucun impact sur la mobilité socioprofessionnelle des employés de la fonction publique et ne sauraient donc servir aux reclassements catégoriels. Les Sociétés privées et parapubliques ne se sentent pas obligées d'en tenir compte, tant que l'Inspection National du Travail omet de reconnaître leur validité. Les raisons pour lesquelles les gens cherchent à bénéficier des stages des centres linguistiques sont à rechercher dans l'importance relative que leur formation leur donne, aux yeux de leurs chefs hiérarchiques et de leurs collègues, mais aussi par rapport à la qualité des services qu'ils auront à rendre dans des situations où le bilinguisme trouve une quelconque signification. Et sans un processus de mobilité tangible chez les acteurs de la formation, les centres de formation bilingues ne peuvent pas représenter

des modèles de valorisation professionnelle, à l'image de ce qui se passe dans l' "Opération Bilinguisme".

ELEMENTS DE CONCLUSION

Le premier élément de conclusion concerne le premier volet du chapitre, à savoir la sélection scolaire et ses déterminants sociaux.

6.3. DE L'IMPORTANCE DES INSTITUTIONS DANS LES PROCESSUS DE SELECTION SCOLAIRES

Nous pensons que les contraintes pertinentes liées aux processus de sélection scolaires sont à la fois institutionnelles et structurelles, mais pas conjoncturelles. Elles sont inhérentes tant aux système éducatif national qu'aux sous-systèmes qui le composent. Les déterminants de la mobilité scolaires sont donc à rechercher dans le champ éducatif, c'est-à-dire dans les structures des cursus anglophones et francophones, dans le système universitaire et dans les processus de sélection des candidats. Mais, il est hasardeux, voire dangereux de chercher à modifier l'équilibre dans les premier et second degrés, en se concentrant uniquement sur un sous-système éducatif. Nous relevons à ce niveau un double paradoxe : d'une part les élites modernes anglophones tiennent à tout prix à l'intégrité de leur modèle éducatif, en dépit de sa durée relativement longue par rapport au système francophone ; d'autre part, des fragments de l'élite francophone, au delà du discours par endroits anglophobes, sont promoteurs d'une reconversion de leurs enfants dans le système anglophone. Cette tendance qui apparaît encore comme un épiphénomène, risque de provoquer des mutations et des conflits sociaux inédits dans un avenir relativement proche. Nous ne minimisons pas l'impact des origines sociales des élèves

sur leur mobilité scolaire au Cameroun, bien au contraire. Mais ce que nous tentons d'expliciter, c'est que dans un contexte de bilinguisme d'Etat, la mobilité et la sélection scolaires sont de manière profonde et significative, déterminées par les enjeux institutionnels, voire politiques.

6.3.1. DE L'INFLUENCE DU STATUS SOCIAL SUR LES PROCESSUS DE FORMATION PROFESSIONNELS

Deux éléments de conclusion ont rapport avec la seconde moitié du chapitre.

Le premier confirme le poids de l'origine sociale dans les processus de formation des individus. Ainsi, Les mécanismes de sélection reposent sur des mesures de cooptation ; et la position socioprofessionnelle des individus y est rigoureusement prise en compte. Les individus au bas de l'échelle sont davantage victimes de ce mode de sélection ; avec eux, les populations dépourvues d'emploi et les travailleurs du secteur informel, car les centres de formation bilingues n'ont pas encore été programmés pour les accueillir. Il y a donc élitisme dans la formation bilingue au Cameroun, une situation qui contraste avec l'enseignement de masse majoritaire dans le pays. Les responsables du Centre-Pilote de Yaoundé affirment être confrontés à une demande sociale accrue de la part des sans-emploi, notamment les diplômés de l'enseignement supérieur qui misent sur une formation bilingue solide, pour postuler les zones franches, un secteur promu par des investisseurs américains. Mais, le directeur du "Bilingual Training" déplore l'impuissance des centres linguistiques, par ailleurs très limités par des locaux étroits. Il envisage pour un avenir proche, de

suggérer l'introduction des cours du soir dans le Centre, pour absorber une partie de la demande sociale. Mais, avec le principe de

l'admission reposant sur le parrainage et le financement de la formation, quel sort sera réservé aux individus socialement défavorisés ?

Le second élément de conclusion s'attarde sur l'inégalité dans la coopération relative au bilinguisme, au détriment des Britanniques. Les pouvoirs publics camerounais s'investissent dans leur champ d'activité et leur ampute toute autorité susceptible d'en faire une véritable structure de plausibilité. La dimension pédagogique n'est guère suffisante tant qu'elle ne complète pas la dimension sociologique, c'est-à-dire cette autorité morale qui permet aux responsables de formation de procéder à une légitimation des savoirs spécialisés qu'ils dispensent. Cette légitimation passe par le **contrôle des circuits transactionnels** (mode de recrutement et pouvoir d'exclusion) et d'un **espace de reconnaissance** identitaire (attribution de titres et de labels légaux) capables d'agir sur la mobilité socioprofessionnelle des acteurs. C'est la grande différence entre Les Coopérations française et britannique au Cameroun, à travers l' "Opération Bilinguisme" et le "Bilingual Training Programm". Le contrôle des circuits transactionnels par les Britanniques des centres de formation bilingue repose sur un enjeu temporel : l'attente de l'autonomie des centres est vécue en termes de négociations, de lois ou de décrets des pouvoirs publics à un temps qu'ils auront eux-mêmes fixés. Le second enjeu que constituent les centres de formation bilingue est d'ordre social.

C'est un enjeu social en ce sens que les centres de formation bilingues intéressent les composantes sociales moyennes et supérieures de l'appareil administratif et des secteurs économiques du pays. Cet enjeu social est très important aux yeux des pouvoirs publics qui entendent en avoir la maîtrise au moment même où le partenaire britannique réclame un partage objectif des fonctions (équilibre contribution et rétribution) à l'image de celui qui est accordé aux responsables français de l' "Opération Bilinguisme". De plus, les pouvoirs publics camerounais tendent à inclure l'Assistance Technique française dans le projet des centres de formation bilingues. Cette initiative qui trouve l'approbation des Français et un écho favorable chez les Camerounais, réduira encore considérablement l'autorité britannique. Dans quelle mesure les luttes d'influence seront-elles évitées dans le cadre de la formation continue, pour un meilleur partage des status, des responsabilités et une nouvelle application du bilinguisme ?

CHAPITRE VII

ASPIRATIONS SOCIALES ET PRATIQUES DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

INTRODUCTION

Nous entamons à présent l'ultime chapitre de cette étude, qui met en lumière les contextes sociaux dans lesquels les méthodes didactiques naissent et se déploient en milieux bilingues. Il ne s'agit pas de mesurer intérêt pédagogique des méthodes à travers les établissements scolaires. *Nous cherchons plutôt à expliciter la mise en rapports des attentes et besoins sociaux avec l'offre en matériels et méthodes didactiques, des différents responsables scolaires.*

Dans la première moitié du chapitre, nous appréhendons l'influence du milieu sur les conditions d'apprentissage des élèves, selon qu'ils évoluent en zone anglophone ou en zone francophone. Seront privilégiées les conditions d'apprentissage des populations minoritaires, à travers les activités ludiques, (les jeux et, les brassages dans la cour de l'école), dans les salles de classe, notamment les situations d'interactions ; en somme, l'émergence d'un épiphénomène : le *fran-anglais*.

L'influence du milieu sera également étudiée par rapport aux matériels didactiques que sont les manuels scolaires et les appareils technologiques ; nous nous interrogeons sur les conditions de leur genèse, l'opportunité de leur utilisation et les types de relations sociales qui se construisent en conséquence.

Dans la deuxième moitié du chapitre, il sera question de rechercher et d'expliquer intérêt sociologique d'une méthode pédagogique qui s'impose dans l'enseignement bilingue comme une référence : la méthode de l' "Opération Bilinguisme". Nous montrerons comment les différentes

identités professionnelles qu'elle met en relation s'impliquent dans les conditions de travail auxquelles elles sont soumises.

7.1. L'INFLUENCE DU MILIEU SUR LES CONDITIONS D'APPREN TISSAGE DANS LES ECOLES MATERNELLES ET PRIMAI RES BILINGUES

L'espace socio-géographique est le cadre spatial dans lequel évoluent les groupes d'un ensemble humain donné, avec des langues et des cultures différentes. Dans un milieu scolaire bilingue, ce cadre spatial influence les conditions d'apprentissage du groupe d'élèves minoritaires, notamment par le biais des activités ludiques.

7.1.1. LES ACTIVITES LUDIQUES COMME CONDITIONS D'APPREN-TISSAGE CHEZ LES ELEVES DU GROUPE MINORITAIRE

Il ne s'agit pas de milieu scolaire bilingue au sens courant du terme, c'est-à-dire cohabitation de deux établissements de langues et de cultures différentes. Il est question au contraire d'un brassage entre des élèves du groupe minoritaire et ceux du groupe majoritaire au sein d'un seul établissement monolingue. Dans la zone francophone, nous étudions les cas de deux écoles primaires anglophones : le "Primaire Anglophone de Bastos" et le "Primaire Anglophone d'Essos Groupe I", de la ville de Yaoundé. La zone anglophone nous offre deux cas dans le Premier Degré, les groupes I et II de l' "Ecole Francophone de la Défense de Buéa". Nous les présentons succinctement dans le tableau ci-dessous :

Tableau 35 : Répartition des élèves dans trois écoles francophones et anglophones selon les origines culturo-linguistiques des parents (anglophone et francophone).

Localité	Mtre lang.2	Faml. mono.	Faml anglo/franco.	Effect. élève
YDE BASTOS	9	830	136	966
YDE. ESSOS I	6	601	88	689
BUEA Gr.II	2	651	53	654
BUEA Gr.I	2	635	65	700
Total. val. ab	19	2717	342	3009
Total. val. re		90,2 %	11,3 %	100%

Sources **: Notre enquête 1991, tirée du MINEDUC, conf. Tabl. 9.**

Voici quatre groupes scolaires de deux zones linguistiques, composés d'élèves minoritaires et majoritaires. Deux écoles primaires anglophones à Yaoundé, (Bastos et Essos Groupe I) font partie des cas à étudier. Ces écoles sont constituées des enfants issus des couples mixtes anglo-francophones, soit respectivement 14 et 12,7 %. Et à Buéa au Cameroun anglophone, les deux écoles francophones de cette localité ont été retenues. Elles dénombrent respectivement 9,2 % pour le groupe I contre 8,1 % au groupe II des écoliers issus des familles anglo-francophones. Tous ces enfants minoritaires ont des contacts réguliers avec le français et l'anglais, en tant que langues d'éducation dans leurs familles respectives. Les activités ludiques font partie intégrante des programmes scolaires et les enseignants leur confèrent un statut de cours à part entière. Dans les salles de classe, ce mode d'apprentissage se manifeste sous la forme de chansons, de récitations et de sketchs. Les enfants sont encouragés par les enseignants à dialoguer entre eux et à utiliser les jeux dans l'apprentissage de la langue principale et l'acquisition du vocabulaire.

Les élèves issus du groupe minoritaire (les anglophones à Yaoundé et les francophones à Buéa) sont à l'origine de cette méthode de travail par le jeu. Mais, ils éprouvent bien des difficultés, du fait qu'ils évoluent dans une situation où la langue majoritaire de leur environnement immédiat, n'est pas nécessairement la langue principale de l'école qu'ils fréquentent, pas plus que la langue majoritaire à l'école n'est la langue unique du foyer. Ces enfants ont tendance à confondre et à mélangerles idiomes. Le phénomène le plus courant du pidgin-anglais et du français, le pidgin étant très prisé par les anglophones. Cette articulation évidente est accentuée lors des jeux non surveillés par les enseignants, notamment pendant les heures de récréation et généralement à l'extérieur des salles de classe.

Lorsqu'ils échappent au contrôle des adultes en milieu scolaire, les enfants issus des couples mixtes ont tendance à s'exprimer moins en anglais qu'en pidgin. Et ce sont les interactions entre le pidgin et le français qui produisent le phénomène de fran-anglais, appréhendé et dénoncé par la quasi totalité du corps enseignant. Le directeur du Groupe II de l'Ecole Francophone de Buéa explique le phénomène en ces termes :

> *"Nous avons dans cet établissement des enfants dont la moitié des parents est anglophone, l'autre francophone. Leurs parents sont en général des fonctionnaires ou des militaires qui s'attendent à des mutations imminentes et préfèrent inscrire leur progéniture dans des écoles francophones. Alors les enfants sont très attachés au pidgin ; qu'est-ce qui se passe dans la cour de l'école pendant les récréations ? Un enfant parle pidgin, un autre répond en français ; il se crée finalement une langue intermédiaire qu'on appelle le "fran-anglais", que nous ne pouvons pas combattre parce qu'elle est devenue la*

langue de la rue et des jeux entre les enfants francophones et anglophones".

Comment se construisent dans les salles de classe les relations entre les enfants des groupes majoritaire et minoritaire, anglophone d'une part, francophone de l'autre?

7.1.2. SITUATION DES MINORITES ET INTERACTIONS DANS LA SALLE DE CLASSE

La salle de classe doit être considérée comme une micro-société obéissant à une logique de fonctionnement propre, qui tend généralement à échapper aux visions du monde et au contrôle des éducateurs. La situation devient complexe lorsque la langue dominante de la classe n'est pas la langue de scolarisation de leurs parents. Hormis le jeu, les enseignants cherchent à établir un processus de communication susceptible d'intéresser tous les élèves à la fois. Or, il y a deux types d'enseignants dans une salle de classe acquise au bilinguisme : d'un côté, le maître titulaire et de l'autre, le maître-déchargé. Dans les quatre établissements qui entrent dans l'étude de cas,, ces deux types d'enseignants sont des personnes bien différentes alors que dans bien d'autres cas, le maître titulaire remplit également la fonction de maître de français ou d'anglais. Notons aussi que l'enseignant de la langue seconde est dans une situation où il est face à deux types d'élèves issus du groupe minoritaire ; d'une part des élèves dont les parents ont choisi un autre système scolaire pour leurs enfants ; ces élèves sont numériquement moins nombreux et très à l'aise dans les cours de langue seconde ; d'autre part, les élèves dont les parents ont immigré dans une zone linguistique qui n'est pas la leur, mais dont le système scolaire fonctionne dans leur langue principale ; ces élèves ne sont pas dans leur

premier contact avec la langue seconde, puisque c'est la langue dominante de leur environnement. Toutefois, le problème se pose davantage en termes de nature des rapports avec l'enseignant de cette langue, en l'occurrence la manière dans laquelle il animera son temps de travail.

La première difficulté réside dans la perception sociale de l'enseignant dans un contexte bilingue ; il s'agit surtout de la perception que les élèves ont de l'enseignant de la langue étrangère. Cette perception est ambiguë, surtout lorsque l'enseignant de la langue seconde est par la même occasion le titulaire de la classe, comme c'est le cas dans plusieurs classes maternelles et primaires. Il est alors confronté à un conflit de rôles (car il en joue en fait deux) important : l'enseignant évite autant que faire se peut, de paraître comme un élément envahissant. Il se garde de faire prédominer un rôle sur l'autre, ou de le rendre plus plaisant que l'autre. Il tend à concilier son rôle d'animateur et celui d'éducateur. Mais qu'il soit déchargé ou titulaire, l'enseignant devant les cas des minorités ne modifie guère son programme ; il ne dispense donc pas des leçons séparées. La **pédagogie d'assimilation** est en général la méthode adoptée ; elle consiste à imposer un modèle unique, à travers une communication pyramidale (de l'enseignant vers les élèves) dans la langue dominante de la classe, à sanctionner les comportements déviants tels que s'exprimer sans autorisation dans la langue seconde, à favoriser chez ces enfants les normes et valeurs propres au groupe : cérémonies préparatoires aux cours - Accueil chez les francophones -, discipline dans la salle de classe, rythme de travail.

La seconde difficulté naît de la tendance à favoriser l'insertion des enfants minoritaires dans leur groupe d'appartenance, en les encourageant à s'ouvrir aux autres, à ne pas se replier sur soi-même, à s'exprimer sans l'accent propre à la langue principale du foyer, comme c'est le cas chez les élèves anglophones qui parlent le français avec un fort accent anglais.

Pour susciter des situations de communication entres élèves et enseignant d'une part, et à l'intérieur du groupe des élèves, d'autre part, l'enseignant de langue seconde multiplie les scènes de dialogues, suscite des questions, mais aussi communiquent par l'image et la parole. L'usage des dessins, des figurines, des ardoises est donc fréquent dans un tel apprentissage. Les élèves du groupe minoritaire posent moins de problèmes d'adaptation lorsqu'il est question de la langue seconde en classe, c'est-à-dire leur langue principale au foyer et dans la rue. C'est le cas des enfants francophones aux Primaires Anglophones de Bastos et d'Essos à Yaoundé. Ils sont pratiquement munis en majorité, de tout le matériel nécessaire aux cours de français langue seconde, au contraire des enfants qui entrent en contact avec la langue seconde pour la première fois. Pour ces derniers, la négligence les prive d'un cahier réservé à la langue seconde et les pousse à insérer des leçons éparses par endroits dans leurs multiples cahiers de matières principales. De plus, ils se déplacent régulièrement pour emprunter d'autres types de matériels (ardoises et crayons notamment) dans d'autres salles, chez les plus jeunes dont les parents sont plus sensibles aux doléances du maître de langue seconde. Les méthodes coercitives sont utilisées par les enseignants de langue seconde qui disposent de peu d'autorité pour éviter des situations de chahut et de désordre. Certains élèves sont encouragés dans le rôle de délateur, qui consiste à dénoncer des camarades-troubleurs. Ces derniers sont sanctionnés le plus souvent sur le plan corporel (bastonnade avec un fouet,

mise à genoux), une initiative des maîtres-déchargés des classes anglophones de Yaoundé. Les enseignants d'anglais des classes francophones répugnant à châtier corporellement les élèves, sollicitent l'intervention du chef d'établissement ou du responsable chargé de la discipline. Ces enseignants qui sont d'origine anglophone pour la plupart, estiment que les sanctions corporelles suscitent chez les élèves des clichés négatifs de l'enseignant et de la matière qu'il enseigne. Comment le matériel didactique propre à l'enseignement bilingue est-il utilisé ? Peut-on dire que l'environnement culturel et linguistique influence le choix des outils et des méthodes pédagogiques en milieu scolaire bilingue ?

7.2. LE RAPPORT DE L'ENVIRONNEMENT ET DU MATERIEL DIDACTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE BILINGUE

Le matériel didactique courant - les figurines, les ardoises et les crayons - ne présente guère un intérêt particulier par rapport à l'enseignement bilingue ; il est utilisé de la même manière dans l'enseignement classique et dans les deux systèmes anglophone et francophone. Ce matériel est privilégié notamment dans l'enseignement maternel et les trois premières années de l'école primaire. La raison avancée par les responsables éducatifs et les pédagogues est qu'à ce niveau d'études, l'enseignement de la langue seconde doit être rigoureusement oral. Il correspond également à un bilinguisme dit facultatif qui exonère l'Etat de toute charge supplémentaire due à l'enseignement bilingue. Le débat socio-pédagogique se situe donc ailleurs et divise les formateurs sur l'origine et l'utilisation des manuels scolaires de langue seconde, dans les classes francophones et anglophones.

7.2.1. LA QUESTION DES MANUELS DANS LES CLASSES ANGLOPHONES

Dans l'élaboration ou le choix des manuels scolaires destinés à l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes, les responsables éducatifs anglophones estiment que leur apport est minimisé et leurs avis, très peu pris en compte au cours des Commissions générales. Ils pensent que l'impact de leur participation est insignifiant, moins au niveau de la finalité que de la politique d'éducation. Pour quelles raisons ? Pour deux raisons : lorsque les manuels bilingues sont élaborés sur place au Cameroun, les pédagogues anglophones ont le sentiment de jouer les seconds rôles ; c'est le cas des classes maternelles et primaires. Et quand les manuels sont d'origine étrangère comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire, les politiques de l'éducation ne tiennent compte ni du contexte dans lequel les oeuvres sont exploitées, ni des niveaux de langues respectifs des principaux concernés que sont les élèves.

Dans **les classes maternelles**, l'usage du manuel scolaire est strictement réservé au personnel enseignant. Il n'existe qu'un seul manuel bilingue titré en français ainsi qu'il suit : "Programme de l'Ecole Maternelle Camerounaise" ; en anglais, on peut lire : "Syllabus Cameroon Nursery Education". Le problème qui se pose aux conseillers pédagogiques anglophones réside dans le mode d'élaboration du Syllabus : ce manuel a été conçu et préparé en français ; c'est par la suite seulement qu'il a été traduit en anglais. Pourtant, le Syllabus est composé de deux parties égales en volume, l'une francophone et l'autre anglophone. De plus, chacune de ses parties est destinée exclusivement au système éducatif et aux écoles auxquels elle se réfère ; de sorte que la première partie est réservée aux écoles maternelles francophones du pays, la seconde aux maternelles anglophones. Il n'y a donc pas de leçons communes aux deux types

d'écoles, si ce n'est la traduction des thèmes d'une langue à l'autre. Le caractère bilingue du "Syllabus" réside dans la juxtaposition d'un double programme commun mais séparé, produit simultanément dans les deux langues officielles. Certains conseillers pédagogiques anglophones récusent le terme de collaboration ou de participation conjointe dans la construction du Syllabus, pensé, interprété et rédigé en français. La version anglaise n'est donc pas fidèle aux représentations et surtout aux traitements de la réalité sociale, conformes aux méthodes anglophones. En fait, c'est moins le contenu du manuel que la méthode de travail francophone qui exaspère les conseillers pédagogiques anglophones. Ceux-ci entendent devenir les acteurs de l'éducation, de l'instruction de leurs enfants, les promoteurs de leur système éducatif, et non de simples techniciens que l'on met devant le fait accompli.

S'agissant de **l'enseignement primaire**, un manuel unique a été imposé à toutes les classes anglophones du pays, notamment dès la cinquième année ("Class Form") du cycle. Comme nous l'avons souligné antérieurement, cet ouvrage de français intitulé "En passant le Moungo" a été conçu et produit sur l'initiative des Assistants techniques français, secondés des conseillers pédagogiques anglophones. Il est bien difficile d'évaluer le degré d'implication des uns et des autres dans la production de cette méthode de travail ; et c'est cette implication relative qui est justement mise en avant ici : les initiateurs de la méthode "En passant le Moungo" n'ont pas tenu compte du contexte dans lequel évoluaient les destinataires, car il existe deux types d'anglophones, ceux de la zone anglophone et ceux de la zone francophone. Les seconds étudient le français dans un contexte d'immersion qui en fait une langue familière dans la mesure où la quasi totalité des services est sollicitée ou rendue dans cette langue. Les producteurs de cette méthode se sont comportés comme

si tous les enfants anglophones avaient des chances égales d'avoir accès aux contenus des trois livres confectionnés. L'Assistant technique français, chef du projet de l' "Opération Bilinguisme" impute à cette généralisation somme toute abusive, une raison qui est loin d'être pédagogique quand il déclare :

> *"Lorsqu'on met sur pied une méthode pédagogique, il y a des objectifs économiques. On ne peut pas créer une méthode pour une poignée d'élèves ou pour des élèves de deux provinces uniquement. Notre méthode pédagogique est créée pour l'ensemble des anglophones des écoles primaires du pays. La Coopération Française ne peut pas se permettre de mobiliser des ressources en hommes et en matériel pour deux méthodes répartis dans six livres, sachant bien que ces derniers seraient distribués gratuitement".*

Les responsables chargés de cet enseignement estiment que le français langue étrangère est plus adapté aux élèves anglophones de la zone francophone, tandis que cette langue est ardue pour les élèves des deux provinces anglophones. Or, les processus pédagogiques inhérents à cette discipline sont invariants aux formateurs des deux zones linguistiques, et suscitent des critiques de la part des conseillers pédagogiques anglophones et des enseignants eux-mêmes. Ces derniers estiment que l'acquisition du vocabulaire et de certaines notions fondamentales proposées par la Méthode sont nécessaires aux élèves du Cameroun anglophone et inutiles à ceux qui évoluent du côté francophone. Cette difficulté propre aux classes maternelles et primaires ne se dissipe pour autant pas au niveau de l'enseignement secondaire ; bien au contraire.

