

La néocolonialité des curricula du primaire au Cameroun : 1963–2001

Emmanuel Thiery Nna

Université de Ngaoundéré

RÉSUMÉ

Cette réflexion vise à démontrer qu'en dépit de l'accession du Cameroun à l'indépendance, en 1960, l'influence française se perpétue insidieusement sur les programmes de formation primaire de ce pays, de 1963 à 2001. Cela est dû à l'héritage d'une école primaire conçue pour garantir les intérêts coloniaux français; à l'incapacité du Cameroun à refonder librement son école et, par ricochet, à la sollicitation des ressources de la France à cet effet. Ainsi, la prééminence de celle-ci sur les curricula est tangible à travers la forte présence des données européennes et notamment françaises, l'absence et l'évocation vague des réalités endogènes, ce qui entrave l'enracinement des enseignements, favorise l'acculturation des Camerounais et défavorise leur insertion dans le système productif national et au final, freine la marche du pays vers le développement économique et socioculturel.

ABSTRACT

This publication aims to substantiate that, despite Cameroon's independence in 1960, the curricular contents in francophone primary education in force from 1963 to 2001 are still insidiously under France's influence. This is firstly due to a primary school that Cameroon inherited from France in a bid of safeguarding French colonial interests nationwide. It is also a result of an incapacity for Cameroon to devise and refund autonomously its schools. And finally, it derives from an appeal to France for suitable resources. In these ways, the curricular programs devised lay more emphasis on European and especially on French realities to the detriment of the local ones. Whatever thwarts implanted teaching contents breeds cultural downfall of the Cameroonians, prevents them from being part of the national productive system, and in a nutshell, delays economic and socio-cultural development in a country.

Introduction

Cadrage contextuel et conceptuel du travail

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le Cameroun, tout comme la quasi-totalité des pays africains, accélère son processus d'autonomisation qui aboutit, le 1^{er} janvier 1960, à l'indépendance de sa partie jusqu'alors sous tutelle française.

Désormais, la charge de tous les secteurs de la vie nationale lui incombe, l'un des plus névralgiques étant celui de l'éducation. Les efforts déployés dans ce domaine portent, entre autres, sur la réforme des programmes d'enseignement. Contrairement à ceux de la période coloniale, déphasés des réalités locales, les contenus d'éducation postcoloniaux doivent s'arrimer au milieu camerounais, pour répondre aux besoins des populations. Ainsi, dans le sous-système éducatif « français »¹, de 1963 à 2001, des grilles de contenus éducatifs sont successivement élaborées et mises en vigueur. Toutefois, celles-ci semblent encore insatisfaisantes, du fait des empreintes néocoloniales dont ces contenus regorgent.

En réalité, le néocolonialisme est la principale caractéristique des rapports entre les jeunes États africains et leurs anciens maîtres coloniaux européens. De fait, dans l'incapacité d'empêcher le processus de décolonisation de ces territoires, les puissances impérialistes et spécifiquement la France, usent de stratagèmes multiformes pour contrôler et pour orienter leur dynamique de libération, afin d'y pérenniser leur domination. Pour y parvenir, le système néocolonial est la nouvelle formule de sujétion trouvée. Le champ d'expression de ce dernier est, tout aussi, multisectoriel que celui de la colonisation. Toutefois, son emprise dans le domaine éducatif est d'une extrême acuité. La perpétuation de l'influence française sur les curricula du premier degré au Cameroun en constitue une illustration. Mais, avant de le prouver, il importe de clarifier certains concepts.

Le vocable néocolonialisme désigne étymologiquement la nouvelle forme de colonisation, masquée, qui succède au colonialisme autoritaire, militaire et administratif, après l'accession officielle à l'indépendance des pays du tiers-monde. Autrement dit, c'est le contrôle des autres nations par des moyens insidieux en lieu et place d'un contrôle direct, militaire et politique. De ce fait, les puissances néocolonialistes utilisent des politiques économiques et culturelles pernicieuses pour assujettir les pays moins puissants². C'est précisément dans l'aspect culturel de ce système néocolonial que s'inscrit le présent article. Et sur ce plan, le néocolonialisme se traduit par « un transfert définitif de modèles sociétaux européens et la transmission d'exemples européens dans le secteur de l'éducation, ainsi que la dépendance vis-à-vis de l'Europe qui en découle en matière d'objectifs, de contenus, de méthodes, de moyens d'enseignement et de personnel enseignant »³.