L'enseignement secondaire anglophone est confronté à son tour à ce que les professeurs de français langue étrangère appellent un problème de méthodologie, qui n'est autre que l'inadaptabilité des oeuvres aux programmes par rapport aux contextes dans lesquelles elles se déploient. Notons qu'aux instances les plus hautes de l'enseignement secondaire, des conseillers Camerounais et Français travaillent conjointement dans la production et le choix des manuels scolaires, notamment à l'Ecole Normale Supérieure.

Il convient néanmoins d'expliciter la situation du français langue étrangère dans les classes du Secondaire anglophone. Deux types de livres y sont étudiés, en fonction des niveaux de cycle : les élèves du premier cycle étudient un ouvrage intitulé " Pierre et Séidou " réparti en trois volumes selon les niveaux de classe. De "Form I" (6ème) à "Form V" (3ème). Ces trois livres sont à leur portée, qui traitent des thèmes régionaux et font ressortir autant que possible, les réalités socioculturelles du pays. C'est l'une des raisons pour lesquelles les conseillers Français et Camerounais se disputent subrepticement la paternité de la Méthode. L'originalité de "Pierre et Séidou" est qu'il s'agit d'un véritable manuel didactique, avec une partie réservée à l'acquisition du vocabulaire et la grammaire, une autre à la lecture d'extraits de textes (contes, nouvelles, pièces de théâtre, etc....) et enfin des exercices pratiques. Néanmoins la question qui se pose à cette méthode est la suivante : dans quelle mesure une méthode standard peut être accessible aux élèves de deux zones linguistiquement et culturellement différentes, avec la même signification ?

Le second cycle anglophone présente des difficultés essentiellement d'ordre méthodologique ; l'enseignement du français dans les classes de "Lower Six Art" et "Upper Six Art" perturbent la majeure partie des

formateurs qui déplorent une méthodologie propre à ces niveaux de classe. Ils ont tendance à utiliser les méthodes similaires à celles qui ont cours dans les classes francophones. Pour quelles raisons ? A cause du choix des manuels que les enseignants estiment inappropriés aux programmes des classes de Premières et Terminales anglophones. Il s'agit des oeuvres d'origine africaine, simultanément inscrites aux programmes dans le cursus francophone : "Ville cruelle" de Mongo Béti, "L'aventure ambiguë" de Cheick Hamidou Kane) et de classiques d'origine française : Horace, Britannicus, Eugénie Grandet. Les formateurs estiment ces dernières inadaptées aux classes anglophones eu égard aux niveaux de langue, et aux contextes socioculturels dans lesquels ces livres ont été créés. Ils estiment que le fait d'expliquer une oeuvre (dans une langue étrangère en l'occurrence) revient à faire intervenir des éléments de civilisation qui doivent être familiers au public. Le choix des manuels scolaires importés est donc à reconsidérer au niveau des instances administratives productrices des programmes et soupçonnées par ailleurs de fléchir sous les pressions de certains groupes intérêt. Qu'en est-il dans les classes francophones ?

7.2.2. LA QUESTION DES MANUELS DIDACTIQUES DANS LES CLASSES FRANCOPHONES

Il serait plus exact de parler de la remise en cause de la légitimité britannique dans l'enseignement au Cameroun. Les coopérants britanniques ayant produit un manuel destiné à l'enseignement primaire francophone, l'ont intitulé "Leaving Together". Mais ils préfèrent, contrairement à leurs collègues Français, commercialiser leurs manuels pédagogiques. Ce qui leur vaut le courroux des autorités locales, habituées à la générosité française.

La contestation prend racine à l'intérieur même des frontières anglophones où elle est plus localisée que généralisée. Les auteurs sont des hauts fonctionnaires à l'image de l'inspecteur provincial chargé des écoles francophones[69] dans le Sud-Ouest. Ce grand commis réussit à liguer des directeurs d'écoles francophones contre les conseillers britanniques dont ils critiquent les compétences. La contestation se manifeste par l'introduction des éléments de concurrence dont un manuel pédagogique dans le Primaire francophone. Ce livre intitulé "English Course for Francophone Primary School in Cameroon" a été imposé aux parents d'élèves par les directeurs d'une quinzaine d'écoles. L'absence ou la faible intervention des autorités centrales qui ne parviennent guère à rétablir l'ordre, active la thèse selon laquelle il existe une inégalité dans les rapports de coopération au Cameroun. Le manuel concurrent gagne du terrain et s'introduit progressivement dans les provinces frontalières de l'Ouest et du Littoral, du fait de son coût compétitif et de la publicité tapageuse qui y est faite.

[69] A ne pas confondre avec l'inspecteur chargé du bilinguisme dont la fonction officielle est la promotion du français dans les écoles anglophones et de l'anglais dans les écoles francophones.

L'inspecteur provincial chargé des écoles francophones et auteur de la désobéissance collective, déclare sans ambages :

> *"Je suis en train de proposer une autre méthode pédagogique tout à fait appropriée à nos réalités nationales. Je m'inspire pour cela de mon manuel le "English Course " qui a beaucoup de succès en ce moment, notamment ici dans la province du Sud-Ouest. J'espère que mes supérieurs hiérarchiques de Yaoundé s'en rendront rapidement compte".*

L'enseignement primaire francophone est donc partagé par l'utilisation de deux livres de français. C'est dans les deux provinces anglophones où les élèves francophones travaillent dans un contexte d'immersion - l'anglais étant la langue dominante - que le choix du manuel didactique fait problème. Les partisans de l'inspecteur provincial rival des Britanniques estiment que les petits francophones qui évoluent au Cameroun anglophone sont suffisamment outillés, pour un niveau de langue élevé, parce que la langue anglaise leur est déjà familière. c'est pourquoi ils n'ont pas besoin d'utiliser un manuel d'anglais similaire à celui qui est utilisé au Cameroun francophone. Le directeur de l'Ecole Francophone de Buéa, Groupe I déclare avec conviction :

> *"Il y a un problème pédagogique qui se pose dans les deux provinces anglophones de ce pays : les enfants francophones que nous enseignons ici ont un niveau en anglais aussi avancé que celui des enfants anglophones. De sorte que le "Living Together" au programme est un livre qui est inférieur au niveau des élèves. La preuve est que quand la maîtresse d'anglais donne un exercice tiré de ce livre, la grande partie des élèves se retrouve avec des notes qui*

oscillent entre 16 ; 17 et 18/20. Cela suppose que les élèves ne fournissent aucun effort. Raison pour laquelle nous avons préféré utiliser le "Cameroon Primary English..." dans les écoles anglophones, dont le but est d'équilibrer les niveaux entre enfants des écoles anglophones et francophones".

Les écoles francophones fidèles à la légalité (c'est le cas du Groupe II à Buéa) utilisent le livre britannique en vigueur au programme, au risque de subir le courroux de certaines autorités pédagogiques locales. C'est ainsi qu'il se produit un flottement dans la pratique et la finalité de l'éducation, sous-tendu par des raisons généralement mercantilistes, une attitude que les autorités centrales de Yaoundé ne parviennent pas à expliciter et à neutraliser.

Un autre problème lié à l'exploitation des livres scolaires en milieu bilingue, est celui du fonctionnement des bibliothèques. Comment sont aménagées les bibliothèques des établissements bilingues et quelles sont les finalités de leur fonctionnement ?

7.2.3. FONCTIONNEMENT ET FINALITES DES BIBLIOTHEQUES EN MILIEUX SCOLAIRES BILINGUES

Les responsables de l'appareil scolaire espèrent voir au Cameroun les bibliothèques des établissements bilingues activer les processus d'assimilation réciproques entre les individus des deux communautés en présence. En effet, Les autorités publiques pensent la bibliothèque bilingue comme un lieu commun de contacts, de fréquentations et de développement des relations interpersonnelles et intercommunautaires ; mais aussi comme un lieu de travail à la connaissance du français et de

l'anglais. C'est pourquoi en accord avec les services culturels des ambassades francophones - française, belge, suisse et canadienne - et anglophones (britannique, américain et canadien), les hauts fonctionnaires du ministère de l'Education Nationale veulent pourvoir chaque établissement bilingue du Cameroun d'une bibliothèque bilingue. Certaines ont été ainsi installées, qui appartiennent à des établissements des grands centres urbains tels que Yaoundé, Douala, Buéa, Bamenda. A Buéa justement, le Centre Culturel français fort de quinze mille livres, a entrepris un travail d'équipement de la bibliothèque du Lycée Bilingue ; A Yaoundé, le Centre Culturel américain est un puissant soutien du Lycée Bilingue de cette ville, puisqu'il a fourni le quart de l'ensemble des six mille livres dont dispose la bibliothèque locale. Dans les niveaux d'études inférieurs que sont les classes maternelles et primaires, un processus similaire a lieu : Français et Britanniques investissent -entre autres- dans les locaux francophones et anglophones de l'Ecole Primaire Bilingue de Bastos. Mais, en marge des aspects idéologiques (action de l'Etat camerounais) et logistiques (offre des services culturels occidentaux), le fonctionnement et la finalité des bibliothèques bilingues en milieux scolaires restent entravés par des problèmes relatifs à la conception du bilinguisme au Cameroun.

la difficulté première est la dualité du champ scolaire dans les niveaux d'enseignement maternel et primaire. Ce n'est pas la dualité en tant que telle qui fait problème ici, mais la gestion que les chefs d'établissement en font. La bibliothèque étant un lieu culturel et un outil de production identitaire, les chefs d'établissement les soustraient des échanges entre les individus des deux communautés et les insèrent dans des rapports de concurrence. Francophones et Anglophones ne peuvent pas s'en servir hors de leurs écoles respectives. Des barrières administratives entravent la

possibilité des échanges : demandes d'autorisation dûment écrites, formulaires et fichiers à remplir, etc.... Les élèves sont moins tolérés que les enseignants dans cet échange entre bibliothèques d'école bilingue. Ces bibliothèques servent à renforcer les acquis socioculturels propres à la langue principale plutôt qu'à la langue seconde des élèves. A l'Ecole primaire de Bastos de Yaoundé, entre autres, les bibliothèques des sections anglophone et francophone disposent d'un livre sur cent en langue officielle seconde par rapport à la langue principale. Pourtant, l'apport des structures étrangères et le souci des pouvoirs publics locaux est de réduire ce déséquilibre.

Dans l'enseignement secondaire où la gestion de l'espace scolaire obéit à une hiérarchie unique, fonctionne une bibliothèque commune aux anglophones et aux francophones. C'est également le cas des structures universitaires. Dans ce contexte, la bibliothèque peut-elle fonctionner comme un outil pédagogique et un espace socialisant, favorables aux processus de bilinguisation des acteurs ? Soulignons au préalable que sur un plan général, l'usage de la bibliothèque scolaire est moins répandu au Cameroun où les habitudes à la lecture ne sont pas développées. Et plus on descend les niveaux d'études, moins les élèves et les étudiants ont tendance à pratiquer une lecture spontanée dans leur langue principale. Bien peu d'écoles peuvent se targuer de disposer d'une bibliothèque. La situation est plus compliquée dans un milieu bilingue où élèves et étudiants sont amenés à exploiter des ouvrages écrits dans leur langue seconde. En s'appuyant sur les cas des établissements bilingues du Second Degré à Yaoundé et Buéa, cette question trouve une réponse somme toute négative. D'après les feuilles de présence et les fichiers d'emprunts au Collège Bilingue d'Application et au Lycée Bilingue de Yaoundé d'une part, et au Lycée Bilingue de Buéa, d'autre part, on peut estimer l'impact des lectures

tirées des bibliothèques sur le niveau de langue seconde. Les élèves du premier cycle empruntent vingt fois moins de livres dans leur langue seconde que dans leur langue principale ; ce taux tombe à douze au second cycle. La tendance à ces emprunts n'est généralement pas spontanée puisque les raisons qui les poussent sont liées aux devoirs de classe et aux préparations des examens. Plus le professeur de français ou d'anglais langue seconde prescrit des exercices, plus les élèves et les responsables scolaires sont à la recherche des solutions concrètes susceptibles de dynamiser les motivations des élèves a acquérir des réflexes de lecture, d'abord dans leur langue principale, ensuite en anglais et français langues secondes. Car les habitudes à la lecture acquises dans les cycles d'études primaires et secondaires se répercutent sur la vie culturelle des individus dès lors qu'ils ont accès à l'enseignement supérieur. Mais hormis la question des manuels scolaires, l'usage des appareils technologiques est autant souhaité que redouté en milieux scolaires bilingues. Quelles en sont les modalités ?

7.2.4. L'INFLUENCE DES APPAREILS TECHNOLOGIQUES SUR L'EDUCATION BILINGUE

Les appareils technologiques s'imposent progressivement dans l'enseignement des langues, mais aussi dans la problématique de l'éducation bilingue au Cameroun. En effet, exploités à des fins commerciales par des chefs d'établissement peu scrupuleux, les appareils technologiques sont par endroits dévoyés de leur objectif initial qui est de seconder l'enseignant, du fait qu'on les présentent comme un gage d'efficacité pédagogique et de succès scolaire. Quelle est la finalité de ces appareils par rapport à l'enseignement bilingue et quelle est leur signification dans un pays en voie d'émergence où sévissent l'enseignement

de masse, le sous-équipement scolaire et l'insuffisance de qualification du personnel enseignant ?

Par appareils technologiques on entend le matériel audiovisuel : magnétophone, vidéothèque, camescope, magnétoscope, radio, etc....qui favorisent pour ainsi dire une révolution pédagogique dans certaines écoles bilingues au Cameroun. Deux types d'écoles adhèrent à cette pratique : les écoles bilingues du secteur privé et quelques établissements du secteur public du Second Degré et de l'enseignement supérieur. Il s'agit donc des écoles aux origines sociales aisée, financées par les pouvoirs publics, d'une part, et celles qui reçoivent le soutien des promoteurs privés laïcs, d'autre part. Les programmes audiovisuels de ces établissements occupent le tiers ou le quart du volume horaire.

Une partie des programmes est quotidiennement sélectionnée de la réalité locale et restituée sous forme de films, reportages cinématographiques ou radiophoniques. Une autre est carrément fournie à moindres frais, par les Centres Culturels occidentaux, mais ils sont produits en totalité en langues française et anglaise. S'agissant du secteur privé, les écoles maternelles et primaires sont pourvues de ce type d'appareil au contraire de l'enseignement secondaire. Le contenu de l'enseignement importe moins que le status social valorisant qu'entraîne l'usage du matériel audiovisuel. Cet usage est perçu par de nombreux parents d'élèves comme un acte de compétence pédagogique : plus les écoles s'équipent en matériels spécialisés, plus elles acquièrent de l'autorité, actualisée par une recrudescence de la demande scolaire. Les promoteurs privés introduisent très peu cette méthode dans le Second Degré pour au moins trois raisons : la première tient au fait que dans ce niveau d'études, le matériel coûte relativement plus cher ; et vus les

effectifs élevés dans les collèges, il en faudrait un volume considérable pour couvrir les besoins de l'ensemble des élèves. La deuxième raison est à trouver dans le comportement des élèves par rapport à cette méthode : ils sont plus critiques dans les collèges par rapport à l'école primaire ; or de nombreux promoteurs de l'école privée laïque se soucient généralement moins de la qualité de l'enseignement et du rendement interne que du profit financier qu'ils tirent de la publicité faite autour de l'éducation bilingue. La troisième raison est que les politiques de l'éducation deviennent plus rigoureux en ce qui est de l'innovation pédagogique, notamment dans le Second Degré ; ils exigent en règle général que l'établissement qui innove dans la pédagogie bilingue dispose d'un laboratoire de langues, ou tout au moins d'une salle d'écoute dûment équipée.

L'usage des appareils technologiques à partir de l'enseignement secondaire est en conséquence l'affaire du secteur public qui investit avec des ressources fort limitées. En effet, l'Etat camerounais cible les lycées et collèges bilingues des grands centres urbains, qu'il équipe séparément d'un laboratoire de langues française et anglaise. Le projet des hauts responsables est de pourvoir ainsi tous les établissements publics du pays, d'abord le Secondaire bilingue, ensuite le Primaire du même nom. L'enseignement supérieur est concerné aussi par ce vaste projet, qui y trouve un écho favorable, grâce à ses ressources relativement élevés. Qu'il s'agisse du Département des Lettres Bilingues à l'Université, du "Bilingual Training Programm" de Yaoundé ou de l'Ecole de traducteurs et interprètes de Buéa, entres autres, toutes ces structures disposent d'un laboratoire de langues ou d'une salle d'écoute. Mais quelle est la finalité de ces appareils et quelle est la signification de leurs usages respectifs ?

Les pédagogues estiment et espèrent que l'usage des appareils technologiques dans un enseignement bilingue facilite la tâche des enseignants : les cours deviennent plus vivants parce que mieux animés, les disciplines sont plus concrètes parce que le contenu de l'enseignement est sensiblement appréhendé par rapport à la vue et à l'ouïe ; l'enseignant fait l'économie du temps, des schémas et croquis. Les enseignés vivent émotionnellement les cours en même temps qu'ils les assimilent mentalement. Les leçons de géographie relatives aux climats, aux cours d'eaux, aux types de végétation, les leçons de choses (ou de sciences naturelles) concernant l'anatomie et la physiologie animales, etc.... sont vécues non plus comme des leçons classiques, mais comme des séances de reportages audiovisuels. Les leçons d'histoire sont proposées sous forme de documentaires qui traitent de la vie d'un peuple donné, des origines et du déroulement d'une guerre, tandis que le reportage sur les conséquences d'une épidémie quelconque vaut mieux que n'importe quel cours d'hygiène ou d'épidémiologie. Le plus intéressant, pensent les défenseurs de cette thèse, est que le développement simultané des deux langues à promouvoir ne font plus l'objet d'un enseignement à part comme on a tendance à le faire dans un cours classique. Ces langues sont au contraire véhicules d'enseignement d'autres disciplines, sans même que les enseignés s'en rendent comptent, dans la mesure où ils apprennent pour ainsi dire en situation de jeu. En définitive, enseignants et enseignés sont gagnants, puisque les premiers ne jouent plus uniquement le rôle d'éducateur, de formateur, un rôle généralement austère aux yeux de nombreux enseignés.

Les formateurs deviennent par le biais de l'enseignement technologique, des animateurs et des observateurs lorsqu'ils s'effacent de temps à autre pour laisser face à face enseignés et appareils de travail. Si séduisante soit cette thèse, elle laisse néanmoins quelques points d'ombres, car elle ne prend pas en compte des cas particuliers liés aux niveaux d'âge des enseignés (les plus âgés étant plus critiques) et à leurs origines sociales respectives - certains habitués aux appareils audiovisuels sont donc plus dépendants, mais moins naïfs par rapport à leurs contenus didactiques -. Certes, l'équilibre pédagogi-que est globalement respecté : les classes maternelles et les trois premières années du Primaire sont soumises à un enseignement oral, tandis que les niveaux d'études supérieures conjuguent l'oral et l'écrit. Mais, il convient de souligner que l'introduction des appareils spécialisés dans la problématique de l'éducation bilingue a considérablement modifié la nature des rapports qui se construisent quotidiennement entre l'enseignant et les enseignés. L'usage fréquent et répandu des appareils dans les salles de classe a produit ce que Jacques Fournier appelle la "pédagogie institutionnelle"[70], caractérisée par une diversité de barrières entre l'enseignant et "sa classe". Il se crée finalement un phénomène d'effacement du premier sans toutefois que les outils d'enseignement que sont les appareils, puissent se substituer à lui. En effet, l'enseignant instituteur ou professeur, a toujours joué dans sa classe plusieurs rôles : éducateur, instructeur, guide et animateur. Tous ces rôles s'imbriquent les uns dans les autres et produisent des rapports d'interdépendance entre l'enseignant et son milieu. L'animation de la classe, la production d'images concrètes et de symboles évocateurs émanent dans un enseignement classique, du professeur ou de l'instituteur lui-même. Les rapports d'interdépendance se desserrent avec l'usage

[70] J. Fournier, op. cit. p. 133.

fréquent de nouveaux outils pédagogiques que sont les appareils spécialisés. Il se crée une distanciation entre enseignants et enseignés, qui produit une altérité de la fonction sociale du premier. Ses rôles en tant qu'animateur, instructeur et éducateur tendent à disparaître progressivement pour ne laisser qu'une apparence externe : l'enseignant devient un simple observateur ou le témoin d'un processus d'éducation impersonnel qui se déroule à l'intérieur de l'institution scolaire. Au laboratoire des langues du Lycée Bilingue de Yaoundé, captivés par le déroulement des programmes audiovisuels, les élèves font généralement signe au professeur de se taire ou d'éviter de faire du bruit. Dans les écoles primaires concernées par cette méthode pédagogique, les enfants ne se rendent guère compte de l'absence de l'enseignant de langue seconde ; d'une part parce qu'ils sont intéressés par les programmes, d'autre part, parce que les séances ont lieu dans le noir. Les enseignants en profitent pour vaquer à d'autres occupations à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle ; certains vont faire des commissions qu'ils n'auraient pas le temps de faire dans un contexte de cours classiques.

D'un autre côté, l'enseignant n'est plus qu'un intervenant dans la relation qui lie l'élève à la machine ; il intervient en tant que technicien (vérifier le fonctionnement de la machine, garantir le processus communicationnel) ou comme programmateur - assurer le contenu de la communication - d'une relation qui l'exclut progressivement du champ pédagogique. A l'école primaire, lorsque l'appareil s'arrête de tourner parce qu'une bande est épuisée, les enfants font alors un vacarme épouvantable en tapant sur les tables, dans le but d'alerter l'enseignant momentané absenté, pour solliciter ses services. Au Second Degré, comme aux Lycées Bilingues de Yaoundé et de Buéa, les élèves du second cycle las des programmes officiels, proposent des produits tout aussi éducatifs, mais non

réglementés par les responsables scolaires ; ces produits sont plus ou moins acceptés selon les relations que le responsable du laboratoire entretient avec les élèves d'une classe donnée, l'originalité du document et ce qu'il compte en faire au-delà de l'enceinte scolaire. Le fonctionnement des appareils spécialisés notamment dans les niveaux d'études relativement inférieurs, produit un système d'activités, de codifications, de médiations diverses qui posent la question de la consolidation des liens d'échange à l'intérieur du groupe. Mais il remet par ailleurs en cause la finalité même de la relation entre enseignant et enseignés car dans un tel contexte, l'instruction prend le pas sur l'éducation tandis que l'activité ludique se substitue à l'instruction. C'est pourquoi les séances de travail avec les appareils spécialisés sont prisées par les élèves qui les considèrent comme des moments de détente, de loisir ou de récréation. Une situation qui risque à moyen terme de jouer défavorablement sur l'image sociale de l'enseignant - de la langue seconde- et de la discipline dont il entend pourtant faire la promotion.

7.2.5. INCOHERENCES DES METHODES ET DE GESTION DU PERSONNEL DES FORMATEURS BILINGUES

Pendant ce temps dans l'enseignement primaire francophone, le français langue seconde ne connaît pas d'évolution. L'absence d'une structure susceptible de coordonner les actions pédagogiques et d'imprimer des finalités, ruine toute crédibilité de l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Les chefs d'établissement réclament et assurent personnellement le suivi pédagogique des formateurs qui travaillent sous leur responsabilité. Ils évoluent ainsi dans un contexte informel, n'étant "couverts" par aucun texte officiel. C'est pourquoi certains prennent le risque d'imposer en toute impunité, les manuels de leur choix, d'établir des

feuilles de présence, et d'examiner les cahiers des écoliers ainsi que le reste du matériel didactique prescrit. Se posent alors des problèmes inédits qui surclassent les compétences des chefs d'établissement francophones. Parmi ces problèmes, les absences non justifiés des enseignants de langue seconde, leur faible effectif par rapport aux écoles anglophones, la démotivation de la plupart d'entre eux qui demandent à rentrer dans leur système scolaire initial, l'insuffisance d'encadrement pédagogique.

L'enseignement secondaire n'est pas confronté aux problèmes identitaires tels qu'ils se posent dans le Premier Degré. Il pose en revanche un autre type de problème, celui de la *féminisation du métier* d'enseignement de langues. Les femmes sont en effet plus nombreuses que les hommes à exercer le métier d'enseignant de langue. Au Lycée Bilingue de Buéa, il y a deux fois plus de femmes que d'hommes, contre trois fois plus au Collège Bilingue d'Application et au Lycée Bilingue de Yaoundé, à exercer comme professeur de français ou d'anglais langues secondes. Cette tendance est à mettre au compte des valeurs sociales implicites et de l'imaginaire collectif qui valorisent l'enseignement littéraire chez les filles et l'enseignement scientifique et technique chez les garçons, ceci dès les premières années de leur scolarité. Se pose ainsi dans la bilinguisation de l'enseignement secondaire, le problème de la vacance d'éventuels postes suite à une indisponibilité catégorielle. Celle-ci est liée aux questions spécifiques de la condition féminine (congés de maternité, absences et retards dus aux maternités, encadrement des enfants) qui perturbent l'éducation bilingue. Certains professeurs ne peuvent être remplacés, soit à cause d'une carence des effectifs, soit du fait d'une lenteur administrative liée à une incohérence de gestion du personnel.

Nous proposons dans les pages qui suivent, l'opportunité d'une méthode pédagogique qui se veut **structurante** dans un contexte de bilinguisme.

7.3. LES MODALITES D'UNE METHODE PEDAGOGIQUE STRUC TURANTE PROPOSEE PAR L' "OPERATION BILINGUISME"

Les responsables de l' "Opération Bilinguisme" ont réussi à perfection-ner un système de contrôle rigoureux, leur permettant de superviser à distance le suivi pédagogique. Il s'agit d'un dispositif de surveillance qui consiste à se procurer des informations d'ordre privé, d'une part, et d'ordre professionnel d'autre part, relatives aux agents de l'Organisation.

Les conditions de travail à l' "Opération" sont déterminées par les identités professionnelles de ses agents. Cette tendance obéit à une division interne du travail qui lui est propre. Les principaux outils de travail se résument en deux types de fiches qui constituent la plate-forme destinée à l'appréciation des centres de l'Organisation. Le premier type de fiche désigné sous le nom de fiche de progression est réservé à l'usage des enseignants : maîtres bilingues et maîtres-déchargés. Le second type est appelé fiche d'inspection (ou fiche d'observation). Son usage est réservé aux animateurs pédagogiques.

Comme son nom l'indique, la fiche de progression a pour finalité de rendre compte de la progression de la langue française dans les classes anglophones, selon les méthodes en vigueur. Une moitié de la fiche requiert des informations relatives à l'identité biographique de l'enseignant, en l'occurrence son nom, son grade (maître titulaire ou déchargé), le nombre de stages effectués en rapport à la méthode "En passant le Moungo" (EPM), le nom de l'école, du directeur d'école et celui de l'animateur responsables de l'enseignant. La seconde moitié de la fiche est très technique car elle réclame des informations concernant les activités professionnelles de l'enseignant : date à laquelle le cours a eu lieu, niveau de classe des élèves, numéro du livre exploité, titre de la leçon et pages exploitées, chronologie du cours (leçon orale d'abord, leçon écrite ensuite), thèmes exploités, etc....Les fiches de progression réclament des informations aussi précises que détaillées, similaires à celles d'un interrogatoire de police. Les enseignants doivent les remplir quotidiennement et les renvoyer dans leurs centres respectifs une fois par mois, pour vérification et exploitation des données.

Or, comme nous l'avons souligné au cinquième chapitre, le facteur géographique est liée à l'identité professionnelle des agents de l'Organisation : les maîtres bilingues et titulaires de classe, de loin les plus nombreux, évoluent dans des zones rurales pour certains, ou des centres urbains relativement éloignés de leurs centres respectifs, pour d'autres. Ils ne sont généralement pas prêts pour la remise des fiches lors du passage de l'animateur pédagogique ; ils n'entendent pas non plus assumer les frais d'affranchissement par voie postale, de leurs fiches respectives. Cette situation cause d'importantes perturbations dans la réception et l'exploitation des données, perturbations dues notamment aux retards et aux pertes éventuelles des fiches de progression. Les provinces

anglophones sont les plus concernées par ce phénomène du fait qu'elles concentrent la majorité des maîtres titulaires chargés d'enseigner le français. Ceux-ci, eu égard à leur status moins valorisant et à leurs conditions de travail pénibles, se soucient moins de la bonne tenue des fiches de travail. Lorsqu'ils évoluent à proximité des animateurs, les maîtres bilingues reçoivent les visites régulières de ces derniers, qui se chargent de l'acheminement des fiches. A contrario, les maîtres-déchargés sont très sensibles à la circulation des fiches de progression qu'ils s'efforcent de remplir et de renvoyer dans les délais. Car la notation des supérieurs hiérarchiques s'appuie sur la bonne tenue de ces fiches. Certains enseignants, surtout les maîtres bilingues, remplissent frauduleusement les fiches, soit en se faisant aider par des personnes extérieures à l'Organisation, soit en complétant par inadvertance les dates au cours desquelles l'école n'avait pas ouvert ses portes : jours fériés, journées pédagogiques, visites d'une autorité locale. Les responsables des centres de l' "OB" s'en aperçoivent rapidement et le notifient en conséquence, grâce à leurs informateurs permanents que sont les animateurs pédagogiques.

Les animateurs pédagogiques se servent des fiches d'inspection ou d'observation comme d'un outil redoutable, qui épie dans ses moindres gestes l'enseignant du français langue étrangère. Une partie de la fiche reprend dans ses grands traits les données relatives à la biographie des formateurs ; il s'agit ainsi des renseignements généraux relatifs aux enseignants et aux écoles. La seconde moitié de la fiche insiste sur les techniques de travail utilisées par les enseignants pendant les cours. Cette fiche est donc utilisée lorsque l'animateur est en visite de travail. Ses visites ne sont généralement pas annoncées, ce qui permet de surprendre les enseignants et d'apprécier leurs compétences. L'appréciation ici se manifeste par des remarques portées sur la fiche d'inspection certes ; mais,

elle se traduit également par un système de notation dont se servent les animateurs et qui est très pris au sérieux par leurs supérieurs hiérarchiques. Ce système de notation influence beaucoup les maîtres-déchargés, car leur spécialisation dans l'enseignement primaire en dépend énormément. En revanche, il irrite et génère l'aversion des chefs d'établissement et des maîtres titulaires qui n'en perçoivent pas toujours l'intérêt, d'autant que les disciplines considérées comme légitimes (matières anglophones) posent moins de problèmes de contrôle et de notation. Les maîtres titulaires ne comprennent pas pourquoi ils subissent une notation négative relative à l'enseignement d'une discipline qui les concerne indirectement, alors qu'ils acquièrent de bonnes notes dans les disciplines qui relèvent du cursus anglophone. Chefs d'établissement et maîtres titulaires se sentent par conséquent frustrés par des procédés de travail moins connus dans le système anglophone. Quel que soit son grade, chaque enseignant doit être inspecté au moins trois fois dans l'année scolaire, c'est-à-dire une fois par trimestre. Les animateurs sont eux aussi prisonniers de ce système de travail aux procédures coercitives. Mais dans l'ensemble, cette méthode se révèle efficace parce qu'elle rend compte de manière systématique, de l'évolution du français langue étrangère et de ses promoteurs. C'est pour cela que nous estimons que la méthode de l' "OB" est structurante, du fait d'une cohésion efficace interne qu'elle s'efforce de générer.

EN CONCLUSION

La production des méthodes pédagogiques devraient être adaptée aux conditions sociales des populations dont elles sont destinées. Ces populations sont confrontées à des obstacles multiples qui entravent les conditions d'apprentissage. Parmi ces obstacles, l'utilisation d'une méthode commune aux élèves des différentes régions linguistiques et celle des matériels de luxe qui ne montrent pas toujours leur efficacité. De plus, l'enseignement de masse demeure une entrave sérieuse à tout processus de bilinguisation. Une bonne formation requiert un nombre réduit d'élèves auquel s'ajoutent les compétences de l'enseignant. Il y a inévitablement beaucoup de rigueur dans les processus de bilinguisation. Or au Cameroun où l'enseignement de masse est largement répandu, les chances de promouvoir une méthode de travail efficace sont minces.

La méthode en tant que telle n'assure pas le succès d'une formation donnée. C'est dans et par la structure qui la produit avec des objectifs et des finalités explicites, qu'une méthode a la possibilité de s'épanouir. L' "Opération Bilinguisme" l'a compris, qui ne cesse d'améliorer ses instruments de travail et ses objectifs. Mais, en dépit de ses engagements et ses ambitions, cette organisation reste limitée dans le travail, du fait de la démobilisation partielle des formateurs. Les zones rurales sont lésées par rapport aux centres urbains et les maîtres bilingues produisent un rendement médiocre pour plusieurs raisons, tandis que les besoins énormes en éducation, contraignent les responsables de l' "Opération Bilinguisme" à une formation au rabais à moyen terme.

La bilinguisation de l'enseignement implique des coûts élevés en matériels et en formation du personnel, qui réduisent la marge de

manoeuvre des pouvoirs publics. La méthode la plus efficace (en termes de rendement interne) que l'Etat a pu produire jusqu'à nos jours est la création des classes bilingues à Buéa. En dépit des ressources énormes qu'elle induit, cette méthode tant admirée mais peu connue, pourrait être encouragée et exploitée dans le reste du pays. Par ailleurs, les centres de formation bilingue (Céfob) fermés pour cause de crise économique pourraient jouer un rôle important dans la genèse des méthodes pédagogiques. Mais, l'aspect idéologique et politique n'est pas à exclure : la communauté anglophone est toujours au coeur des préoccupations d'assimilation ; c'est donc dans ses écoles et son système éducatif que les efforts des pouvoirs publics convergent, en un processus de francisation qui devient explicite. Les politiques de l'éducation n'arrivent pas à définir une méthode et un cadre pédagogiques dans lesquels l'anglais évoluerait normalement dans les classes francophones. La situation dans l'enseignement secondaire est moins alarmiste. Mais, les efforts fournis sont moins sensibles dans la mesure où l'enseignement primaire francophone ne s'intègre pas de manière tangible dans le processus de bilinguisation. L'une des solutions à envisager serait la formation bilingue des maîtres titulaires des classes francophones d'une part, et un suivi rigoureux et permanent de l'évolution de l'anglais langue seconde, comme c'est le cas du français par les structures de l' "OB", d'autre part. Il ne se pose plus nécessairement un problème d'intendance, mais de volonté politique.

Dans cet ultime chapitre, le bilinguisme est l'affaire des initiatives individuelles (travail de classe) et sémi-collectives (Opération Bilinguisme, entre autres). l'Etat a moins prise sur les structures et les individus car sa politique a un faible impact sur les processus pédagogiques. Mais, c'est

lorsque les individus sont insérés dans des petites structures qui les encadrent quotidiennement, que les résultats sont plus sensibles.

Hormis les exemples liés à l'exploitation mercantiliste, le secteur privé laïc demeure un promoteur non négligeable du bilinguisme. Les investisseurs privés sont les rares acteurs de l'éducation aptes à procéder à des recrutements, à s'équiper en matériels relatifs à l'enseignement bilingue. Il reste aux pouvoirs publics à exploiter cette brèche, en suscitant plus d'engouement chez les fondateurs et les directeurs d'établissement à vocation bilingue.

CONCLUSION GENERALE

La question centrale posée dans l'introduction générale était la suivante: compte tenu d'une centralisation poussée des structures de l'appareil d'Etat, le bilinguisme scolaire a t-il renforcé l'inégalité sociale au Cameroun et engendré des rapports compétitifs entre les communautés anglophone et francophone, alors que son objectif initial était de favoriser leur intégration mutuelle ?

Au terme de cette étude, nous sommes en droit de répondre à cette question. Dans des conditions sociales déterminées par le contrôle normatif (processus d'intégration par le consensus et la contrainte), l'appareil scolaire génère un bilinguisme qui assure la toute-puissance de l'Etat sur le système social au Cameroun, sans arriver à développer des rapports sociaux égalitaires entre les communautés anglophone et francophone. Le pouvoir politique envahit l'ensemble des rapports sociaux dans la perspective d'une intégration nationale accélérée, en omettant de préparer les bases sociologiques d'un Etat bilingue et biculturel. La mutation identitaire de l'Etat post-colonial a été trop lente au Cameroun du fait que les élites nationales ont voulu conserver, sans se les réapproprier vraiment, les acquis des héritages coloniaux. Le système éducatif aurait pu être au coeur de la mutation identitaire, et s'engager à construire en plus d'un Etat, une véritable société bilingue et biculturelle.

Nous proposons par ailleurs quelques éléments de conclusion qui ressortent de cette étude. Une moitié de ces éléments concernent la mise en rapport des cultures, des identités anciennes et nouvelles dans la problématique du bilinguisme de l'éducation formelle. Une autre moitié traitera des questions théoriques inhérentes à la sociologie de l'éducation dans une étude comparative.

CONDITIONS DU PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT A L'EDUCATION BILINGUE

S'agissant de la problématique du bilinguisme, les politiques et les responsables de l'enseignement classique au Cameroun n'ont pas encore produit concrètement des réflexions relatives au *passage de l'enseignement bilingue à l'éducation bilingue*. L'enseignement est un ensemble de méthodes qui contribuent à une formation, tandis que l'éducation est un phénomène plus général ; ce dernier prend en compte tous les processus qui visent la formation et la transformation des individus, par la transmission de l'héritage collectif de la société. De quel héritage s'agit-il ? A quel moment et de quelle(s) manière(s) doit-il être transmis ? Ces questions posent l'opportunité de la construction d'une identité collective.

Au Cameroun, il n'y a jamais eu de débats de fond relatif au bilinguisme en général, et au bilinguisme dans l'enseignement en particulier. Les promoteurs de l'éducation nationale que sont l'Etat, les investisseurs locaux privés, et les Assistances techniques occidentales ne disposent pas d'un espace commun de réflexion et de travail, relatif aux projets de l'éducation et du bilinguisme. Ainsi chacun produit des théories et des méthodes en tentant de les appliquer par la suite, dans ses champs d'activités. Mais c'est l'Etat qui en dernière instance, s'approprie la légitimité de l'éducation nationale et la paternité du bilinguisme officiel. C'est lui qui décide des opportunités et des modalités des pédagogies propres aux champs scolaire. Il se veut arbitre et entrepreneur des questions éducationnelles, s'efforçant ainsi de contrôler la production et la circulation des élites nationales. Il distribue les rôles aux promoteurs de l'éducation et cherche à définir les limites de leurs manoeuvres respectives. Alors qu'il aurait pu veiller sur l'application d'un projet de société

préalablement établi en donnant une place de choix au bilinguisme, l'Etat camerounais entreprend de participer à la construction d'un système éducatif global en séparant paradoxalement l'enseignement monolingue de l'enseignement bilingue. De ce fait, il perçoit dans le premier une nécessité et une urgence et dans le second, un idéal à atteindre. Autrement dit, le bilinguisme qui est au fondement de son existence et de sa légitimité en tant qu'Etat unitaire est pensé, moins comme une réalité sociologique que comme une donnée idéologique. l'Etat perpétue sensiblement les relations de rivalité entretenues à l'époque coloniale par les puissances tutélaires du Cameroun, la France et la Grande Bretagne. Ce faisant, les pouvoirs publics au Cameroun ont politisé le projet de bilinguisation nationale et suscité la méfiance des populations locales ainsi que celle des promoteurs privés de l'éducation collective. Les ressources - projets éducatifs, recettes pédagogiques et moyens matériels - des uns et des autres sont donc atomisées dans les champs scolaires anglophones et francophones. Mais la question demeure posée : le bilinguisme, est -ce *la juxtaposition*, la promotion des systèmes éducatifs séparés (et donc de leurs cultures respectives) ou leur *intégration* dans un système éducatif commun qui reste à construire ? Ni l'Etat, ni ses partenaires ne sauraient y répondre car définir le bilinguisme éducatif dans toutes ses facettes revient à reconsidérer les fondements des systèmes éducatifs au Cameroun. En favorisant la première option, l'Etat serait solidaire des particularismes culturels, et se contenterait de voir cohabiter deux types d'enseignement parallèles, opposés mais complémentaires dans leurs visions du monde. Dans cette perspective, il pourrait laisser dans son intérêt, une large autonomie aux acteurs privés de l'action éducationnelle, pour promouvoir les processus de socialisation. Mais, il perdrait par ce fait même, le fondement de sa légitimité en se privant des moyens de s'assurer la cohésion sociale et l'intégration nationale. En acceptant la seconde option,

il concentrerait entre ses mains le monopole de la transformation sociale par le biais de l'école, en brassant les méthodes et les structures pédagogiques, en fondant les systèmes éducatifs dans le moule unitaire de l'intégration nationale, de la négation des particularismes. Ce faisant, il prendrait le risque de devenir un Etat totalitaire et de s'aliéner définitivement l'allégeance de la minorité anglophone. La finalité de l'éducation bilingue pourrait alors être la production d'une société qui ne sera pas nécessairement bilingue et biculturelle, des hommes susceptibles de devenir pour ainsi dire unidimensionnels, privés de véritables repaires culturels.

Trois conditions sont préalables au passage de l'enseignement bilingue au stade supérieur qui est l'éducation bilingue :

1- les états généraux de l'enseignement au Cameroun aux cours desquels participeraient les acteurs nationaux, soit les responsables publics et privés de l'enseignement, et les coopérants occidentaux, en l'occurrence anglo-saxons et français.

2- Il faudrait construire un système éducatif national, à partir des points communs trouvés dans les sous-systèmes intégrés, en reconsidérant la durée des études, les diplômes et les titres universitaires.

3- Au plan pédagogique, favoriser l'expansion des classes bilingues (cf. Lycée Bilingue de Buéa) en commençant par l'ensemble du réseau urbain, puis en l'étendant à moyen terme dans les zones rurales. Pour mieux encourager les acteurs de l'école privée favorable au bilinguisme, l'Etat peut exonérer largement les charges dues aux impôts dans les écoles bilingues, et faire encadrer ces dernières par le biais des journées

pédagogiques, des stages locaux réguliers. au niveau sociologique, mettre l'accent sur les réseaux de sociabilité, notamment les engagements associatifs entre élèves, mais aussi entre éducateurs, pour l'articulation des mécanismes d'intégration réciproque. Les pouvoirs publics pourraient favoriser également les flux migratoires de l'Est vers l'Ouest, c'est-à-dire de la zone francophone vers le Cameroun anglophone, par la création et la multiplication des usines, des entreprises et des foyers économiques à caractère bilingue. Ce qui pose le problème de la construction d'une identité collective.

LES ENTRAVES A LA CONSTRUCTION D'UNE SOCIETE CAMEROUNAISE BICULTURELLE

La construction d'une société camerounaise biculturelle et bilingue est appréciée de manière positive par les élites des communautés anglophone et francophone. Elles pensent que l'école classique peut produire les processus d'une telle transformation ; car, contrairement à l'opinion populaire, il n'existe pas encore une culture camerounaise comme on parlerait d'une culture française ou britannique. Elle est à construire, mais ce sont les conditions de sa genèse qui font problème aux promoteurs de l'identité biculturelle. Celle-ci est subordonnée à la mise sur pied d'un système éducatif cohérent et égalitaire, pour les deux communautés anglophone et francophone. Mais, les responsables camerounais de l'enseignement sont affectivement et culturellement impliqués dans l'héritage collectif (en fait les héritages coloniaux) de l'enseignement national pour espérer construire un système éducatif original, avec un projet de société, des programmes scolaires et des diplômes qui ne seraient pas dépendants de l'Etranger. La difficulté d'une telle initiative est que la minorité anglophone appréhende une situation où l'Etat serait le réalisateur

du projet. Depuis les processus de décolonisation et la formation de l'Etat bilingue au Cameroun, la communauté anglophone ressent les effets de contrainte de l'unité nationale dans son champ éducatif. S'agissant de la construction de l'identité commune, l'acteur collectif anglophone par le biais de ses élites modernes, perçoit son identité culturelle et sociale comme une **identité bloquée**[71]. Celle-ci s'actualise dans l'enseignement supérieur depuis trois décennies, par des mécanismes jugés assimilationnistes aux yeux des anglophones : programmes, langue dominan-te, cursus, diplômes, titres, distribution géographique des établissements). Par ailleurs, les difficultés relatives à l'émergence d'une identité collective réside dans l'acception accordée au bilinguisme officiel et dans le fonctionnement des écoles bilingues. Au niveau des écoles maternelles et primaires, les pouvoirs publics demeurent prisonniers d'une conception mécaniste de la culture. Ils pensent qu'il suffit de juxtaposer deux cultures pour les mettre automatiquement en interactions favorables à des processus d'intégration ou d'*assimilation réciproque*[72]. L'absence d'une véritable politique de bilinguisme a entravé la création d'un processus de socialisation commun aux enfants anglophones et francophones. Trop pressés de parvenir à la formation d'un Etat biculturel à tout prix, les pouvoirs publics ont misé sur les modes de socialisation antérieures, espérant les restructurer avec le temps. Ils n'ont eu ni le courage politique, ni l'opportunité, de sorte que l'école publique bilingue est moins une intégration d'écoles qu'un placage d'établissements monolin-gues, dans un espace physique commun. Dans l'enseignement secondaire où les pouvoirs publics ont fait un pas décisif, les processus de socialisation communs aux

---

[71] C. DUBAR, La socialisation, Paris, A. Colin, 1992. P.116

[72] J.F. BAYART L'Etat au Cameroun, Presse de la Fondation Française des Sciences Politiques, 1977. *Le terme "processus d'assimilation réciproques" signifie chez Bayart interpénétration sociale et culturelle des communautés [anglophone et francophone].*

deux communautés sont davantage centrés sur des symboles politico-idéologiques que sur les structures qui produisent les engagements associatifs, du reste peu développés au niveau de l'enseignement supérieur.

Le bilinguisme ne peut aisément se déployer dans un pays en voie de développement, car l'application de ses programmes dans l'enseignement notamment, requiert énormément de ressources dont l'Etat camerounais ne peut à lui seul disposer. C'est pour cette raison et bien d'autres, que les pouvoirs publics font appel à la coopération internationale, en misant sur l'apport de leurs partenaires français et britanniques. Mais cet apport est généralement mal exploité, parce que sous-tendu par des considérations qui ne sont pas toujours pédagogiques. Que peut attendre le bilinguisme camerounais de l'aide au développement ?