Pour ce qui est du terme curriculum, il désigne « la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage, selon un parcours éducatif »⁴. Selon Philippe Perrenoud, deux notions sont requises pour cerner ce concept, l'une pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés et l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. On peut, dans cet ordre d'idées, parler de curriculum prescrit et de curriculum réel. D'après cette logique, le degré de détails de la programmation varie d'un pays à un autre, suivant la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on veut développer chez ces derniers⁵. En bref, le curriculum désigne la présentation complète du processus de formation des individus par la définition préalable de leur profil final souhaité, des contenus d'apprentissage, des conditions d'enseignement et d'évaluation. Cependant, les contenus d'éducation constituent la

composante du curriculum sur laquelle se penche cet article⁶.

S'inscrivant dans la logique du néocolonialisme, les curricula en vigueur dans l'enseignement primaire du Cameroun postcolonial s'assimilent à ceux enseignés durant les années coloniales. Fort de cela, le vocable « néocolonialité », ici employé, indique tout simplement le caractère néocolonial, matérialisé par les indices du contrôle français sur les contenus d'éducation après l'accession du Cameroun à l'indépendance.

Revue historiographique

La question du néocolonialisme français sur le système éducatif camerounais a déjà, directement ou indirectement, fait l'objet de plusieurs recherches. C'est le cas du mémoire de maîtrise d'histoire de Napi Kameni Alvine, intitulé : « L'enseignement de l'histoire au Cameroun sous tutelle française, 1946–1960 »⁷. Ce travail analyse les curricula du primaire et du secondaire dans le but d'identifier la place et l'objet de la discipline historique. Il en ressort qu'en cette période, l'histoire du Cameroun est totalement occultée, en faveur de celle de la France ; ce qui démontre, à suffisance, l'extraversion de l'école déjà manifeste au Cameroun colonial.

D'autres travaux ont traité des contenus d'enseignement en Afrique. Parmi eux figure la thèse de doctorat de Rigobert Mballa Owono intitulée « Transformation culturelle et formation de l'individu au Sud-Cameroun : contribution, à partir du cas Beti, à la recherche d'un système éducatif national adapté »⁸. Ce travail dénonce les dangers auxquels l'école camerounaise, telle qu'héritée de la colonisation, expose les populations. Par ailleurs, s'appuyant sur l'exemple de l'ethnie Beti, dans la province du Sud d'alors, il montre la nécessité et la possibilité d'intégrer les valeurs socio-culturelles du Cameroun dans les enseignements scolaires. Ce faisant, quoique fondée essentiellement sur la première décennie d'indépendance, cette étude cadre avec l'esprit du présent article dans la mesure où elle montre déjà les effets d'une école postcoloniale encore occidentalisation sur les Camerounais.

L'ouvrage de Lucien Mukam, *L'adaptation des contenus d'enseignement en Afrique : critères de relevance*⁹, s'inscrit dans la suite logique de cette thèse. Il expose les lignes directrices qui doivent orienter le choix de la substance pédagogique. Selon lui, la stratégie la plus appropriée consiste à prioriser les contenus qui correspondent aux réalités du pays. Trois principaux critères de relevance sont retenus, à savoir : les exigences de la politique éducative du pays, dictée par les impératifs du développement national ; les exigences des divers groupes d'intérêt impliqués dans l'action éducative et la nécessité d'ouverture au monde. À l'évidence, ce travail est générique, car n'étant orienté sur aucun pays spécifique du continent africain. Néanmoins, les critères de relevance ainsi exposés favorisent la clarification du caractère néocolonial des contenus curriculaires usités dans les écoles primaires du Cameroun postcolonial.

La communication de Mamadou Ndoye avec pour thème « les pays africains face aux réformes curriculaires »¹⁰ concorde également avec cet esprit. Elle interroge les politiques de réformes curriculaires dans le contexte récent des pays d'Afrique subsaharienne. Aussi examine-t-elle leurs fondements, les processus d'adaptation du système éducatif, les résultats et les leçons à tirer des expériences des décennies 1990 et 2000. Enfin, elle aboutit à la conclusion selon laquelle dans cette partie du

continent, les influences extérieures sont démesurées sur les plans économique, financier, politique et scientifique, car les partenaires internationaux qui fournissent de nouveaux programmes en associant des financements reçoivent facilement l'agrément des gouvernements locaux. Par ailleurs, l'agenda international des politiques et des recherches en éducation intervient, en déterminant le type et le niveau d'intérêt des réformes. Cette grille d'analyse est intéressante en ceci qu'elle permet de mieux cerner le cas typique du Cameroun.