CE QUE LE BILINGUISME D'ETAT CAMEROUNAIS PEUT ATTENDRE DE LA COOPERATION INTERNATIONALE

Plus que les promoteurs privés-locaux de l'éducation nationale, les coopérations française et britannique ont le mérite de garantir la légitimité internationale du bilinguisme au Cameroun. Leur contribution est sans doute déterminant à la survie du bilinguisme dans ce pays, du fait d'une double responsabilité historique et géopolitique que les anciennes puissances tutélaires ont vis-à-vis du Cameroun et vis-à-vis d'elles-mêmes. Car à travers l'école et la langue d'enseignement, la France et la Grande-Bretagne défendent séparément les symboles de leur puissance dans le monde et les éléments de leurs civilisations respectives. Elles sont donc historiquement impliquées dans la problématique du bilinguisme camerounais pour demeurer objectives par rapport aux problèmes qui se posent à son essor. Les conditions de leur participation sont un secret

d'Etat, mais les applications de cette participation montrent en toute évidence la manifestation d'une guerre de langues, ou tout au moins des rapports de compétition culturelle dont l'Etat camerounais ne parvient pas à tirer avantage. De sorte qu'il se forme deux camps d'alliés naturels : d'un côté, la communauté francophone composée des élites locales et des

coopérants français ; de l'autre, la communauté anglophone, constituée elle aussi des élites locales et des coopérants britanniques. La première qui a l'avantage des ressources (territoriales, démographiques et économiques) adopte une stratégie offensive dans son acception du bilinguisme et de l'intégration nationale, en misant sur la fusion des systèmes éducatifs, pièces maîtresses de l'héritage collectif. La communauté anglophone qui évolue en position de minorité garde une position défensive, voire revendicative, qui entrave toute forme de communication susceptible de toucher à son identité. Face à ces deux camps irréductibles, l'Etat. Le processus de décolonisation qui l'a enfanté le rapproche rigoureusement des intérêts de la communauté francophone, et l'empêche de jouer le rôle d'arbitre impartial qui doit être le sien dans un contexte de formation fédérale ou unitaire. La participation française au bilinguisme est donc relativement importante, tandis que celle des britanniques reste limitée proportionnellement au rôle secondaire que la Grande-Bretagne se voit jouer au Cameroun.

Le bilinguisme en général et le bilinguisme éducatif en particulier sont sacrifiés parce que régis par des liens de domination, de compétition et d'inégalité dans la forme de l'échange dans les rapports sociaux à l'intérieur du pays, et dans la coopération triangulaire qui lie le Cameroun à ses anciennes puissances tutélaires. La politique camerounaise de l'éducation (et par ricochet le bilinguisme scolaire) peut gagner énormément si elle sort des sentiers battus de la coopération privilégiée qui confine le pays dans une relation restreinte avec ses anciennes tutrices ; elle peut s'ouvrir d'autres horizons en intégrant dans la recherche d'un bilinguisme constructif et moins hégémonique, l'apport décisif d'autres pays industrialisés francophones (Belgique, Suisse, Canada) et anglophones (Etats-Unis, Canada, Australie, etc..) qui travailleraient aux côtés de la France et de la Grande Bretagne. La stratégie qui consiste à faire travailler séparément les acteurs de l'éducation nationale pour tenter de les manipuler s'avère inefficace et dangereuse. Des études de cas des pays engagés dans le bilinguisme comme la Suisse, le Canada et la Belgique en travaux associés avec les coopérants de ces pays respectifs, pourraient permettre aux autorités camerounaises de construire une nouvelle politique de l'éducation, et une société profondément biculturelle. Mais, cela suppose un réel courage politique, des ressources en hommes et en matériel, ce qui paraît moins évident, eu égard au contexte de crise économique qui calamité l'Afrique entière.

Mais, au-delà des suggestions et des remarques d'ordre empirique, il importe de souligner l'intérêt sociologique de cette étude.

L'INTERET SOCIOLOGIQUE DE CETTE ETUDE

DE LA CONSTRUCTION DES IDENTITES COLLECTIVES

Nous avons dit dans l'introduction générale vouloir chercher à expliciter la genèse et l'articulation des identités collectives. Nous pensons y être arrivé à travers une analyse comparative du système éducatif au Cameroun. *La raison et la forme des échanges sociaux* sont au fondement des identités collectives. La raison relève des causes et la forme des modalités des échanges sociaux. Au Cameroun, le bilinguisme et le biculturalisme officiels sont la plate-forme des identités collectives anglophone et francophone. Et quels en sont les processus ? Lorsque deux communautés différentes par la langue et la culture s'engagent à cohabiter à l'intérieur d'une même société politique, il s'y crée des liens d'échange contradictoires. Ceux-ci mettent généralement en rapport le plus souvent la *domination et l'inégalité relative* d'une part, *la coopération, le consensus* qui n'excluent pas la *compétition,* d'autre part. Toutes ces formes d'échange social entrent dans la construction des identités collectives. Et dans la mesure où se conjuguent bilinguisme et enseignement, le principe des écoles séparées n'est-il pas le garant légitime de l'identité collective d'une communauté donnée ? Dans un Etat neuf, cette identité collective s'inspire d'un passé colonial qu'elle légitime ou contredit. Au Cameroun, le passé colonial est paradoxalement récupéré et légitimé, autant par les communautés anglophone et francophone, que par la politique éducationnelle de l'Etat indépendant. Nous disons *paradoxalement* parce que le mode de socialisation britannique dans les colonies, que l'on a estimé à tort anti-assimilationniste, a fondamentalement transformé les Camerounais anglophones ; ces derniers ont manifestement épousé la culture et les valeurs britanniques. Dans la construction identitaire, le

système éducatif peut être appréhendé comme une structure de socialisation qui inculque les habitudes, ce que Pierre Bourdieu appelle "les habitus" qui constitue *le sens de l'orientation sociale.* Dans cette optique, le système éducatif est toujours objet de conflits, de tentatives de domination et de ruptures du lien social, notamment dans une société politique favorable au bilinguisme officiel. D'où le deuxième centre intérêt de cette ultime partie : les stratégies des identités collectives.

LES STRATEGIES DES IDENTITES COLLECTIVES

Trois éléments entrent dans l'élaboration des stratégies :

1- une organisation,
2- une action organisée et
3- un espace permanent.

Les acteurs de l'action éducationnelle agissent en tenant compte de ses facteurs et orientent leur mode d'action en conséquence. Au Cameroun, ces modes d'action sont contradictoires, superposés et enchevêtrés.

D'abord dans une **dimension exogène** par rapport à la dynamique sociale camerounaise. Les stratégies identitaires sont tributaires des considérations géopolitiques. Nous avons rappelé plus haut que les stratégies française et britanniques sont respectivement offensive et défensive par rapport à leur engagement dans l'essor du bilinguisme scolaire camerounais. Leurs relations mutuelles fondées sur la coopération, sont réellement construites sur le principe de compétition, accentuée par une inégalité relative que favorise l'Etat camerounais dans la distribution

des rôles et des marges de manoeuvre. Tous les exemples exploités au cours de cette étude l'ont confirmé.

Ensuite, dans une **dimension endogène**, propre à la dynamique interne au Cameroun. Les stratégies identitaires se construisent elles aussi de manière conflictuelle, compétitive et consensuelle entre d'un côté l'appareil d'Etat (soutenu implicitement par la communauté francophone) et de l'autre, l'acteur collectif anglophone. Plus le premier a recours à la centralisation, accentuée dans le modèle unitaire, plus le second développe une culture de contestation et utilise le conflit par la mobilisation collective, pour rechercher le consensus, en menaçant à l'occasion de rompre le pacte social. Pour qu'une stratégie identitaire soit collective, il faut que les éléments qui participent de son déroulement (organisation, action concertée, espace permanent et sentiments de co-appartenance) se dégagent et s'affermissent après la confrontation dialectique des deux parties en présence. De sorte que les conflits (relatifs aux questions scolaires) qui opposent l'Etat camerounais à la communauté anglophone sont relativement bénéfiques à cette dernière, parce qu'ils lui donne l'occasion de ressouder sa cohésion interne et de consolider l'identité groupale, au fur et à mesure que se multiplient les confrontations.

Le troisième centre intérêt s'attache à soulever certaines questions méthodologique et théorique inhérentes à la sociologie de l'éducation.

RICHESSES ET LIMITES DE L'ETUDE COMPARATIVE DANS LA SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

La sociologie de l'éducation est une discipline en pleine mutation, qui s'enrichit sans cesse d'approches nouvelles. Elle n'est donc pas investie d'un paradigme dominant qui aurait la prétention de rendre compte des phénomènes sociaux totaux. La question de l'éducation ne se limite guère à l'institution scolaire. Elle englobe et accentue même d'autres aspects tels que les politiques de l'éducation, les rapports de coopération, bilatérale et multilatérale, les questions de réformes éducatives et de construction des programmes scolaires.

L'approche comparative, davantage prisée dans les recherches sur l'éducation, constitue un puissant instrument méthodologique, notamment dans les études relatives au phénomène du bilinguisme. Dans un contexte d'études internationales, l'approche comparative peut être estimée peu féconde du fait de l'ambiguïté et de la relativité des données qu'elle traite. Mais dans un contexte plus restreint, à la taille d'un Etat ou d'une localité, cette approche s'avère fort éclairante. Elle permet de tenir compte des spécificité propres à chaque système éducatif ou de chaque champ global, d'articuler le national et le régional, le national et l'international, quand les langues et les cultures en présence ont une audience internationale. Toutefois, l'étude comparative si fructueuse soit-elle, est limitée en sociologie de l'éducation par la complexité des rapports sociaux à appréhender, notamment lorsque les champs éducatifs à étudier ne peuvent se comprendre et s'analyser que par rapport à leurs histoires respectives.

Ainsi, un apport de l'histoire à la sociologie en général et à la sociologie de l'éducation en particulier, est de plus en plus nécessaire. En effet, une **analyse socio-historique** des phénomènes éducatifs introduit une dimension nouvelle aux études comparatives. Dans une partie introductive, nous évoquions une préoccupation d'ordre scientifique, à savoir la genèse et la construction d'un phénomène social : le bilinguisme officiel. Et grâce à l'approche socio-historique, nous en connaissons désormais les fondements et l'évolution. Mais, comme toutes les approches, la dimension socio-historique est limitée ; fonder l'explication sociologique sur elle seule conduit à une perspective historiciste, voire déterministe des phénomènes sociaux, qui sont pourtant dynamiques. La dimension géopolitique en est un exemple.

Les analyses géopolitiques intéressent également la sociologie de l'éducation. Les chercheurs occidentaux très préoccupés par les mutations et les phénomènes nouveaux qui surgissent du champ éducatif de leurs pays respectifs, se sont détournés des rapports qui existaient ou se construisaient entre les anciennes puissances coloniales et les nouveaux Etats, ayant pour enjeu l'école (et dans une large mesure la langue et la culture). Ces chercheurs n'ont pas posé en de termes nouveaux, la problématique du "centre et la périphérie". Certes, certains d'entre eux s'en sont préoccupés - en l'occurrence Antoine Léon - mais dans un nombre relativement insignifiant, eu égard aux effectifs et aux centres intérêt. Ce faisant, ils ont négligé le paradigme fonctionnaliste de la dépendance, qu'ils avaient soustrait du champ de la recherche sur l'éducation. Nous confirmons par cette étude, l'importance théorique de ce paradigme, qui trouve sens autour des questions de géopolitique. Justement dans cette dimension, les théories de la reproduction

fondée sur l'*imposition de la domination matérielle et symbolique* sur l'ordre social, la lutte pour le contrôle ou le partage du *capital et héritage culturels* développés par les auteurs tels que Bourdieu et Passeron[73], ouvrent des perpectives sociologiques nouvelles dans le champ des investigations en éducation. L'une des grandes questions relatives à cette perspective sociologique se pose en ces termes : *dans quelles mesures le champ éducatif global d'un Etat bilingue reproduit en les légitimant, des modèles culturels ayant par le passé, servi à renforcer la domination extérieure* ? L'analyse en sociologie de l'éducation ne saurait faire abstraction de l'environnement socio-politique dans lequel une école ou un système éducatif évolue. Pour cette raison, nous récusons la thèse de Mohamed Cherkaoui qui privilégie l'approche microsociologique et interactionniste de l'école, quand il déclare :

> *"Une des thèses centrales de ce (...) travail est de démontrer que l'école constitue une institution originale dont les effets ne peuvent pas être expliqués par les déterminants sociaux extra-scolaires*[74] *".*

Mais, toute cette étude est en réalité enveloppée dans deux grands paradigmes chers à la sociologie de l'éducation: d'une part, le paradigme de la reproduction par l'intégration et la domination, d'autre part, le paradigme interractionniste centré essentiellement sur le conflit et la compétition.

---

[73] P. Bourdieu, et J.C. Passeron., La reproduction, Ed. De Minuit, 1970.

[74] M. Cherkaoui, Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, 1982, p. 10.

L'IMPORTANCE DE L'APPROCHE FONCTIONNALISTE EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Cette étude a mis en exergue deux types de fonctions que véhiculent l'école et les politiques de l'éducation : d'un côté la fonction d'intégration, de l'autre celle de reproduction.

L'intégration à la société politique dans son ensemble est préconisée comme un impératif politique dans les jeunes Etats en voie de développement ; l'école se veut alors le creuset du consensus social qu'entendent promouvoir les pouvoirs publics. Dans notre étude, l'intégration s'effectue à deux niveaux : le premier niveau concerne l'espace commun aux anglophones et aux francophones, et que l'on pourrait appeler espace national: l'Etat s'efforce alors de développer comme nous l'avons vu, une idéologie unitaire que la minorité anglophone estime totalitaire, de par sa forme et sa vocation. Le second aspect d'intégration se situe au niveau plus restreint des deux communautés : l'intégration s'opère par le maintien des modelés culturels par la socialisation scolaire, à l'intérieur des champs spécifiques anglophones et francophones. Raison pour laquelle l'école exprime un autre type de fonction, celui de la reproduction des modèles culturels.

La reproduction des modèles culturels s'effectue elle aussi de deux manières : d'abord lors du passage de la société coloniale à la société post-coloniale, par la scolarisation des indigènes et la formation des élites africaines. Ensuite, à l'intérieur de la société post-coloniale, se reproduisent les valeurs dominantes anglo-saxonnes d'une part et françaises d'autre part, et dont l'école en assure la légitimité. Puisque l'école est l'une des institutions légitimes qui réalisent la transmission générationnelle des

valeurs et des connaissances, nous pensons à la suite d'Emile Durkheim, que l'éducation [en milieu bilingue] unifie et divise à la fois, obéissant aux exigences d'une totalité sociale à la fois intégrée et hautement divisée[75]. L'éducation unifie les Camerounais par l'action de l'Etat qui cherche à inculquer à tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociale et culturelle, les schèmes fondamentaux de la vie sociale et nationale. Mais l'éducation divise du fait de la socialisation différentielle des enfants anglophones et francophones, accentuant ainsi le clivage culturel de la société camerounaise moderne.

L'enjeu de la transmission intergénérationnelle des modèles culturels permet d'appréhender l'école comme un outil de domination dont se dispute l'Etat et ses deux communautés anglophone et francophone. Les conflits latents ou ouverts qui proviennent des modes scolaires de socialisation actualisent la proposition de Talcott Parsons, d'étudier l'école comme une agence de loyalisme - entre autres - envers la collectivité sociétale, et de répondre à des appels correctement "justifiés" au nom d'un intérêt collectif[76]. Dans une étude relative au bilinguisme, le loyalisme est pourtant difficile à cerner et à définir.

Le paradigme interactionniste a été fort utile à la compréhension de cette étude.

---

[75] E. Durkheim, Education et sociologie, PUF, Ed. de 1968, p. 82.

[76] T. Parsons, Le système des sociétés modernes, Dunod, 1973, p. 13.

LA NECESSITE DU PARADIGME INTERACTIONNISTE EN SOCIO-LOGIE DE L'EDUCATION

L'analyse des milieux scolaires restreints consiste à étudier les champs de position le plus souvent conflictuels : comment les individus prennent-ils position par rapport à leurs intérêts, à leurs perceptions de la réalité sociale, à leurs discours, et comment vont-ils construire leurs stratégies ? Dans le champ scolaire, le conflit est un mode de régulation sociale.

Les conflits naissent et se développent par la résistance de la minorité anglophone à l'action des pouvoirs publics. Nous l'avons vu à travers les grèves et mobilisations collectives, mais aussi par l'analyse de la vie dans le Secondaire Bilingue. Toutefois, l'apport le plus important est celui de l'approche relative à l'individualisme méthodologique.

Contribuant aux débats qui opposent les spécialistes des sciences humaines à propos de l'application de l'individualisme méthodologique dans les sociétés africaines jugés communautaires, Raymond Boudon confirme l'universalité de cette approche. Il pense que ce qu'il faut saisir surtout, c'est l'acteur social en mouvement dans un contexte qui s'impose à lui ; de plus, on peut appréhender des groupes, des organisations comme des individus, avec des besoins, des désirs, des calculs, etc.... en interactions, voire en conflits[77]. Nous avons donc mis l'accent sur la **conscience des acteurs** pour appréhender le déroulement des conflits auxquels ceux-ci se livrent. Dans cette perspective, nous avons exploité une approche utilitariste des conflits pour analyser les processus de

[77] R. Boudon, Traité de sociologie. PUF, 1992, pp. 27-28.

mobilisation collectives ainsi que le conseille Pierre Birnbaum : problèmes catégoriels, mobilité socioprofessionnelle, questions salariales[78], etc.. Nous avons tenté d'analyser les réseaux de sociabilité et les organisations telles que l'Opération Bilinguisme en termes de droits/obliga- tions (ce que l'individu espère tirer de l'organisation et ce que celle-ci attend de lui). Mais hormis l'approche utilitariste, le paradigme interactionniste insiste sur l'importance à accorder aux minorités actives. C'est le cas de la minorité anglophone au Cameroun qui ne pose pas seulement les problèmes en termes de profits et de gains, mais aussi en termes de différence des cultures, d'approches et de positions sociales. Dans cette dimension, il est très difficile, voire illusoire de chercher à analyser les relations sociales en évacuant les conflits du champ d'analyse. L'interactionnisme admet la pertinence de la coopération, mais ne peut se séparer des approches conflictualistes. C'est pourquoi la sociologie de l'éducation devrait se tourner également vers d'autres disciplines telles que - entre autres - la sociologie de l'action et la sociologie des cultures.

[78] p. Birnbaum, *"L'analyse sociologique des dimensions du conflit"*, dans Boudon, op. cit. p. 243.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES
(LECTURES PRINCIPALES)

1. AYMONIER , "De l'enseignement en Indochine", Congrès Colonial International de Paris, Paris, Chalamel, 1889.

2. BAYART Jean-François, L'Etat au Cameroun, Paris, Presses de la Fondation Française des Sciences Politiques, 1977, 348 p.

3. BERGER Peter et LUCKMANN Thomas, La construction de la réalité sociale, Paris, Méridiens Kliensieck, 1986, 269 p.

4. BAJOIT Guy, Pour une sociologie relationnelle, Paris, PUF, 1992, 320 p.

5. BERNSTEIN Basil, Langage et classes sociales, Paris, Ed. de Minuit, 1975, 352 p.

6. BIRNBAUM François, "L'analyse sociologique des dimensions du conflit" dans BOUDON Raymond, Traité de sociologie, Paris, PUF, 1992, pp. 226-261.

7. BOUDON Raymond, Traité de sociologie, Paris, PUF, 1992, 576 p.

8. BURDEAU Georges, L'Etat, Paris, Ed. de Minuit, 1970, 182 p.

9. BOURDIEU Pierre, Choses dites, Paris, Ed. de Minuit, 1987, 229 p.

10. CHEBEL Malek, La formation de l'identité politique, Paris, PUF, 223 p.

11. CALIGIROU Claire, "De l'influence du lieu sur les rapports micro-sociaux", dans MALEWSKA-PEYRE, La socialisation, Paris, PUF, 1989, pp. 219-232.

12. CHERKAOUI Mohamed, Sociologie de l'éducation, Paris, PUF (coll. Que sais-je ?), 1986, 125 p.

13. CHERKAOUI Mohamed, Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF, 1979, 223 p.

14. COURADE Georges, et Christine "L'école du Cameroun anglophone", Revue Tiers-Monde, tome XIX, n° 76, octobre-décembre 1978, PP. 743-769.

15. DUBAR Claude, La socialisation, Paris, A. Colin, 1992, 278 p.

16. DURU-BELLAT Marie et HENRIOT-VAN-ZANTEN, Sociologie de l'école, Paris, A. Colin, 1992, 233 p.

17. De CERTAU Michel, "Pour un renouveau de la pensée culturelle", Paris, Peuple et Culture, 4ème trimestre, 1978.

BU LILLE

18. DURKHEIN Emile, Sociologie et Education, Paris, PUF (Ed. De) 1968, 120 p.

19. EYINGA Abel, Introduction à la politique camerounaise, Paris, l'Harmattan, 1984, 378 p.

20. EWANE Lucie, L'enseignement au Cameroun de 1920 à 1960, Thèse de 3ème cycle, Aix-en-Provence, 1981, 478 p.

21. ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, Les chiffres, n° Paris, 1989.

22. FONLON Bernard, "Will we make or mar ?" (Construire ou détruire ?), ABBIA, n° 5, 1965.

23. FOSTER F., Education and social change in Ghana, London Rout ledge and Kegan Paul, 1965, 136 p.

24.FOURNIER Jacques, Politiques de l'éducation, Paris, Ed. du Seuil, 1971, 317 p.

25. GAILLARD Philippe, Le Cameroun, T.1, Paris, l'Harmattan, 1989, 226 p.

26. LAPIERRE Jean-William, Le pouvoir politique et les langues, Paris, PUF, 1988, 221 p.

27. LEGRAND Louis, Les politiques de l'éducation, Paris, PUF (Coll. Que sais-je), 1988, 126 p.

28. LEON Antoine, Enseignement et colonisation, Paris, PUF, 1986, 126 p.

29. MACKEY William F., Bilinguisme et contact des langues, Ed. Kliensieck, Paris, 1979, 534 p.

30. MALEWSKA-PEYRE Henriette, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, Paris, PUF, 1989, 360 p.

31. MERTON Robert K., Eléments de théorie et méthode de sociologie, Paris, Plon, (traduction française) 1965, 289 p.

32. NAÏR Sami, "Le tiers-Monde dédoublé" dans DUPRAT Gérard, Connaissance du politique, Paris, PUF, 1990, pp. 233-251.

33. FOURNIER Jacques, Politiques de l'éducation, Paris, Ed. Du Seuil, 1971, 317 p.

34. PARSONS Talcott, Le système des sociétés modernes, Paris, Dunod, 1973.

35.PERCHERON Annick, La socialisation politique, Paris, PUF, 1974, 318 p.

36. UNESCO, La politique culturelle du Royaume Uni, Paris, UNESCO, 1983, 160 p.

37. SAINSAULIEU Renaud, L'identité au travail, Paris, Presses de la Fondation des Sciences Politiques, 2ème éd. 1985, 480 p.

38. WEBER Max, Economie et Société, Paris, Plon, 1971, 456 p.

BIBLIOGRAPHIE
(LECTURES COMPLEMENTAIRES)

39. ABRAHAM M. Et al., Stratification and mobility, New-York, Mac Millan, 1976, 201 p.

40. BAUDELOT C. et ESTABLET R., L'école primaire divise, Paris, Maspéro, 1975, 119 p.

41. BEAUD Michel, L'art de la thèse, Paris, PUF, p 156.

42. BENJAMIN Jacques, Les Camerounais occidentaux : la minorité dans un Etat bi-communautaire, Press. Univ. Montréal, 1972, 252 p

43. BOUDON Raymond et BOURRICAUD François, Dictionnaire critique de sociologie, Paris, PUF, 714 p.

44. BOURDIEU Pierre, "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", Revue Internationale des Sciences Sociales, XIX, PP. 367-409, 1967.

45. BOURDIEU Pierre et PASSERON Claude, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, 1970, 279 p.

46. CHARLOT Bernard, L'école en mutation, Paris, Payot, 1987, 287 p.

47. CLARK R., Family, Life and school achievement, Chicago, the University of Chicago Press, 1975, 167 p.

48. COULON A., "Ethnométhodologie et éducation" dans Sociologie de l'Education. Dix ans de recherche., Paris, L'Harmattan / I.N.R.P. PP. 205-241, 1990.

49. DEROUDET J.L., "Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", Revue française de pédagogie, n° 78, PP. 86-108, 1987.

50. DOCUMENTATION FRANÇAISE, "Les défis adressés aux systèmes éducatifs au sud du Sahara", Afrique contemporaine, Trimestriel n° 5 162, PP. 19-26, avril-juin 1992.

51. DURU BELLAT Marie, Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école, Paris-Génève, Delachaux-Niestlé, 74 p.

52. ETOUA Alexis, La relation entre le suivi pédagogique familial et les résultats scolaires des enfants : le cas des élèves du CM2 de l'Ecole Publique Francophone de Bastos, Yaoundé, Mémoire au CAFCO. mai 1989.

53. FERREOL Gilles, Dictionnaire de sociologie, Paris, Armand Colin, 1994, 300 p.

54. GALLAND Olivier, Sociologie de la jeunesse, Paris, Armand Colin, 1991, 208 p.

55. GIROD Roger, Politique de l'éducation. L'illusoire et le possible, Paris, PUF, 1981, 264 p.

56. GRAWITZ Madeleine, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1990, 1140 p.

57. GRISAY A., "Des indacateurs d'efficacité pour les établissements", Education et formation, n° 22, PP. 31-46, 1990.

58. GUIMEYA Dieudonné, Etude comparative des performances scolaires des élèves issus du cours préparatoire spécial : le cas de la ville de Yaoundé, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, mai 1989.

59. HENRIOT-VAN-ZANTEN Agnès, "La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique", Revue française de pédagogie, n° 95, PP. 115-142.

60. HENRIOT-VAN-ZANTEN Agnès, L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, Lyon, PUL, 1990, 288 p.

61. IPAR, Etude comparative des CP spéciaux, Yaoundé 1988.

62. IPAR, L'organisation de la recherche dans les Ecoles Normales d'Instituteurs au Cameroun, Yaoundé, 1988.

63. ISAMBERT-JAMATI Viviane, "Les handicaps sociologiques et leurs remèdes pédagogiques", l'orientation scolaire et professionnelle, 1973, n° 4, PP. 303-318.

64. ISAMBERT-JAMATI V., Les savoirs scolaires, Paris, Ed. Universitaires, 1990, 140 p.

65. ISAMBERT-JAMATI V., "Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires", Revue Française de Sociologie, vol. XXI, n° 1, PP. 75-100.

66. JIDJOU Jean Michel, Les filières d'Etudes Secondaires comme déterminants de la réussite aux Etudes Supérieures : cas de la Section Sciences Economiques de la Faculté de Droit et des Sciences Economiques de Yaoundé, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, mai 1989.

67. KELLERHALS J. et MONTANDON C., Les stratégies éducatives des familles, Neuchâtel, Dellachaux et Niestlé, 1991, 256 p.

68. LEMEL Yannick, Stratification et mobilité sociale, Paris, A. Colin, 1991, 224 p.

69. LE VINE Victor T., The Cameroons from mandate to independance, University of California Presse, Berkeley, 1964 (trad. Française en 1970), 370 p.

70. LOMBARD Jacques, Autorités traditionnelles et pouvoirs européens en Afrique Noire, Paris, Presses Fond. Nat. Sciences politiques, 1967, 296 p.

71. LOMBARD Jacques, "La violence et l'Etat : formes et évolutions d'un monopole", Colloque franco-allemand d'anthropologie du droit, (sous la direction de E. Leroy et T. Von TROTA, 1993, 271 p.

72. MANN Patrice, L'action collective, mobilisation et organisation des minorités actives, Paris, Armand Colin, 1991, 160 p.

73. MARGUERAT Y., Analyse numérique des migrations vers les villes du Cameroun, ORSTOM, Travaux et Documents, n° 40, 1975.

74. MARGUERAT Y., Problèmes géographiques de l'enseignement au Cameroun, ORSTOM, 1969, 80 p.

75. MARTIN Jean Yves, "Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional", Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, PP. 317-334.

76. MARTIN Jean Yves, "Appareils scolaires et reproduction des milieux ruraux" dans Essais sur la reproduction de formations sociales dominées, ORSTOM, Travaux et Documents, n° 64, 1977.

77. Ministère de l'Education Nationale au Cameroun, Statistiques des établissements scolaires, Yaoundé, 1991.

78. Ministère de l'Enseignement Supérieur au Cameroun, Statistiques des établissements universitaires, Yaoundé, 1991.

79. MONTANDON C. Et PERRENOD Philippe, Entre Parents et enseignants : un dialogue impossible ? Berne, Peter Lang, 1987, 233 p.

80. MORENO J.I., Fondements de la sociométrie, Paris, PUF, 1970, 490 p.

81. NGALEU TCHEMALEU Jean-Marie, Le rendement des élèves du Secondaire et leurs aspirations scolaires et universitaires : l'exemple des classes secondes de Yaoundé, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, mai 1989.

82. NGENGWE (née Perpétua NGONSHO), Etude comparative des performances des élèves au CGE "O" LEVEL dans les provinces du Sud-Ouest et du Nord-Ouest du Cameroun, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, mai 1989.

83. NGO BAYIHA, S.T., Les déterminants du choix de l'enseignement maternel : le cas des enseignantes de la ville de Yaoundé, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, ENS, 1989.

84. PANGU (David TCHOUNGUENG), Recherche sur les performances des élèves au Certificat d'Aptitude professionnel (CAP) : le cas de quelque écoles techniques dans les provinces du Sud-Ouest et du Centre de la République du Cameroun, Yaoundé, Mémoire au CAFCO, mai 1989.

85. PAUL Jean-Jacques, La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie, Paris, Economica, 1989, 135 p.

86. PERCHERON Annick, "Le domestique et le politique", Revue française de Science Politique, vol. 35-5, PP. 840-891, 1985.

87. PERRENOUD P., La fabrication de l'excellence scolaire, Génève, Droz, 1984, 221 p.

88. PETITAT André, Production de l'école, production de la société, Génève, Droz, 1982, 544 p.

89. TANGUY L., L'introuvable relation formation/emploi, Paris, la Documentation Française, (Ed. De) 1986, 179 p.

90. WARNIER Jean-Pierre, - Echanges, développement et hiérarchies dans le Bambeda pré-colonial (Cameroun), Paris, STEINER, 1985, 350 p.

- L'esprit d'entreprise au Cameroun, Paris, KHARTALA, 1993.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n° 1. Sélection des établissements à Youndé et à Buéa.

Tableau n° 2 Composition de la population de l'enquête selon la catégorie socio-professionnelle, le sexe et l'origine culturo-linguistique (anglophone/francophone).

Tableau n° 3 Langues d'enseignement et idéologie coloniale française ; éléments d'analyse.

Tableau n° 4 Caractéristiques de la politique de l'éducation dans les empires coloniaux britannique et français.

Tableau n° 5 Facteurs géographiques et rapport démographique au Cameroun.

Tableau n° 6 Disparités régionales dans l'enseignement primaire au Cameroun en 1989/1990.

Tableau n° 7 Disparités régionales dans l'enseignement secondaire au Cameroun en 1989/1990.

Tableau n° 8 Rendement interne (abandons et redoublements) dans l'enseignement au Cameroun en 1990.

Tableau n° 9 Distribution nationale des écoles maternelles en fonction des secteurs (public/privé) et des langues de scolarisation (anglais/français) en 1989/1990.

Tableau n° 10 Distribution des établissements scolaires en fonction des secteurs (public/privé) et des langues de scolarisation (anglais/français) en 1984/1990 dans le Sud-Ouest.

Tableau n° 11 Distribution des écoles maternelles dans la province du Centre selon les secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais/français) en 1989/1990.

Tableau n° 12 Répartition nationale des écoles primaires à travers les secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 13 Répartition des écoles primaires à partir des secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) dans la province du Sud-Ouest en 1989/1990.

Tableau n°14 Répartition des écoles primaires dans la province du Centre en fonction des secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 15 Evolution des lycées et collèges au Cameroun selon les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 16 Distribution des établissements du secondaire général dans la province du Sud-Ouest compte tenu des secteurs (public/privé) et des langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 17 Présentation des établissements du secondaire général dans la province du Centre eu égard aux secteurs (public/privé) et aux langues de scolarisation (anglais/ français) en 1989/1990.

Tableau n° 18 Distribution nationale des établissemnts du secondaire technique selon les secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 19 Présentation des établissements du secondaire technique dans la province du Sud-Ouest en fonction des secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais et français) en 1989/1990.

Tableau n° 20 Evolution des établissements du secondaire technique à travers les secteurs (public/privé) et les langues de scolarisation (anglais/français) dans la province du Centre en 1989/1990.

Tableau n° 21 Répartition nationale de la population de l'enseignement supérieur en fonction des établissemnts, des étudiants et des enseignants en 1989/1990.

Tableau n° 22 Distribution des étudiants à Yaoundé et à Buéa à partir des langues de scolarisation (anglais et français) en 1991.

Tableau n° 23 Disparités régionales éducatives dans les provinces du Sud-Ouest et du Centre selon le niveau d'enseignement, le système scolaire et le rapport numérique des établissements scolaires (maternelle, primaire et secondaire).

Tableau n° 24 Distribution du secondaire général privé en fonction des tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990/1991.

Tableau n° 25 Répartition du secondaire général privé selon les tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre en 1990/1991.

Tableau n° 26 Evolution du secondaire général privé eu égard aux tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990/1991.

Tableau n° 27 Distribution du secondaire général privé par rapport aux tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre en 1990/1991.

Tableau n° 28 Répartition du secondaire technique privé en fonction des tendances (catholique, protestante et laïque) dans la province du Sud-Ouest en 1990/1991.

Tableau n° 29 Evolution du secondaire technique privé selon les tendances (catholique, protestante, laïque) dans la province du Centre en 1990/1991.

Tableau n° 30 Répartition des membres de l' "Opération Bilinguisme" en réunion de travail, en fonction de la catégorie socio-professionnelle, du sexe, du lieu du travail et de l'origine culturelle (anglophone/francophone) à Yaoundé en 1991.

Tableau n° 31 Répartition des membres de l' "Opération Bilinguisme" en réunion de travail, compte tenu de la catégorie socio-professionnelle, le nombre d'écoles à visiter, le nombre d'enseignants à encadrer, la situation matrimoniale des formateurs et leur l'origine cultuo-linguistique (anglophone/francophone) à Buéa en 1991.

Tableau n° 32 Distribution des éléments des requêtes adressées aux centres de l' "Opération Bilinguisme" entre 1989/1990 en fonction de la catégorie socio-professionnelle, la situation matrimoniale et le niveau d'aspiration des formateurs.

Tableau n° 33 Processus identitaires et socialisations professionnelles dans l'enseignement primaire au Cameroun par l' "Opération Bilinguisme" : types d'identités, acteurs sociaux et types de socialisation.

Tableau n° 34 Répartition des élèves d'origine francophones évoluant dans les classes anglophones selon le niveau d'enseignement, le lieu de résidence, le nombre des écoles concernées, le pourcentage des élèves en situation de minorité linguistique.

Tableau n° 35 Répartition des élèves dans trois écoles francophones et anglophones selon les origines culturo-linguistiques des parents (anglophone et francophone).

ANNEXES

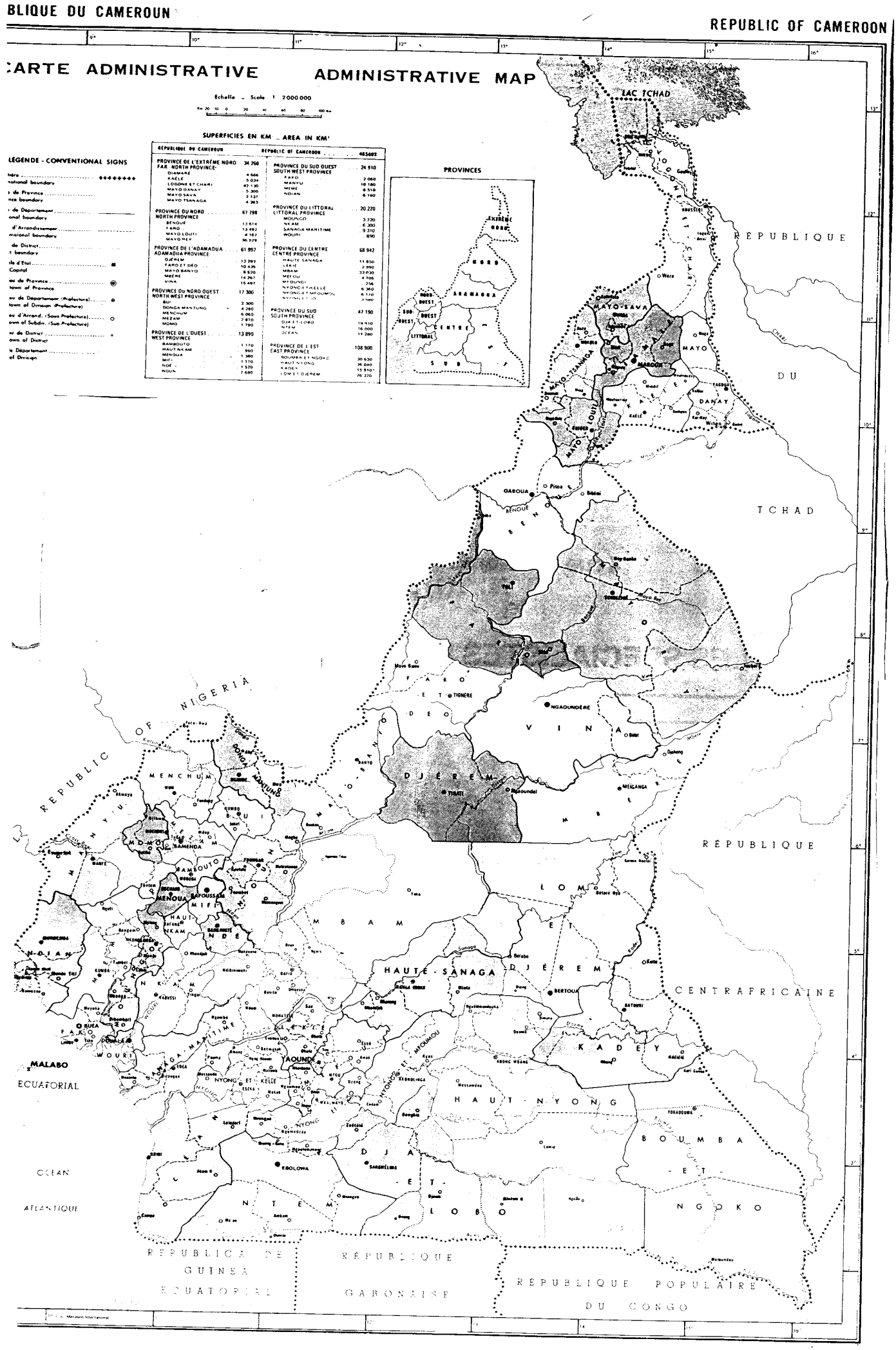
TABLEAU DE BORD DU CAMEROUN

DONNEES 1991

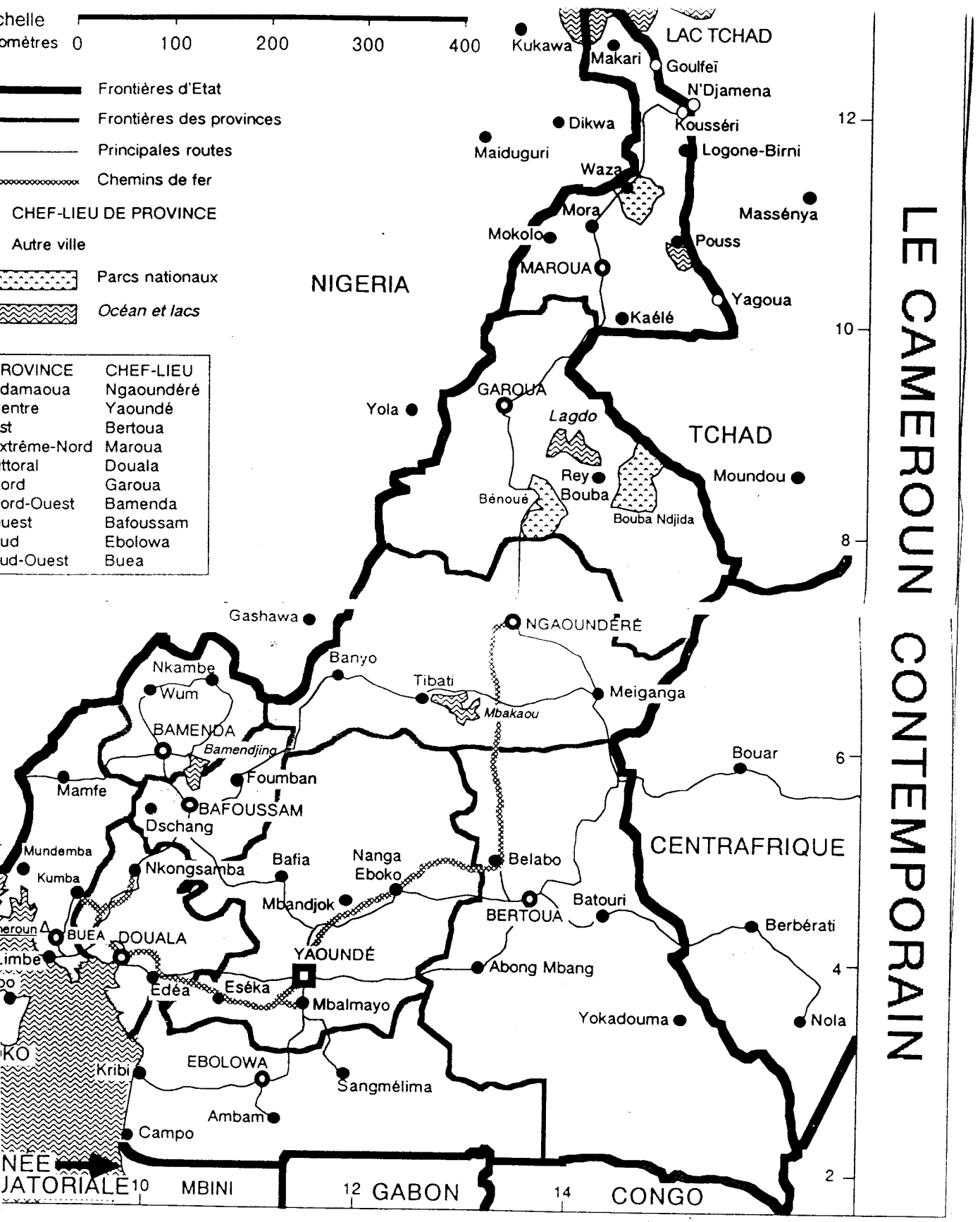
	Est - Sud-est Pygmé - Maka - Baya **Centre et Sud** Fan Beti (Ewondo, Boulou, Eton, etc.) **Littoral** Bassa - Douala - Bakoko. **Ouest** Bamiléké - Bamoun.
Langues de travail	Français - Anglais
Fuseaux horaires	GMT + 1
Monnaie	Francs CFA = 0,02 FF.
Produits	**Agricoles** Mil - Sorgho - Riz - Maïs - Arachides - Taro - Ignames - Banane Plantin - Manioc - Macabo - Patate douce. **Exportation** Cacao - Café - Coton - Banane - Ananas - Caoutchouc - Huile de palme - Thé - Tabac - Bois - Pétrole.
Réserves minières	Fer - Bauxite - Uranium - Diamant Or - Etain - Rutile - Syémites néphélitiques - Vivianite - Nickel - Plomb - Zinc - Germes - Rutile.
Energie	Pétrole - Gaz - Hydroélectrique - Thermique.
Bétail	Bovins : 3.800.000 têtes Ovins-caprins : 4.700.000 têtes. Porcins : 1.600.000 têtes.

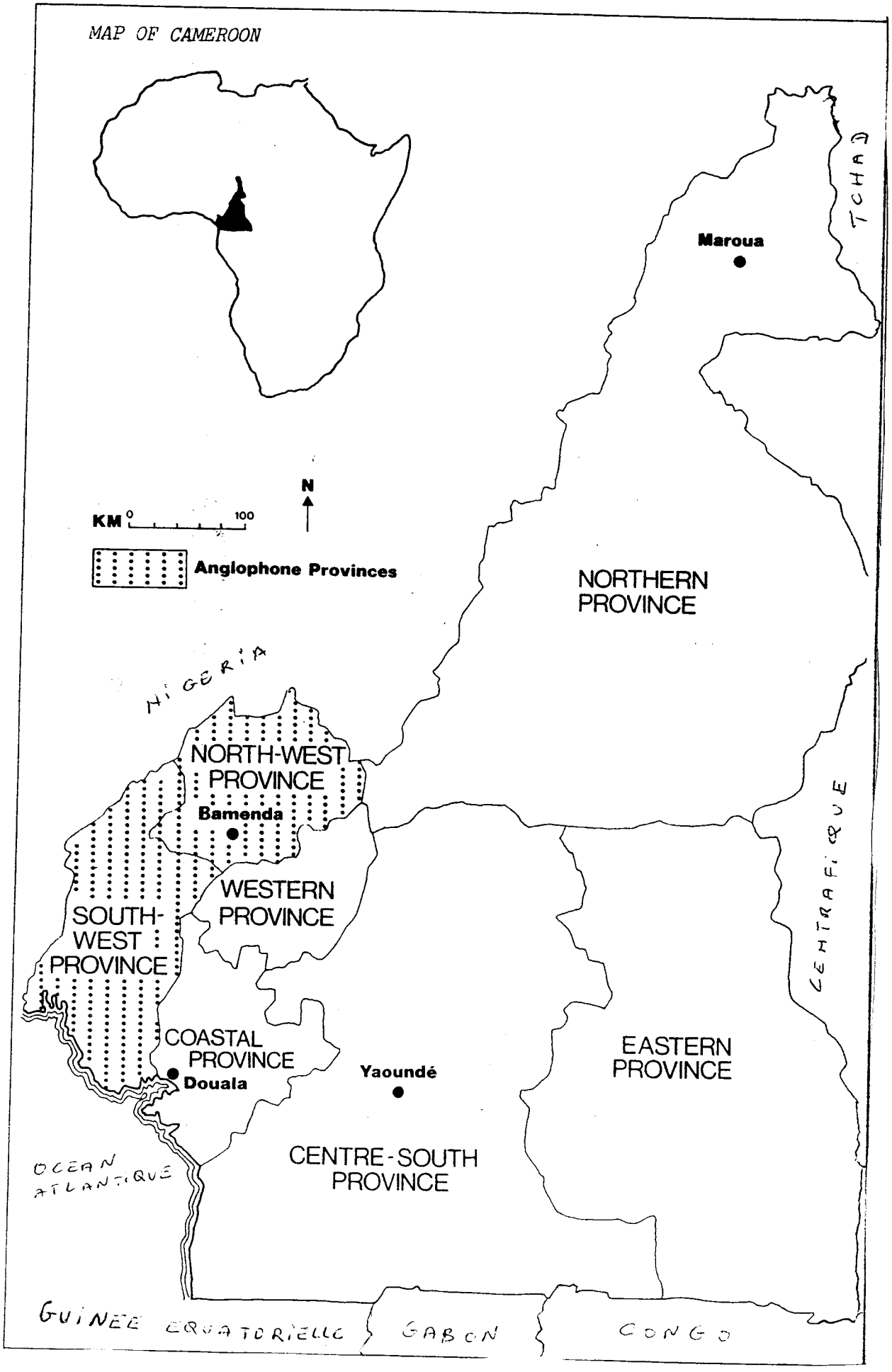
uation ographique	Situé au fond du Golfe de Guinée il fait la jonction entre l'Afrique équatoriale au Sud et l'Afrique tropicale au Nord.
perficie	475.000 km²
mat	Très varié : sahelien au Nord, équatorial, humide et pluvieux au Sud. Tempéré à l'Ouest et dans les zones montagneuses.
pulations	9,5 millions d'habitants.
ncipaux upes niques	**Nord :** Foulbe - Arabe choa - Kirdi - Haoussa - Kotoko - Massa - Toupouri - Boroso - Mousgoum - Doayo - Mamchi - Bmoum-Tibar - Rabouté.

Taux de croissance 83/84	7 %
PIB 82/83	2,618 milliards CFA
PIB/habitant	289.414 CFA
Budget 84/85	620 milliards CFA
Inflation 83/84	12,75 %
Masse monétaire	612.495 milions CFA
Commerce extérieur 83/84	— 45.942 millions CFA
Taux de couverture	89,19 %
Avoirs extérieurs	110.760 millions CFA
Dettes extérieures	180 milliards CFA



REPUBLIQUE DU CAMEROUN		REPUBLIC OF CAMEROON	465402
PROVINCE DE L'EXTRÊME NORD FAR-NORTH PROVINCE	34 760	PROVINCE DU SUD OUEST SOUTH WEST PROVINCE	24 510
DIAMARE	4 666	FARO	2 060
KAELE	5 034	MANYU	10 180
LOGONE ET CHARI	42 130	MEME	6 510
MAYO DANAY	5 300	NDIAN	6 180
MAYO SAVA	3 737		
MAYO TSANAGA	4 363		
PROVINCE DU NORD NORTH PROVINCE	67 798	PROVINCE DU LITTORAL LITTORAL PROVINCE	20 220
BENOUE	13 614	MOUNGO	3 720
FARO	13 493	NKAM	6 300
MAYO LOUTI	4 187	SANAGA MARITIME	9 310
MAYO REY	36 529	WOURI	890
PROVINCE DE L'ADAMAOUA ADAMAOUA PROVINCE	61 997	PROVINCE DU CENTRE CENTRE PROVINCE	68 942
DJEREM	13 293	HAUTE SANAGA	11 850
FARO ET DEO	10 436	LEKIE	2 990
MAYO BANYO	8 520	MBAM	33 030
MBERE	14 267	MEFOU	4 706
VINA	15 497	MFOUNDI	256
PROVINCE DU NORD-OUEST NORTH WEST PROVINCE	17 300	NYONG ET KELLE	6 360
BUI	2 300	NYONG ET MFOUMOU	6 170
DONGA MANTUNG	4 280	NYONG ET SO	3 580
MENCHUM	6 060		
MEZAM	2 870	PROVINCE DU SUD SOUTH PROVINCE	47 190
MOMO	1 790	DJA ET LOBO	19 910
		NTEM	16 000
PROVINCE DE L'OUEST WEST PROVINCE	13 890	OCEAN	11 280
BAMBOUTO	1 170	PROVINCE DE L'EST EAST PROVINCE	108 900
HAUT NKAM	990	BOUMBA ET NGOKO	30 630
MENOUA	1 380	HAUT NYONG	36 040
MIFI	1 170	KADEY	15 910
NDE	1 570	LOM ET DJEREM	26 320
NOUN	7 690		


chelle
omètres 0 100 200 300 400
Frontières d'Etat
Frontières des provinces
Principales routes
Chemins de fer
CHEF-LIEU DE PROVINCE
Autre ville
Parcs nationaux
Océan et lacs
ROVINCE CHEF-LIEU
damaoua Ngaoundéré
entre Yaoundé
st Bertoua
xtrême-Nord Maroua
ttoral Douala
ord Garoua
ord-Ouest Bamenda
uest Bafoussam
ud Ebolowa
ud-Ouest Buea
LAC TCHAD
Kukawa
Makari
Goulfeï
N'Djamena
Dikwa
Kousséri
Maiduguri
Logone-Birni
Waza
Mora
Massénya
Mokolo
Pouss
MAROUA
NIGERIA
Yagoua
Kaélé
GAROUA
Yola
Lagdo
TCHAD
Rey Bouba
Moundou
Bénoué
Bouba Ndjida
Gashawa
NGAOUNDÉRÉ
Banyo
Nkambe
Wum
Tibati
Meiganga
Mbakaou
BAMENDA
Bamendjing
Bouar
Foumban
Mamfe
BAFOUSSAM
Dschang
Mundemba
Kumba
Nkongsamba
Bafia
Nanga Eboko
Belabo
CENTRAFRIQUE
Mbandjok
Batouri
BERTOUA
Berbérati
BUEA
DOUALA
YAOUNDÉ
Abong Mbang
Edéa
Eséka
Mbalmayo
Yokadouma
Nola
EBOLOWA
Kribi
Sangmélima
Ambam
Campo
MBINI
GABON
CONGO
LE CAMEROUN CONTEMPORAIN


MAP OF CAMEROON
TCHAD
Maroua
N
KM 0 100
Anglophone Provinces
NORTHERN PROVINCE
NIGERIA
NORTH-WEST PROVINCE
Bamenda
WESTERN PROVINCE
SOUTH-WEST PROVINCE
COASTAL PROVINCE
Douala
Yaoundé
EASTERN PROVINCE
CENTRE-SOUTH PROVINCE
CENTRAFRIQUE
OCEAN ATLANTIQUE
GUINEE EQUATORIELLE
GABON
CONGO

UNIVERSITE DE LILLE I **INSTITUT DE SOCIOLOGIE**

QUESTIONNAIRE ANONYME

L'IMPACT SOCIOLOGIQUE DU BILINGUISME SUR L'ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

I. FICHE SIGNALITIQUE

1. Sexe ❑ masculin ❑ féminin

2. Age ----------

3. Niveau d'instruction ❑ Primaire ❑ Secondaire 1er cycle ❑ Secondaire 2è cycle ❑ supérieur

4. Profession ----------

5. Langue principale de scolarisation ❑ anglais ❑ français

6. Lieu où la profession est exercée ❑ (zone francophone) Yaoundé ❑ (zone anglophone) Buéa

7. Situation matrimoniale ❑ marié ❑ célibataire ❑ divorcé / veuf

8. Catégorie socio-professionnelle ❑ cadres sup. ❑ cadres moy. (Prof. lycées) ❑ maîtres, animateurs, conseillers

9. Depuis combien de temps exercez-vous cette profession ?----------

10. Depuis combien de temps êtes-vous impliqué dans l'enseignement bilingue ?----------

II. EVALUATION DES CADRES ET MOYENS DE TRAVAIL

II.1. PARTIE RESERVEE AUX POLITIQUES DE L'EDUCATION

11. Participez-vous à l'élaboration des programmes scolaires ?

❑ toujours ❑ Quelquefois ❑ jamais

12. Dans quel(s) cycles(s) d'études exercez-vous ?

❑ primaire ❑ secondaire - 1er degré ❑ secondaire - 2nd degré ❑ supérieur

13. Dans quelle(s) langue(s) les programmes sont-ils construits ?

❑ anglais exclusivement ❑ français exclusivement ❑ anglais / français

14. Fréquence des réunions relatives au bilinguisme ?

❑ hebdom. ❑ bi-hebdom. ❑ mensuel ❑ bi-mensuel ❑ trimestriel ❑ annuel

15. Y a t-il quelque chose qui vous contrarie le plus dans la manière de travailler chez vos collègues des autres langue et culture ?

❑ oui ❑ non ❑ Quelquefois ❑ sans opinion

16. Pouvez-vous expliciter votre réponse ? _____

_____

_____

17. Y a t-il quelque chose que vous aimez dans la manière de travailler des collègues des autres langue et culture ?

❑	❑	❑	❑
oui	non	Quelquefois	sans opinion

18. Pouvez-vous expliciter votre réponse ? _____

_____

_____

II.2. EVALUATION DES CONFLITS ET REFORMES SCOLAIRES

19. Pouvez-vous citer par ordre d'importance les réformes ou tentatives de réformes scolaires liées au bilinguisme auxquelles vous avez participé en tant que responsable d'administration ?

a)
b)
c)
d)
e)
f)

20. Avez-vous directement ou indirectement été impliqué dans une réforme ou une tentative de réforme liée au bilinguisme scolaire ?

❑	❑	❑
oui	non	sans opinion

21. Dans l'affirmative, précisez les circonstances _____

-

---

22. En quoi a consisté la tentative de réforme GCE de 1984 au Cameroun ?

---

23. Quelles ont été, selon vous, les causes liées à son échec ?

---

24. Souhaiteriez-vous la réussite de cette tentative de réforme ?

❑	❑	❑
oui	non	sans opinion

25. Quel a été le fondement de la tentative de réforme du GCE de 1987 au Cameroun ?

---

26. Souhaiteriez-vous la voir aboutir ?

❑	❑	❑
oui	non	sans opinion

27. Si oui, justifiez votre réponse _____

---

28. Pensez-vous qu'il y a une différence entre le GCE actuel (1991) et celui des années antérieures ?

❑ oui ❑ non ❑ sans opinion

29. Si oui ou non, selon vous, quels en sont les éléments de différence ?

(cochez la ou les case(s) correspondante(s))

❑ la durée des études

❑ le nombre des matières

❑ la durée des examinations

❑ l'année de spécialisation

❑ l'introduction du français langue seconde

❑ l'exclusion du français langue seconde

❑autre (à préciser)

30. Pouvez-vous expliciter la réponse de la question 29. ? _____

---

31. Quels facteurs ont, à votre avis, causé l'échec des différentes réformes du GCE ?

- De 1984 ? ----------

- de 1987 ? ----------

III. EVALUATION DES CADRES ET CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

III.1. CONDITIONS DU TRAVAIL

32. Quels sont vos instruments de travail ?

❑	❑	❑	❑
appareils audio-visuels exclusivement	appareils audio-visuels et figurines	figures exclusivement	autres à préciser

33. Pensez-vous que les appareils audio-visuels soient nécessaires à la formation bilingue ?

❑	❑	❑	❑
nécessaire	plutôt nécessaire	pas du tout nécessaire	sans opinion

34. Pouvez-vous expliciter la réponse de la question 33. ?

---

35. Votre établissement dispose-t-il d'une bibliothèque ?

❑	❑
oui	non

36. Quel usage préconisez-vous d'une bibliothèque bilingue à vos élèves / étudiants ?

---

37. Pensez-vous que l'enseignement bilingue nécessite l'usage des cours et matériels appropriés ?

❑ nécessairement ❑ pas nécessairement ❑ sans opinion

38. Quels conseils pouvez-vous suggérer pour améliorer la formation bilingue dans les établissements engagés dans ce processus ?

1°)---

2°)---

3°)---

4°)---

39. A quelles difficultés techniques êtes-vous confronté dans les établissements bilingues ?

III.2. INFLUENCE RELATIVE DE L'ENSEIGNANT

40. Comment vous comportez-vous dans la salle de classe par rapport aux élèves ?

❑	❑	❑	❑
fermeté	souplesse	fermeté/souplesse	indifférence

41. Quelle est votre attitude par rapport aux élèves récalcitrants ?

❑	❑	❑	❑
tolérance	ménace	indifférence	sans opinion

42. Quelle est votre attitude par rapport aux élèves dociles ?

❑	❑	❑	❑
encouragement	plaisanterie	indifférence	sans opinion

43. Comment vous situez-vous par rapport à la communication dans la salle de classe ?

❑	❑	❑	❑
refuse les idées	accepte les idées	tolère les idées	indifférence

44. Quelle place occupe le dialogue dans vos cours : souhaitez-vous que vos élèves

❑	❑	❑	❑
pose des questions régulièrement	pose des questions irrégulièrement	ne pose jamais de questions	indifférence

45. Comment concevez-vous votre propre cours ?

❑	❑	❑	❑	❑
transmettre les connaissances	transmettre les opinions	susciter des idées	susciter des opinions	indifférence

46. Quel type de communication souhaiteriez-vous établir dans la salle de classe ?

❑	❑	❑	❑
admettre la critique systématique	rejeter la critique systématique	susciter la critique modérée	indifférence

47. Quelle attitude attendez-vous particulièrement de vos élèves ?

---

48. Que pensez-vous des élèves qui participent spontanément aux cours de langue seconde ?

❑	❑	❑	❑
éveillé	peu éveillé	pas du tout éveillé	très éveillé

49. Pensez-vous que cette attitude puisse améliorer la qualité des cours

❑	❑	❑	❑
beaucoup	moyennement	peu	indifférence

50. Pouvez-vous justifier votre réponse n° 49 ?

---

51. Pensez-vous disposer d'une méthode particulière pour améliorer l'apprentissage de la langue seconde

❑ oui ❑ non ❑ indifférent

52. Dans l'affirmative, comment comptez-vous l'appliquer ?

---

53. Avez-vous des suggestions pour améliorer les conditions de travail dans une classe bilingue ?

---

54. Si oui lesquelles ?

IV. EVALUATION DES PROCESSUS D'INTEGRATION EN MILIEUX BILINGUES

IV.1. INTEGRATION PAR LES BIBLIOTHEQUES

55. Pensez-vous que la bibliothèque favorise des rencontres fréquentes entre élèves anglophones et francophones ?

❑ oui ❑ non ❑ sans opinion

56. Pensez-vous que la lecture facilite le développement de la langue seconde ?

❑ oui ❑ non ❑ sans opinion

57. Quels types de problèmes se posent aux élèves dans les bibliothèques bilingues ?

---

58. Quelles suggestions pouvez-vous faire pour améliorer l'attrait des bibliothèques en milieux bilingues ?

IV.2. INTEGRATION PAR L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF

59. Quel est le type d'association qui vous semble le mieux approprié pour réunir les anglophones et francophones en milieux bilingues ?

- ❑ coopératives scolaires
- ❑ clubs de sports (foot-ball, basket, hand-ball...)
- ❑ clubs bilingues
- ❑ autres

60. Pouvez-vous justifier votre réponse ?

---

61. Quel(s) type(s) d'association existe(nt) dans votre établissement ?

- ❑ coopératives scolaires
- ❑ clubs de sport
- ❑ clubs bilingues
- ❑ autres (à préciser)
- ❑ aucune

62. A quels types de difficultés se heurtent les associations en activité dans votre établissement ?

---

63. Auriez-vous des suggestions susceptibles d'améliorer les conditions de fonctionnement des associations en milieux scolaires bilingues ?

IV.3. INTEGRATION PAR LA STRUCTURE DE LA HIERARCHIE SCOLAIRE

64. Le chef d'établissement est-il :

- ❑ commun aux anglophones / francophones ?
- ❑ séparé des anglophones ou des francophones ?

65. A quel type de récréation scolaire êtes-vous favorable ?

- ❑ récréation commune
- ❑ récréation séparée

66. Pourriez-vous justifier votre réponse n° 65

---

67. Quels sont les avantages de chaque type de récréation ?

---

68. Quels sont les inconvénients de chaque type de récréation ?

---

69. A quel type de cérémonie solennelle (Accueil/Morning Devotion) êtes-vous favorable ?

❑ cérémonie commune

❑ cérémonie séparée

70. Pourriez-vous justifier votre réponse n° 69

---

71. Quels avantages présentent chaque type de cérémonies ?

---

72. Quels inconvénients sont liés à chaque type de cérémonies ?

---

73. Avez-vous la possibilité de fréquenter vos collègues hors du service ?

❑	❑	❑
toujours	Quelquefois	jamais

74. Etes-vous adhérant d'une association qui permette l'intégration des éducateurs anglophones et francophones ?

❑	❑	❑
oui	non	

75. Si oui laquelle ? ---

76. Quelles suggestions pourriez-vous faire pour l'amélioration de l'éducation bilingue ?

South-West Province Integrated INSET Project
Memo

To: Mr. Ekomo Engolo Camille,
c/o Faculté des Sciences,
Universite de Yaoundé,
BP 812, Yaoundé

From: Bob McIntyre, PPA Physics
Location: Delegation for National Education,
Buea, Republic of Cameroon.

Date: 5/6/1991
File Ref: ekomo5.jun

Subject: Your Questionnaire

Thank you for your questionnaire - I am sorry I was not in the Office to receive you but at the moment we are involved in the Cameroon GCE Examinations and rather busy.

I have read though your questionnaire and rather than answer each question individually, I will try and give you an overall picture of what the British Council/MINEDUC Project is trying to achieve and how this relates to the work of Operation Bilinguism in SW Province.

Firstly, some background:

The British Council has had a presence in Cameroon for many years though in recent years the main thrust of its work in secondary education has been carried by two English Language Teaching Advisers (ELTAs), one based in Buea and one in Bamenda. Successive ELTAs have worked with the local inspectorate on the improvement in standards of English teaching and the production of support materials such as the widely used handbook on English Teaching Skills.

In 1984/85 following discussions with MINEDUC, the Overseas Development Administration of the British Government (ODA) was requested to provide aid in the form of two specialists in each of maths and physics to support the teaching of those subjects in the anglophone provinces. The expanded project - now known as the Integrated In Service Training (INSET) Project - comprises of 6 people (two for each of English, maths and physics) with three people in Buea and three more in Bamenda.

(It should be noted that technically this is a Cooperation Project between the governments of the Republic of Cameroon and the United Kingdom through ODA, but the Project is managed on behalf of ODA by The British Council which is technically not a British Government organisation! All six of us have contracts

with British Council)

The basic global objectives of the Project are to bring about improvements in the standards of teaching in the key areas of maths, English and physics by introducing new ideas and techniques to Cameroonian teachers (and by implication, students). In maths and physics there is a high proportion of untrained teachers and therefore part of our project also involves the provision of one the job training in pedagogic skills. In addition some of us are involved in curriculum development and are able to introduce new ideas into the small developments which are taking place in the country - for example, there will be a revised physics A-level syllabus in operation from September. We are also working with the Department of Examinations on updating concepts of examining to bring Cameroon into line with developments in Europe and other african countries (such as Zimbabwe) whilst retaining the important credibility and professionalism of Cameroon GCE.

Our objectives are put into practice in many ways - to some extent it depends on the individual adviser as unlike our French and German collegues we are not technically "inspectors" and therefore lie outside the control of the IGP's office. We generally work to support the work of our Cameroonian collegues in their own initiatives rather than create those which could be seen as "British Council" ideas, each British adviser having one or more PPIs to work with. One of the most basic concepts being that of development rather than just aid. (From this point of view, the British advisers seen themselves more as "resources" than anything else!)

The methodology we use also depends on the subject but includes:

(a) school visits and observation of individual teachers/departmental meetings;
(b) INSET workshops and seminars;
(c) professional development of teachers/heads of department and our inspector collegues;
(d) support for teacher's organisations such as SWAPT (physics), SWAMT (maths) and SWATE (English).

All advisers are supposed to be working in the secondary sector but the English and maths advisers have been involved in primary and nursery education particularly with the Common Entrance Examination.

My work in physics this year has revolved around three main areas:

(a) support for new and untrained teachers (observation/workshops etc) to provide them with basic skills for effective teaching in physics;
(b) development of management skills in heads of physics departments so that experienced teachers can support others within their department and act as a focal point for the development of ideas;
(c) support for A-level physics, the development of new materials by our teachers and work on the interface between 6th form and the university with Dr. Teddy Kwende. (To help anglophone students cope better with the more "european" approach to physics in the University).

One area I hope to develop in the future is the use of Cameroonians who have been on the British Council Scholarship Programme as pedagogic animators. In SWP we have five, one of whom is acting PPI. Each has done research into a particular area of physics education in Cameroon and there is now a need to utilise this research constructively. In addition experienced Cameroonians who form the caucus of SWAPT (but who have not, as yet, been for external training) will participate.

In December last year the Project was reviewed by ODA and amongst the points which came out in the review were:

(a) The need to expand the work that we do to all schools offering an anglophone curriculum ie the bilingual schools in provinces other than SWP and NWP. These schools feel "left out" of the developments in SWP and NWP, and indeed we often receive visitors from Douala at our meetings.

(b) The lack of a formal point of contact between the francophone and anglophone sides of the same system. Efforts have gone on in some subjects to try and (informally) align subjects eg maths initiated in NWP by work between anglophone and francophone advisers, but very little contact has been achieved in physics.(Perhaps this is due to the differences between physics and science physique, and indeed, the more broad based approach of science physique may be an avenue that "science" in the anglophone provinces has to travel along in the future - again to fall into line with the much of the rest of anglophone africa where "integrated science" now seems to be taking over from separate subject physics, chemistry and biology, at least as far as O-level.)

The review concluded (and as far as we are aware MINEDUC has welcomed this), a seventh person will join the Project to work from within the Ministry to strength ties between anglophone and francophone areas. Although the formal rôle of such a person has not yet been delineated, it is hoped that this person will provide a link between the new French inputs to Maths and Science in the francophone provinces and that we can work together for an overall improvement in teaching these subjects within the current examination framework that exists in Cameroon.

As you will gather from above our interaction with Operation Bilinguism is limited and not set out on a formal basis. The previous ELTA (Roger Budd) did have some contacts with that project but Louis McClue would be able to tell you more about this. One of the problems of interaction is the way people here perceive links between our areas and as development toward a single system for both sides of the Mungo seems to be forbidden at the moment, this is not surprising. There is little doubt that bilingual high schools are an excellent idea - but in the way they were originally intended - not as two separate schools on the same site as they have degenerated into.

Some statistics for physics - try the Delegate for more general figures:

(a) The number of physics teachers in SWP is about 90 of which 60 have a formal qualification in education;
(b) 41 schools and colleges offer physics either in the form of O-level or as part of the CAP Programme; 8 schools offer physics at advanced level; to my knowledge only GBHS Buea at present offers courses to Bacc and Breve.
(c) During the current academic year we have visited some 38 of these schools and seen about 70% of physics teacher teach.
(d) We have taken part in some 30 workshops on various topics during the year.

All schools and colleges offer maths and English and there are some 250 maths teachers and 400 English teachers in SWP. (I'm sorry I can't be more specific than this but my collegues are not around.)

I hope you will find this information useful. If you would like to talk to someone else researching on the same topic, I could suggest no better person than Richard Tima who is PPI for physics in NWP. Richard is doing research toward his Ph.D. at the University of Reading and is in Cameroon until September gathering data. His thesis is to be on harmonisation between the anglophone and Francophone systems in Cameroon.

Yours faithfully,

Bob McIntyre
Provincial Pedagogic Adviser for Physics
South-West Province,
Republic of Cameroon.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG

SECTION : LETTRES, LANGUES ET ARTS

SOUS-SECTION DU BILINGUISME

RAPPORTEUR : ROBERT EMERAS, IPN

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

RAPPORT ANNUEL D'ACTIVITES 1989-1990

Jusqu'à la rentrée scolaire 1989, l'enseignement du français dans les établissements secondaires anglophones relevait de la sous-section de français et plus particulièrement d'un inspecteur pédagogique national compétent dans ce domaine. La création de la sous-section du bilinguisme confirme l'importance que les autorités camerounaises accordent à la maîtrise des 2 langues officielles, le français et l'anglais, par l'ensemble de la population. Le soutien à l'enseignement de l'anglais dans le primaire avait été assuré par le British Council et concrétisé par l'élaboration de la méthode "Living Together". Quant au développement de l'enseignement du français dans les écoles des deux provinces anglophones, c'est le projet franco-camerounais de l'Opération Bilinguisme qui en était chargé, et cette action se poursuit avec succès. L'expansion logique le cette entreprise impliquait que les écoles primaires anglophones des 8 autres provinces ne soient pas délaissées et que des efforts particuliers soient consacrés au soutien du FLO 2 (Français Langue Officielle 2) dans le secondaire.

Au terme de cette année scolaire 1989-90, ce rapport présente l'examen de cette nouvelle sous-section du bilinguisme et l'oeuvre ébauchée. Il contient également une étude critique de la situation actuelle du FLO 2 et propose des mesures susceptibles d'aplanir certains des obstacles rencontrés.

I - Présentation de la sous-section du bilinguisme et de ses tâches

A) Définition et composition :

Bien que le bilinguisme comporte 2 volets, le français aux anglophones et l'anglais aux francophones, la sous-section n'est chargée que de cette première option. L'enseignement de l'anglais comme langue étrangère relève toujours de la sous-section d'anglais. Quatre inspecteurs pédagogiques nationaux composent la sous-section du bilinguisme : M. André SOH, ex-IPN du bilinguisme pour l'enseignement primaire, M. Christopher CHONGWAIN, ex IPP du bilinguisme dans le primaire, volet anglais, pour le Centre, M. David TAMGNOUE, ex-IPP de français pour le secondaire dans l'Extrême-Nord, et moi-même, Chef de la sous-section et responsable de l'Opération Bilinguisme depuis son redéploiement sur toute l'étendue du territoire.

B) Tâches et actions entreprises

- Interventions dans les établissements secondaires : Yaoundé ne compte que 2 établissements publics bilingues, le Collège Bilingue d'Application et le Lycée Bilingue, et un établissement privé, le City Bilingual Academy. Des visites régulières ont été effectuées dans le secteur public et une cellule de réflexion s'est réunie au 1er et au 2è trimestres pour des échanges entre les IPN et les professeurs.

- Missions dans les provinces : dans le cadre des missions officielles programmées par l'IGP/ESG, Messieurs SOH et T. GNOUE se sont rendus dans le Sud-Ouest du 9 au 13 Octobre et ont visité 4 etablissements ; à la même période, M. CHONGWAIN a été envoyé dans l'Adamaoua où existe d'un CES bilingue, celui de Ngaoundere. En ce qui me concerne, j'ai participé à une mission dans l'Est : j'ai inspecté les 2 professeurs du CES de Bertoua et je suis également intervenu dans le primaire. J'ai assisté aux cours des 3 maîtresses de français de de l'Ecole bilingue de Bertoua et de Batouri ; les lacunes pédagogiques observées n'ont incité à les réunir immédiatement à l'Ecole Normale pour un stage de formation destiné à leur présenter EPM et à leur fournir des techniques d'utilisation pour les manuels dont elles disposent et qui sont en fait destinés à des francophones. L'IPP du bilinguisme, M. Marcel Fouda, a participé à ce stage car il intervient parfois dans le secteur du FLO 2.

Lors de déplacements prevus dans le cadre du projet de Fonds d'Aide et de Cooperation gere par M. Philippe BONCOUR, IPN de français, j'ai pu me rendre à Ebolowa pour inspecter les 3 professeurs de FLO 2 du CES bilingue, et participer à une tournee pedagogique des 6 lycees du Nord-Ouest du 5 au 10 fevrier. A l'occasion de missions effectuées pour l'Opération Bilinguisme, je suis également allé au CES 6 de Bafoussam et au Lycee de Buea.

- Formation pedagogique : les 4 IPN du bilinguisme ont participé à l'animation du seminaire national finance par le projet FAC qui s'est tenu à Yaounde du 4 au 8 decembre 1989 et auquel assistaient 30 professeurs de FLO 2 et 12 IPP de français. Nous y avons gere 6 ateliers destines à stimuler la creativite des enseignants et à leur fournir des techniques de cours applicables dès leur retour dans leurs classes respectives. Les actes de ce séminaire viennent d'être prepares et seront diffuses à la rentrée prochaine.

- Cahier de departement : les 4 articles confectionnes par les IPN du bilinguisme ont ete publies conjointement avec ceux de nos collègues de la sous-section de français dans un même cahier de departement. Il serait souhaitable que dans l'avenir le champ des participants doit élargi et que ces articles soient proposés par des IPP et des professeurs. Des sollicitations directes ont ete faites aux intéresses par les IPN.

- Sujets d'examens : au cours du deuxieme trimestre, la sous-section du bilinguisme a relu et remanié, le cas echéant, 16 sujets de CAP industriels et commerciaux, de CAPIET et CAPIAET, de probatoire F et G et de baccalaureat F et G proposés par 3 IPP et un professeur ; pour approvisionner la banque des sujets de FLO 2 dans ces sections, elle a en outre redige 33 sujets supplementaires. Faute d'informations precises relatives au niveau des eleves et aux textes étudies en classe, nous avons ete contraints de nous inspirer des quelques sujets deja disponibles en banque. A l'avenir, il serait souhaitable que les IPN effectuent des missions dans des classes de ces sections et que les enseignants et les IPP proposent des sujets en nombre satisfaisant.

- DIPES, épreuves pratiques : les 33 candidats que nous avons eu à evaluer avaient pour la plupart prépare leur examen avec sérieux si l'on en juge par leurs cahiers de preparation. Néanmoins le manque evident de techniques pedagogiques efficaces et la méconnaissance générale de la Methodologie du Français Langue Etrangere ont revele de graves carences dans leur formation à l'ENS et l'absence de modeles fiables chez les professeurs encadreurs, à quelques exceptions près.

- Commission pour la confection des jurys d'examens : un groupe de 7 IPN dont je faisais partie a été designé pour constituer 125 jurys de baccalauréat et 156 jurys de probatoire. Cette tâche a été très accaparante pour les 5 personnes qui y ont participe régulièrement de la mi-mars à la fin-mai.

- Traductions : depuis le 19 mars Messieurs SOH et CHONGWAIN, et moi-même avons été chargés de traduire des sujets d'examens de français en anglais dans des matières aussi diverses que le dessin, la musique, la technologie et les sujets de sections commerciales.

Un autre travail de traduction m'a également été confié ; il s'agissait de preparer la version française d'une brochure du "Depat ent of Education and Science" britannique, définissant les devoirs et attributions des inspecteurs de Sa Majesté. Cette brochure sera distribuée aux IPN à la rentrée prochaine.

II - Examen critique de la situation du bilinguisme :

A) La sous-section du bilinguisme :

Un probleme matériel qui aurait pu paraître anodin au premier abord; celui du manque de bureaux, a eu de lourdes consequences pour une sous-section naissante composee entièrement de nouveaux venus à l'IGP/ESG. Sans un local commun, sans même un coin de travail pour 2 d'entre nous, toute concertation régulière est devenue un gageure. L'inexistance d'une brochure définissant les tâches exactes des IPN et les procédures en vigueur pour le fonctionnement de l'IGP/ESG a entraîne des tâtonnements fréquents.

- L'identité même de la sous-section a suscité de nombreuses interrogations régulièrement exprimées sur le terrain par les responsables de l'education : limiter le bilinguisme ainsi institutionnalisé a l'enseignement du rrançais sans y adjoindre celui de l'anglais, privait cette création d'une partie de son impact. Il est fortement souhaitable que les IPN du bilinguisme possèdent de solides competences dans les 2 langues.

- Pour ce qui est des interventions sur le terrain, la dispersion extrême des enseignants de FLO 2 rend toute opération difficile et coûteuse. Une mission annuelle de 6 jours dans une même province, pour ne pas dire une seule ville, alors qu'il n'y a qu'un établissement à inspecter, est d'une rentabilité insuffisante. Sans budget de déplacemnt, l'efficacité des IPN du bilinguisme restera nécessairement limitée.

B) L'enseignement du FLE

- Confusion entre le français aux francophones et le FLE : hormis quelques professeurs ayant suivi des stages en France, les enseignants de FLE n'ont pas reçu de formation appropriée. Le séminaire national de décembre constituait pour la plupart d'entre eux, ainsi que pour les IPP, une initiation à l'enseignement du FLE. On considère encore que des professeurs de français sont automatiquement capables d'enseigner le FLE dans les établissements bilingues ; nombre d'entre eux cumulent ces 2 fonctions en utilisant la même demarche didactique - De plus, l'enseignement du FLE est découpé en tranches qui ont pour noms grammaire, traduction, littérature, "general French", et

les professeurs cherchent a se spécialiser dans un domaine donné. Face à des élèves, et non à des étudiants de la langue française, une telle organisation ne donne que de médiocres resultats.

- Problèmes pédagogiques : la méthode au programme, "Pierre et SEYDOU", génère de nombreux commentaires de la part de ses utilisateurs qui la jugent trop dense et confuse, à l'image d'ailleurs du guide pédagogique, trop touffu et lourd à manier. Son application efficiente n'est à la portée que d'enseignants rompus aux choix et initiatives didactiques. De plus, les tableaux de feutre et figurines nécessaires au plein emploi de la méthode et distribués dans les etablissements des pays en 1986-87, ont disparu sans laisser de traces. Néanmoins il faut composer avec cette situation car il n'est pas possible de modifier trop fréquemment la liste des ouvrages au programme. Des équipes d'inspecteurs nationaux et provinciaux devraient élaborer des fiches pedagogiques precises, dans l'attente d'une nouvelle methode prolongeant EPM ; mais on ne peut guere aller efficacement de l'avant tant que l'enseignement du FLO 2 dans le primaire ne sera pas structuré et generalise.

- La consequence directe de ce dernier point est l'hétérogénéité des classes de Form 1 ; lorsqu'un professeur s'adresse à un groupe composé de debutants et d'élèves connaissant EPM, il a évidemment du mal à trouver un equilibre dans sa pedagogie. En zone francophone, un autre facteur amplifie cette difficulté : certains des élèves de FLO 2 sont des francophones inscrits dans le secteur anglophone pour diverses raisons, l'une d'entre elles étant souvent la faiblesse des effectifs.

- Un autre domaine necessite une rigueur souvent bafouée : les emplois du temps. D'une part le FLO 2 n'est parfois enseigné que 4 heures par semaine au lieu de 6, d'autre part 2 cours peuvent être prévus pour le même jour. Il est pourtant évident qu'une bonne répartition de l'horaire d'apprentissage d'une langue est un élement clé de sa réussite. Sur un plan plus global, l'année scolaire démarre lentement comme l'ont revélé les inspections des 28 et 29 septembre, et elle est tronquée par les compositions et examens de fin d'annee qui semblent stopper tout apprentissage. Il est inadmissible que les professeurs cessent d'assurer leurs cours sous prétexte qu'ils ont des copies à corriger ou des bulletins scolaires à remplir, et qu'ils oublient ensuite de reprendre leur horaire normal jusqu'à la date de clôture de l'année scolaire.

III - Mesures envisageables

// / Comme il l'a été souligné plus haut, la spécificité de l'enseignement du FLE doit être prise en compte dans l'organisation des études au sein des etablissements secondaires ; la création de départements du bilinguisme permettrait en outre des échanges fructueux entre les professeurs de FLE et leurs collegues d'ESL (English as a Second Language). Ces 2 domaines pedagogiques ont de nombreux points communs et la logique voudrait que les mêmes professeurs puissent enseigner les 2 langues ; certains enseignants pratiquent deja cette formule ideale qu'il faut envisager de généraliser au niveau de la formation.

Dans l'immédiat, la distribution judicieuse des tâches d'enseignement et le respect des horaires auraient des effets bénéfiques : il faut décourager la spécialisation des professeurs de FLE par aspects de la langue et résorber le sous-emploi. En l'absence de classes véritablement

bilingues, il faut généraliser l'alternance des classes anglophones et francophones dans les bâtiments des collèges et lycées afin que les élèves puissent au moins avoir des contacts sociaux en dehors des heurs de cours.

/____/ La multiplication de stages courts à objectifs précis doit permettre de répondre à des besoins didactiques que les intéressés eux-mêmes ont de la peine à définir. En l'absence d'IPP du bilinguisme, les IPP de français doivent participer à ces stages pour acquérir certaines compétences en FLE. N'oublions pas qu'ils doivent être capables d'assurer le suivi pédagogique de toute formation. Or les inspections effectuées dans le pays depuis décembre ont révélé que la plupart des participants au séminaire national n'avaient pas mis en pratique, ni partagé avec leurs collègues, les techniques présentées ; par contre, ceux qui en ont tenu compte se félicitent des résultats obtenus grâce à la dynamisation de leur pédagogie. Il faut instaurer un programme de concertation hebdomadaire pour les professeurs de FLO 2 et encourager la création d'associations d'enseignants au sein desquelles le brassage des gens et des idées peut avoir un effet catalysant. Ceci faciliterait les contacts avec les maîtres de français du primaire ayant déjà une expérience de FLE. Des passerelles doivent être établies entre les 2 niveaux d'enseignement et des stages communs sont envisageables car les techniques de base sont identiques. Les professeurs de FLO 2 ont beaucoup plus à partager avec leurs collègues de ESL et les maîtres de français du primaire qu'avec les enseignants de français aux francophones.

- la politique d'octroi de bourses pour des stages courts de FLE en France doit être poursuivie pour permettre à des animateurs pédagogiques et à des IPP dynamiques d'acquérir une formation plus solide. Pour galvaniser ce mouvement, l'administration doit veiller à ce que les dossiers des candidats suivent un cheminement sans obstacles, faute de quoi le nombre des boursiers sera réduit ; il est évident qu'un enseignant de Mamfe ou de Mbouda ne peut pas faire progresser son dossier lui-même sans abandonner son poste temporairement. Après le stage en France, l'IGP/ESG et les Services Culturels français sont en droit d'espérer des résultats concrets de la part des boursiers quel que soit leur statut administratif ; il faut donc exiger tout d'abord qu'ils fournissent un rapport critique détaillé sur le déroulement et le contenu de leur stage afin d'en vérifier l'adéquation par rapport aux besoins du terrain. Ensuite, il faut s'assurer que ces mêmes boursiers mettent en application ce qu'ils ont appris et le partagent avec leurs collègues. L'expérience a montré que ces attentes justifiées étaient souvent déçues.

- Les objectifs de formation doivent logiquement être élargis pour garantir le plein épanouissement du bilinguisme. Les responsables dans ce domaine, qu'ils soient IPN, IPP, professeurs ou secrétaires - documentalistes, devraient recevoir une double formation, fruit de la coopération de la France et de la Grande-Bretagne. Des contacts informels avec des responsables du British Council laissent espérer que cette formule idéale n'a rien d'utopique.

Au terme de la première année d'existence de la sous-section du bilinguisme à l'IGP/ESG, l'état des lieux établi impose certaines conclusions qui devraient permettre une approche plus rationnelle dans l'avenir. L'hétérogénéité des niveaux dans les collèges démontre que l'enseignement du FLO 2 y piétinera tant qu'il n'aura pas affermi ses positions dans le primaire. Une évaluation de l'impact d'EPM dans les écoles du Nord-Ouest et du Sud-Ouest

est d'ailleurs en cours et fournira des précisions utiles l'an prochain. L'oeuvre à accomplir dans les provinces francophones est vaste et sa reussite conditionnera les progrès du FLO 2 dans le secondaire. Les élèves des collèges se montrent generalement interessés et désireux d'apprendre le français dans la mesure où leurs enseignants possedent les competences nécessaires. Si cet interêt s'estompe dans le second cycle, c'est que les exigence des examens entraînent les professeurs dans des directions peu compatibles avec une approche communicative de la langue.

Quoi qu'il en doit, un effort important de formation est à accomplir de manière urgente. La sous-section du bilinguisme ne peut pas être opérationnelle sans un minimum de moyens materiels. La réussite de ses entreprises dependra des compétences et du pouvoir d'action de ceux qui en ont la charge.

ROBERT EMERAS
INSP.PEDAG.NAT.
DU BILINGUISME
MINEDUC YAOUNDE

Fait à Yaoundé le 18/06/90

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/EPM
RAPPORT REDIGE PAR Robert EMERAS
CHEF DE PROJET "OPERATION BILINGUISME,
IPN POUR LE BILINGUISME A L'IGP/ESG.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

RAPPORT D'ACTIVITES 1989 - 1990: L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LE SECTEUR PRIMAIRE ANGLOPHONE DU CAMEROUN.

Dans le cadre de la coopération franco-camerounaise, l'Opération Bilinguisme oeuvre de manière fructueuse depuis plusieurs années dans les provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest pour conforter l'enseignement du français dans les écoles primaires. Par contre les établissements anglophones des huit provinces francophones n'avaient pas, jusqu'à cette année, fait l'objet d'efforts particuliers.

A la suite de la création d'une sous-section du bilinguisme à l'IGP/ESG en septembre 1989, j'ai été transféré de BAMENDA à YAOUNDE après avoir été nommé Chef de cette nouvelle sous-section. Parallèlement à ces fonctions dans l'enseignement secondaire, mon rôle de responsable de l'Opération Bilinguisme m'a permis de procéder à une évaluation de la situation du français dans les écoles anglophones dans l'ensemble du pays et d'ébaucher la formation des maîtres qui, dans leur immense majorité, ne connaissaient pas les techniques d'utilisation de la méthode "En Passant Le MOUNGO" (EPM)-

L'objet principal de cette étude est donc de brosser un tableau de l'enseignement du FLO_2 (Français Langue officielle 2) après avoir présenté une vue synthétique des actions menées dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest - Les progrès réalisés y sont mis en évidence mais il faut aussi prendre en considération les écueils majeurs pour tenter de les éliminer.

I - L'ENSEIGNEMENT DU FLO_2 DANS LES PROVINCES ANGLOPHONES

Le détail de cette situation est exposé dans les rapports des 2 équipes de l'Opération Bilinguisme : Monsieur NOUTSA, IPP Bilinguisme, et Messieurs GIRON et PALIER pour le NORD-OUEST, et Mme BERTHIAULT et Monsieur MACLOU pour le Sud-Ouest, ces 4 personnes étant de l'assistance technique française. Il ne s'agit ici que de reprendre certains aspects statistiques et d'évoquer les actions menées sur le terrain, les problèmes rencontrés et les suggestions proposées.

A) DONNEES QUANTITATIVES :

La proportion des écoles bénéficiant de l'enseignement du français à partir de la Class Five est de l'ordre de la moitié par rapport au nombre total des établissements à cycle complet - Comparativement aux chiffres de

193 écoles contre 198, 236 maîtres contre 240 l'an dernier - Dans le Nord-Ouest, un meilleur redéploiement des 227 maîtres en poste a permis d'accroître sensiblement le nombre des écoles où le français est enseigné, soit 216 au total. Néammoins, force est de constater que la situation ne s'améliore guère d'une année à l'autre.

B) ACTIONS MENEES SUR LE TERRAIN :

Le ministère de la Coopération et du Développement français a poursuivi sa politique de dotation en matériel pédagogique avec l'envoi de 30 000 exemplaires du troisième livre de la méthode EPM - Les stages courts de formation continue organisés par l'Opération Bilinguisme (OB) ont permis à plus d'une centaine de maîtres d'améliorer leurs techniques de classe ; qu'ils soient d'initiation ou de perfectionnement, ces stages pratiques proposent des démarches applicables immédiatement par les participants - Les conseillers de l' OB assurent eux-mêmes le suivi pédagogique par de fréquentes tournées jusque dans les écoles les plus reculées des 2 provinces ; ils disposent désormais de 2 véhicules de service financés par le Fonds d'Aide et de Coopération. Pour les seconder dans leurs tâches, en accord avec les Délégués Provinciaux, ils bénéficient de l'aide d'animateurs pédagogiques : dans le Nord-Ouest, 18 instituteurs remplissent ce rôle tout en assurant normalement leurs cours, et dans le Sud-Ouest, 12 maîtres ont été rattachés à des inspections et sous-inspections dans ce but. Certaines de leurs dépenses sont prises en charge par l'OB et en 1989, quatre d'entre eux ont suivi un stage d'un mois au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

C) PROBLEMES RENCONTRES

Le manque d'enseignants de français demeure aigu en particulier dans les zones éloignées des capitales de province - Ainsi dans le département du DONGA MANTUNG 18 écoles seulement offrent l'enseignement du français contre 26 l'an passé - Le redéploiement rationnel des maîtres dans tous les secteurs ne se fait que de manière lente et partielle - Dans le Sud-Ouest, l'ancien Inspecteur Pédagogique Provincial pour le bilinguisme n'a toujours pas été remplacé.

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement du français, les cas de non-respect des textes officiels sont fréquents : les 5 périodes hebdomadaires sont souvent réduites à 4 voire 3, et en Class Seven, les cours de français cessent parfois dès le 2e trimestre. Le nombre de jours de classe effectifs est exagérément réduit, en particulier au 2e trimestre, et l'absentéisme non-sanctionné des maîtres vient aggraver ce problème - Les cas de maîtres bilingues refusant d'enseigner le français ou de directeurs ne signant pas les fiches de progression des maîtres sont signalés par les conseillers de l'OB dans leurs rapports.

- Les principales entraves à un enseignement de meilleure qualité ont été signalées depuis plusieurs années par les équipes de l'OB mais les mesures souhaitées tardent à être prises.

II - L'ENSEIGNEMENT DU FLO 2 DANS LES PROVINCES FRANCOPHONES.

La plupart des renseignements relatifs aux 8 provinces francophones ont été recueillis cette année. Les enquêtes et les actions que j'ai pu mener ont montré combien obsolètes étaient les rares informations disponibles au MINEDUC-Les écoles anglophones se sont multipliées au cours des 3 ou 4 dernières années et leurs effectifs se composent désormais de 10 à 75 % d'enfants francophones selon le cas.

A) DONNEES QUANTITATIVES.

Pas moins de 167 maîtres enseignent le français dans 53 écoles dites "bilingues" - Les effectifs sont très variables, allant d'une demi-douzaine d'élèves à plus de 50 par classe, et il n'a pas été encore possible d'obtenir des statistiques fiables à cause de l'évolution très rapide du nombre des élèves inscrits. Avec près de 80 enseignants, dont une demi-douzaine d'hommes, pour une quinzaine d'écoles, la ville de YAOUNDE affiche donc des effectifs pléthoriques ... mais dans le corps enseignant, alors que dans la province du Littoral par exemple, une quinzaine d'écoles anglophones n'offrent pas de cours de français.

B) ACTIONS MENEES SUR LE TERRAIN.

Jusqu'à cette année, il semble qu'aucune action de formation n'ait été officiellement entreprise pour initier tous ces instituteurs à l'enseignement du français comme langue étrangère. Les seuls efforts dans ce sens avaient été accomplis par Monsieur ZAMBO EDIMA, maître de français à l'Ecole Bilingue de Bastos, et animateur pédagogique pour la région de Yaoundé, étant entendu que ce titre n'a malheureusement rien d'officiel et ne procure aucun avantage particulier. Monsieur ZAMBO avait reçu une solide formation EPM au cours des années passées dans le Sud-Ouest et depuis son transfert dans le Centre, il observe le travail de ses collègues et fait de son mieux pour améliorer leur pédagogie. Avec son concours et celui de Monsieur MBASSI Jean-Marie, IPN du Bilinguisme pour le primaire (volet francophone) , j'ai pu organiser, au cours du premier trimestre, 2 stages d'initiation à la méthode EPM pour 80 maîtres de Yaoundé, OBALA et BAFIA. Monsieur ZAMBO a également participé au stage de Sangmélima qui a rassemblé 9 maîtres en Avril dernier. Lors de tournées dans les provinces du Sud, du Littoral, de l'Ouest & de l'Est, j'ai pu réunir plusieurs groupes d'enseignants (57 au total) afin de procéder à une première sensibilisation à la méthode EPM en vue de stages programmés pour l'année scolaire prochaine. Les 24 écoles visitées en dehors de Yaoundé ont reçu de 5 à 30 exemplaires d'EPM 2 et EPM3 pro-

venant du stock originellement prévu pour les provinces anglophones, ainsi que des illustrés et des livres reliés devant être remis comme prix aux meilleurs élèves de français. Les directeurs ont reçu également des guides méthodologiques et pédagogiques EPM 1 et 2 pour les enseignants de français. L'expérience a prouvé que ces guides extrêmement détaillés étaient un outil fort précieux pour les maîtres ; grâce à leur formation générale reçue dans les Ecoles Normales, les instituteurs peuvent tirer profit de ces aides avant même de participer à des stages.

L'état des lieux auquel j'ai procédé a mis en évidence la nécessité d'actions immédiates impliquant une grande disponibilité eu égard à l'absence quasi-totale de connaissances méthodologiques FLE et à la dispersion géographique des écoles sur toute l'étendue du territoire. En outre, de sérieux problèmes se posent, relatifs à l'identité même des écoles bilingues, au programme prévu pour l'enseignement du français et à son organisation.

C) PROBLEMES RENCONTRES ET SUGGESTIONS.

1 - Ecoles bilingues ou anglophones ?

Aucun établissement primaire n'opère réellement selon un schéma scolaire bilingue comportant 2 véhicules linguistiques utilisés dans des proportions comparables pour tous les aspects du programme. Au Cameroun, une école "bilingue" signifie qu'il y a coexistence dans un même périmètre, d'une école anglophone et d'une autre francophone ; les deux administrations sont séparées, les programmes ne sont pas comparables, les horaires sont différents. Il est donc incontestable qu'il s'agit bien d'écoles anglophones et l'enseignement du français doit y être organisé en conséquence. Cette simple confusion d'identité a de lourdes implications dans l'emploi du temps réservé aux cours de français et dans le choix des manuels. Alors que les textes officiels préconisent l'étude du français à partir de la Class Five, toutes les écoles anglophones des 8 provinces l'imposent dès la Class One ; à ce niveau, les jeunes enfants ne maîtrisent pas encore l'anglais (n'oublions pas la pratique de leur langue maternelle, du pidgin... et du français parlé) et il est pédagogiquement indéfendable de leur infliger cette difficulté supplémentaire. Dans certains cas cette étude prématurée du français passe même par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors que ces élèves sont confrontés au même type d'initiation en anglais ; quand on connaît les profondes différences dans les relations phonèmes-graphèmes entre les 2 langues, sans oublier l'emploi de l'écriture cursive ou du script, on imagine les difficultés inutilement créées pour les maîtres des 2 secteurs. Leurs doléances sur ce sujet sont parfaitement fondées d'autant plus que les ouvrages utilisés comme supports sont inadéquats car destinés à des francophones : " J'apprends vite à lire", "Mon Grand Livre de vocabulaire" pour les petites classes, ou "Mon livre unique de français" et "Lectures et Expres-

sions Vivantes" pour les élèves plus âgés, ne conviennent pas pour le FLE. Cette option inappropriée résulte elle aussi de la confusion entre écoles bilingues et anglophones car ces manuels sont bien ceux prévus pour ces écoles bilingues du Cameroun qui n'existent que dans les textes.

Si cette confusion concerne les écoles et le choix des livres, elle affecte également la définition des attributions exactes du personnel responsable du bilinguisme. Au niveau national, les 2 inspecteurs du bilinguisme ne s'occupent respectivement que d'un type d'enseignement, l'anglais aux francophones ou le français aux anglophones. Au niveau provincial, on ne trouve des inspecteurs du bilinguisme que dans 5 provinces, réprésentant l'un ou l'autre volet ; l'IPP de l'Est constitue une exception à généraliser puisqu'il s'efforce d'intervenir dans les 2 types d'enseignement. Quant aux maîtres bilingues il n'en existe que dans la zone anglophone, quelques exceptions mises à part, et mes collaborateurs de l'OB signalent régulièrement dans leurs rapports leur refus fréquent d'enseigner le français.

2) UNE SITUATION A CLARIFIER.

Les errements pédagogiques qui ont prévalu jusqu'à présent montrent sans ambiguïté que les enseignants de FLE ne peuvent être efficaces sans méthode adaptée aux besoins de leurs élèves. Fruit de la coopération franco-camerounaise, EPM a donné un élan nouveau à l'enseignement du français en zone anglophone et ses utilisateurs en sont ouvertement satisfaits. En zone francophone cependant, cette méthode est encore mal connue, voire inconnue jusqu'à cette année, alors qu'elle pourrait avoir le même succès que dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest. Certes l'environnement linguistique est francophone, néammoins les connaissances de français des élèves des écoles bilingues nécassitent une espèce de domestication que la méthode EPM, en particulier dans sa phase d'écrit, peut mener à bien.

Pour ce qui est de l'organisation de cette apprentissage dans le temps, il serait envisageable et même recommandé de commencer le français à partir de la Class Four, sans attendre la Class Five comme les textes officiels le prévoient actuellement. Les 3 tomes d'EPM peuvent fournir un matériau pédagogique suffisant pour les 4 dernières années du primaire ; les fiches de progression en ont fait la preuve en zone anglophone.

Supprimer le français dans les classes 1 à 4 entraînerait évidemment la disparition d'un grand nombre d'heures de cours. Or les maîtres de français sont déjà notoirement sous-employés puisqu'ils ne dispensent que de 2 à 10 heures de cours par semaine hormis quelques cas isolés. Cette constatation devrait inciter à procéder à un redéploiement d'enseignants qualifiés dans un système éducatif où les effectifs pléthoriques sont la règle générale.

D'autre part, les compétences des maîtres bilingues devraient être pleinement mises à profit dans un secteur comme dans l'autre. Il semble d'ailleurs opportun de signaler que la multiplication récente des écoles anglophones dans la province du Littoral a entraîné la suppression des cours d'anglais dans certaines écoles francophones à cause des mutations des maîtres appelés à prendre en charge les classes nouvellement créées. Si les IPP du bilinguisme intervenaient indifféremment dans les 2 secteurs, il en résulterait un gain appréciable pour le fonctionnement d'un vrai bilinguisme.

L'oeuvre entreprise en faveur de l'enseignement du FLO 2 dans la zone anglophone doit être poursuivie énergiquement dans les 8 autres provinces. Les parmètres ne sont pas totalement identiques et il est logique d'apporter quelques nuances aux techniques pédagogiques appliquées à MUNDEMBA ou à WUM. Toutefois l'expérience déjà acquise dans le cadre de l'Opération Bilinguisme détermine les orientations principales de l'action commencée cette année à Yaoundé, BETTOUA ou SANGMELIMA. L'accueil favorable réservé à ces efforts par les directeurs d'écoles, les instituteurs, les parents et les élèves, confirme la valeur attachée au bilinguisme. Mais à tous niveaux une perplexité certaine subsiste quant à la mise en application de ce principe ; c'est pourquoi il importe de répondre à ces interrogations légitimes en consolidant l'enseignement du français en secteur anglophone dans le respect de règles déjà édictées mais mal appliquées. Au-delà de ces corrections de cap, une réflexion plus globale sur le principe du bilinguisme aurait probablement un pouvoir multiplicateur sur les actions déjà entreprises. La maîtrise des deux langues officielles par la majorité des Camerounais en dépend.

Fait à Yaoundé le 18/0/90

ROBERT EMERAS
INSP.PEDAG.NAT.
OU BILINGUISME
MINEDUC YAOUNDE

TABLE DES MATIERES

- **REMERCIEMENTS** 2
- **DEDICACE** 4

INTRODUCTION GENERALE 5

- DELIMITATION DU CHAMP SOCIOLOGIQUE 6
- RAISONS RELATIVES AU CHOIX DU SUJET 7
- LA PROBLEMATIQUE ET L'HYPOTHESE DE TRAVAIL 10
- METHODES ET TECHNIQUES RELATIVES A L'ENQUETE 14
  - LE CHOIX DU TERRAIN D'INTERVENTION 14
  - LA SELECTION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES 15
    - DANS L'ENSEIGNEMENT MATERNEL 16
    - DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 16
    - DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 17
    - DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 17
  - LA SELECTION DES CENTRES LINGUISTIQUES 18
- MODALITES D'ECHANTILLONNAGE DES INDIVIDUS 19
  - QUELQUES CRITERES D'ANALYSE DE L'ECHANTILLON 20
  - DE L'USAGE DES METHODES QUALITATIVES 22
    - LA METHODE COMPARATIVE 22
    - LA METHODE MONOGRAPHIQUE 24
    - L'ANALYSE DE CONTENU 26
- QUELQUES DIFFICULTES RELATIVES AU DEROULEMENT DE L'ENQUETE 27
- LES QUESTIONS D'ORDRE THEORIQUES 30
  - UNE APPROCHE GENERALE ET GLOBALISANTE DES PHENOMENES 31
  - UNE APPROCHE RESTRICTIVE ET DYNAMIQUE DE LA REALITE SOCIALE 32
- PRESENTATION SUCCINCTE DES CHAPITRES 33

CHAPITRE I :
LES FONDEMENTS D'UNE POLITIQUE DE L'EDUCATION AU CAMEROUN 36

- **INTRODUCTION** 37

I.1. LES ORIGINES DU BICULTURALISME OFFICIEL AU CAMEROUN 38
I .1.1. LE CAMEROUN SOUS PROTECTORAT ALLEMAND 38

I.1.2. LE PARTAGE DES EX-COLONIES ALLEMANDES ET DU CAMEROUN 39
I.1.3. IDEOLOGIES COLONIALES ET MODES D'ENSEIGNEMENT 41
I.1.3.1 LE MODE D'ADMINISTRATION AU CAMEROUN BRITANNIQUE 41
1.1.3.2. LE MODE D'ADMINISTRATION AU CAMEROUN FRANCAIS 44
I.1.4. L'IDEOLOGIE DE L'ECOLE AU CAMEROUN BRITANNIQUE 46
I.1.4.1 ECOLE ET IDEOLOGIE COLONIALES AU CAMEROUN 48
I.1.5. LE ROLE DES MISSIONS DANS LES EMPIRES COLONIAUX 53
I.1.5.1. LE ROLE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN BRITANNIQUE 54
I.1.5.2. LA PLACE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN FRANCAIS 55
1.1.6. SYSTEMES SCOLAIRES ET HERITAGES COLONIAUX AU CAMEROUN 58
1.1.6.1. PROBLEMES LIES A L'ENSEIGNEMENT COLONIAL AU CAMEROUN 59
I.1.6.2. PROCESSUS ET FINALITES DE LA FORMATION DES ELITES AFRICAINES . 61
I.1.6.3. LE CODE SERIEL OU LE TYPE DE CONCEPTION FRANCAIS 67

I.2. LA CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE NATIONALE AU CAMEROUN 71
I.2.1. L'EXPLOITATION POLITIQUE DES FACTEURS NATURELS 73
I.2.2. L'EDUCATION BILINGUE DANS L'IDEOLOGIE NATIONALE 76
I.2.2.1. L'ECOLE COMME INSTRUMENT D'EDIFICATION NATIONALE 77
I.2.2.2. DE L'UNITE A L'INTEGRATION PAR LE BILINGUISME 79

I.3. L'APPAREIL SCOLAIRE DANS LE BILINGUISME FRANCO-BRITANNIQUE 81
3.1.UNE DIVISION SOCIO-GEOGRAPHIQUE DES FONCTIONS 81

- CONCLUSION 83

CHAPITRE II :
BESOINS SOCIAUX ET EQUILIBRES PEDAGOGIQUES AU CAMEROUN 84

- INTRODUCTION 85

2.1. TAUX DE SCOLARISATION ET DISPARITES REGIONALES AU CAMEROUN 87

2.2. TAUX DE SCOLARISATION ET RENDEMENT INTERNE DE L'EDUCATION 92
2.2.1. LE RENDEMENT INTERNE DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ANGLOPHONE ET FRANCOPHONE 93

2.3. FINALITES ET PARTICIPATION DE L'ETAT DANS L'EDUCATION 95
2.3.1. LA PREPONDERANCE DU SECTEUR PUBLIC DANS
L'ENSEIGNEMENT MATERNEL 97
2.3.1.1. ACTION DE L'ETAT DANS LE SUD-OUEST 98

2.3.1.2. ACTION DE L'ETAT DANS LE CENTRE 100
2.3.2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET BILINGUISME D'ETAT 103
2.3.2.1. ACTION DE L'ETAT DANS LE SUD-OUEST 105
2.3.2.2. ACTION DE L'ETAT DANS LE CENTRE 107
2.3.4. L'OFFRE DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL 111
2.3.4.1. LE SECONDAIRE GENERAL BILINGUE DANS LE SUD-OUEST 113
2.3.4.2. LE SECONDAIRE GENERAL BILINGUE DANS LE CENTRE 115
2.3.5. LE SECONDAIRE TECHNIQUE EXCLU DU BILINGUISME OFFICIEL 117
2.3.5.1. SECONDAIRE TECHNIQUE ET BILINGUISME DANS LE SUD-OUEST ANGLOPHONE 118
2.3.5.2. BILINGUISME ET SECONDAIRE TECHNIQUE DANS LE CENTRE FRANCOPHONE 119
2.3.6. LA SUPREMATIE DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 120
2.3.6.1. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN PATRIMOINE FRANCOPHONE ? 121
2.3.7. LES OBSTACLES RELATIFS A L'OFFRE DE L'ETAT 125
2.3.7.1.DES FACTEURS MIGRATOIRES MAL MAITRISES 125
2.3.7.2. UNE FAIBLE DYNAMIQUE SOCIO-CULTURELLE 127
2.3.8. MODE ET DEGRES DE PARTICIPATION DES PROMOTEURS PRIVES 132
2.3.8.1. LE CHOIX DES MISSIONNAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 133
2.3.8.2. L'OFFRE DES MISSIONNAIRES AU CAMEROUN FRANCOPHONE 135
2.3.8.3. LE SECONDAIRE GENERAL AUX MAINS DES PROMOTEURS LAÏCS 138

2.4. LE SECONDAIRE PRIVE TECHNIQUE ABSENT DU BILINGUISME D'ETAT 141
2.4.1. LA PLACE DU SECONDAIRE TECHNIQUE PRIVE DANS LA REGION DU CENTRE 142

- CONCLUSION 143

CHAPITRE III :
LA DYNAMIQUE DU SYSTEME EDUCATIF AU CAMEROUN 146

- INTRODUCTION 147

3.1. LA CONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF 148
3.1.1. L'AUTONOMIE DES SOUS-SYSTEMES INTEGRES 148
3.1.2. EMERGENCE ET PARADOXES DU SYSTEME SCOLAIRE BILINGUE 157
3.1.2.1. LES ENTRAVES SOCIALES DU BILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL 158
3.1.3. CONTRAINTES ET MUTATIONS DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 162

3.2. MODES D'EXAMINATION ET CONTEXTE SOCIAL....168
3.2.1. LE MODE D'EXAMINATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE....168
3.2.1.1. MODES D'EXAMINATION ET GESTIONS SCOLAIRES DU TEMPS....169
3.2.1.2. MODES D'EXAMINATION ET GESTIONS SCOLAIRES DE L'ESPACE....171

3.3. TENTATIVES DES REFORMES SCOLAIRES ET CONFLITS SOCIAUX....174
3.3.1. PRESENTATION ET DESCRIPTION DES CAS....174
- CAS N° 1 : TENTATIVES DES REFORMES DU GCE 1983/1984....175
- CAS N°2 : TENTATIVES DE REFORMES DU GCE DE 1988....177
- CAS N°3 : LA GREVE DES EXAMINATEURS DU GCE EN 1991....178
3.3.2. LA DYNAMIQUE DU CONFLIT DANS LES CAS PRE-CITES....179
3.3.2.1. LES FACTEURS SOCIAUX DE CONFLIT....179
3.3.2.2. LES PROCESSUS DE MOBILISATION COLLECTIVE....182

- CONCLUSION....188

CHAPITRE IV :
PROCESSUS DE SOCIALISATION ET STRATEGIES IDENTITAIRES EN MILIEUX SCOLAIRES BILINGUES....190

- INTRODUCTION....191

4.1. SOCIALISATION DIFFERENTIELLE ET DUALITE DU FONCTIONNEMENT DES CHAMPS SCOLAIRES-CAS DES MATERNELLES/PRIMAIRES BILINGUES .192
4.1.1. PRESENTATION DE LA "MATERNELLE BILINGUE DE BASTOS" DE YAOUNDE....192
4.1.2. PRESENTATION DU "PRIMAIRE BILINGUE DE BASTOS" DE YAOUNDE....194
4.1.3. SEGMENTATION DE L'ESPACE ET GESTION DIFFERENTIELLE DU TEMPS SCOLAIRE....196
4.1.4. OPPOSITION DANS L'ARTICULATION DES CODES SYMBOLIQUES....199
4.1.4.1. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE COLLECTIVE ANGLOPHONE....200
4.1.4.2. LA STRUCTURATION DE L'IDENTITE COLLECTIVE FRANCOPHONE....206
4.1.5. L'APPROPRIATION DES AUTRES MODELES IDENTIFICATOIRES....213

4.2. SOCIALISATION INTERCULTURELLE ET UNICITE DANS LE FONCTIONNEMENT DES CHAMPS SCOLAIRES : CAS DU SECONDAIRE BILINGUE....216
4.2.1. PRESENTATION DU LYCEE BILINGUE DE YAOUNDE....216
4.2.2. PRESENTATION DU LYCEE BILINGUE DE BUEA....217
4.2.3 LA REFORMULATION DES CODES SYMBOLIQUES DANS LE SECONDAIRE BILINGUE....219

4.2.4. FONCTIONS ET CONFLITS DANS LES RESEAUX DE SOCIABILITE PAR L'ENGAGEMENT ASSOCIATIF 224
4.2.5. LA SOCIALISATION INTERCULTURELLE ET L'ORDRE SCOLAIRE DESIRABLE 232

4.3. CONCLUSION 239
4.3.1. LES FACTEURS QUI ENTRAVENT LA SOCIALISATION INTERCULTURELLE ...240
4.3.2. L'ENJEU DE L'ESPACE DANS LES PROCESSUS DE SOCIALISATION 241

CHAPITRE V :
SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET MOBILITE SOCIALE. L'APPORT DE L'ASSISTANCE TECHNIQUE FRANÇAISE AU BILINGUISME AU CAMEROUN 243

- INTRODUCTION 244

5.1. LES ORIGINES DU PROJET "OPERATION BILINGUISME" 245

5.2. FORMATION PROFESSIONNELLE ET MISE EN RELATIONS DES IDENTITES COMPETITIVES 248
5.2.1. LES MAITRES-BILINGUES ET L' "IDENTITE DU RETRAIT" 249
5.2.2. LES MAITRES-DECHARGES : UNE IDENTITE "DU TRANSFUGE" ? 251
5.2.3. ANIMATEURS PEDAGOGIQUES ET IDENTITE COMPETITIVE 253
5.2.4. INSPECTEURS DU BILINGUISME ET IDENTITE AMBIVALENTE 256

5.3. SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET LOGIQUE DE MOBILITE PARALLELE 259
5.3.1. CAS N°1 260
5.3.2. CAS N°2 261
5.3.3. LES PROCESSUS D'UNE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DANS LE CADRE DE L' "OPERATION BILINGUISME" 263
5.3.3.1. DES RELATIONS CONFLICTUELLES ENTRE MAITRES DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE ET ENSEIGNANTS DANS LE SYSTEME ANGLOPHONE 264
5.3.3.2. FONCTION SOCIALE ET CONTRAINTES DES ANIMATEURS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES ANGLOPHONES 271
5.3.3.3. L'ADMINISTRATION LOCALE EN QUETE D'UNE AUTORITE PERDUE LORS DES PROCESSUS DE BILINGUISATION SCOLAIRES 277
5.3.3.4. LE PRAGMATISME ET LE ROLE INTEGRATEUR DES ASSISTANTS TECHNIQUES FRANCAIS 280
5.3.4. ASPIRATION A L'INTEGRATION DANS L'OPERATION BILINGUISME

ET MOBILITE FRUSTRANTE DES FORMATEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 286
5.3.4.1. IDENTITES REVENDICATIVES ET SOCIALISATION ANTICIPATRICE PAR RAPPORT A L' "O B" 288

5.4. INTEGRATION PROFESSIONNELLE ET SOCIALISATION COMMUNAUTAIRE : LES RAPPORTS ENTRE L'ORGANISATION ET SON ENVIRONNEMENT 298
5.4.1. LES RAPPORTS ENTRE L' "OB" ET L'ADMINISTRATION LOCALE 299
5.4.2. LES TENTATIVES D'INTEGRATION DE L' "OB" AU SEIN DE LA COMMUNAUTE ANGLOPHONE 302

- CONCLUSION 304

CHAPITRE VI :
SELECTION SCOLAIRE ET BILINGUISME D'ELITE. ANALYSE DES MECANISMES DE SELECTION DANS L'ENSEIGNEMENT FORMEL ET LA FORMATION CONTINUE **307**

- INTRODUCTION 308

6.1. SELECTION SCOLAIRE ET DUALITE DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL **310**
6.1.1. SELECTION SCOLAIRE ET UNICITE DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 315
6.1.2. CONSEQUENCES SOCIALES DES MODES DE SELECTION SCOLAIRE 319

6.2. LES MECANISMES DE SELECTION DANS LA FORMATION BILINGUE CONTINUE : APPORT ET CONTRAINTES DE LA COOPERATION BRITANNIQUE **324**

6.2.1. PRESENTATION DE CAS : LE "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" DE YAOUNDE 325
6.2.1.1. L'HISTORIQUE DU PROJET 325
6.2.2. LE "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" : UN CHAMP DE QUALIFICATION NON STRUCTURANT 326
6.2.3. LA STRUCTURATION DU CHAMP DE QUALIFICATION AU "BILINGUAL TRAINING PROGRAMM" DE YAOUNDE 331
6.2.3.1. MODE DE RECRUTEMENT DES CANDIDATS ET MODE DE FINANCEMENT DE LA FORMATION 332
6.2.4. L'ORGANISATION DES ETUDES DANS LES CENTRES DE FORMATION BILINGUES LE CAS DU CENTRE-PILOTE DE YAOUNDE 336

6.3. DE L'IMPORTANCE DES INSTITUTIONS DANS LES PROCESSUS DE SELECTION SCOLAIRES 340

6.3.1. DE L'INFLUENCE DU STATUTS SOCIAL SUR LES PROCESSUS DE FORMATION PROFESSIONNELS 341

CHAPITRE VII :
ASPIRATIONS SOCIALES ET PRATIQUES DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE 344

- INTRODUCTION 345

7.1. L'INFLUENCE DU MILIEU SUR LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DANS LES ECOLES MATERNELLES ET PRIMAIRES BILINGUES 346

7.1.1. LES ACTIVITES LUDIQUES COMME CONDITIONS D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ELEVES DU GROUPE MINORITAIRE 346

7.1.2. SITUATION DES MINORITES ET INTERACTIONS DANS LA SALLE DE CLASSE 349

7.2. LE RAPPORT DE L'ENVIRONNEMENT ET DU MATERIEL DIDACTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE BILINGUE 352

7.2.1. LA QUESTION DES MANUELS DANS LES CLASSES ANGLOPHONES 353

7.2.2. LA QUESTION DES MANUELS DIDACTIQUES DANS LES CLASSES FRANCOPHONES 358

7.2.3. FONCTIONNEMENT ET FINALITES DES BIBLIOTHEQUES EN MILIEUX SCOLAIRES BILINGUES 360

7.2.4. L'INFLUENCE DES APPAREILS TECHNOLOGIQUES SUR L'EDUCATION BILINGUE 363

7.2.5. INCOHERENCES DES METHODES ET DE GESTION DU PERSONNEL DES FORMATEURS BILINGUES 369

7.3. LES MODALITES D'UNE METHODE PEDAGOGIQUE STRUCTURANTE PROPOSEE PAR L' "OPERATION BILINGUISME" 371

- CONCLUSION 375

CONCLUSION GENERALE 378

- CONDITIONS DU PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT A L'EDUCATION BILINGUE 380

- LES ENTRAVES A LA CONSTRUCTION D'UNE SOCIETE CAMEROUNAISE BICULTURELLE 383
- CE QUE LE BILINGUISME D'ETAT CAMEROUNAIS PEUT ATTENDRE DE LA COOPERATION INTERNATIONALE 385
- L'INTERET SOCIOLOGIQUE DE CETTE ETUDE 388
  - DE LA CONSTRUCTION DES IDENTITES COLLECTIVES 388
  - LES STRATEGIES DES IDENTITES COLLECTIVES 389
  - RICHESSES ET LIMITES DE L'ETUDE COMPARATIVE DANS LA SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION 391
- L'IMPORTANCE DE L'APPROCHE FONCTIONNALISTE EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION 394
- LA NECESSITE DU PARADIGME INTERACTIONNISTE EN SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION 396

- REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES (PREMIERES LECTURES) 398

- BIBLIOGRAPHIE (DEUXIEME LECTURE) 403

- TABLE DES TABLEAUX 411

- ANNEXES 417
  - ANNEXE 1 : CARTES DU CAMEROUN CONTEMPORAIN 418
  - ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE 422
  - ANNEXE 3 : RAPPORT SUCCINT DU "BRITISH COUNCIL" 436
  - ANNEXE 4 : RAPPORTS ANNUEL D'ACTIVITE (1984/1989) DE L' "OPERATION BILINGUISME" 441

BIBLIOTHEQUE INTERUNIVERSITAIRE
SECTION DE SCIENCES
LILLE