La dernière parution retenue dans cette catégorie est la communication de Martial Dembélé, sur le thème « Étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique »¹¹. Celle-ci porte sur les mutations curriculaires fondées sur l'approche par les compétences, en gestation dans les pays africains depuis la fin de la décennie 1990. Prenant appui sur les cas de cinq pays dont le Cameroun, cet auteur questionne les contextes, les nouveautés insufflées et le devenir de ces réformes. Par ailleurs, il recommande aux responsables politiques et suggère aux bailleurs de fonds de mieux canaliser leurs négociations avec les différents pays. Grosso modo, cette étude reste évasive, parce qu'elle n'informe pas sur les faits réellement observés dans ces pays. Néanmoins, les sujets exposés permettent de comprendre la réforme camerounaise, notamment celle axée sur l'approche par les compétences.

La dernière catégorie de travaux est la plus proche de la thématique des réformes curriculaires au Cameroun. Au rang des parutions retenues figure la recherche pilotée par Lucien Mukam, publiée sous forme d'ouvrage, intitulée : *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun : Bilan (1967–1985) et stratégies de relance* ¹². Celle-ci évalue les acquis de la rénovation pédagogique relative au projet de ruralisation dont le but est d'arrimer l'école au milieu, les mobiles de son échec ainsi que le contexte de la reprise dudit projet. Ce travail, quoique traitant exclusivement de la période d'implémentation de cette réforme, aide à bien cerner, non seulement la crise de l'enseignement du premier degré au Cameroun postcolonial, mais aussi les obstacles aux premières tentatives de réforme de cet acabit.

Dans la même veine, l'article de Jean Louis Dongmo intitulé « Pour une réforme profonde des programmes scolaires de géographie au Cameroun » est également digne d'intérêt¹³. En effet, il aborde directement la thématique de la réforme curriculaire au primaire et au secondaire, tout en relevant l'impertinence et le déphasage des contenus par rapport à l'évolution de la discipline et aux fondements psychologiques et scolaires de son enseignement. À cela s'ajoute des propositions correctives des insuffisances de cette réforme. Cette étude évoque un aspect qu'aucune des recherches précitées n'a abordé avec exactitude, à savoir la question de l'arrimage des contenus d'enseignement aux milieu local ou national. Ce faisant, elle intègre, de plain-pied, le cadre de cet article. Toutefois, étant uniquement axé sur la géographie étudiée au cycle secondaire, ce travail ne permet pas une analyse des contenus pédagogiques dispensés dans les disciplines du primaire.

La dernière investigation retenue est le mémoire de Master en histoire de Thierry Emmanuel Nna, intitulé « La camerounisation des programmes d'enseignement de l'école primaire au Cameroun : 1963–2013 »¹⁴. Elle relève qu'au soir de l'ère coloniale française, les programmes d'études du primaire requièrent une refondation

substantielle pour répondre aux exigences du nouvel État indépendant. Ensuite, elle présente l'effort d'endogénéisation des contenus pédagogiques qui est allé croissant, de 1963 à 2013. Enfin, cette réflexion expose les facteurs de dilution de cet effort. Cela dit, en dépit des avancées notées, les résultats de cette dynamique d'enracinement restent insignifiants.

Au demeurant, les études ayant déjà traité de la qualité des contenus éducatifs du primaire au Cameroun ne soulignent que très évasivement les insuffisances de ces derniers lorsqu'elles ne s'intéressent pas surtout aux contenus effectivement enracinés. C'est pourquoi les aspects néocoloniaux des curricula de ce niveau d'éducation, en terre camerounaise, constituent un champ historiographique très peu exploré voire quasiment vacant d'où la spécificité et l'originalité de cet article.

Méthodologie et problématique

Les informations nécessaires à cette étude proviennent de sources primaires et secondaires. La première catégorie comprend des documents archivistiques, consultés aux archives nationales de Yaoundé et de la Délégation régionale de l'Éducation de base du Centre. En plus de ceux-ci, des sources orales, constituées surtout des témoignages des inspecteurs du primaire retraités et en service, ont été mises à contribution. La seconde catégorie de sources regroupe certains ouvrages du Centre National de l'Éducation (CNE), des programmes officiels, des mémoires soutenus dans les universités de Yaoundé I et de Ngaoundéré et, enfin, des articles consultés sur Internet.

La collecte des données de ces différentes sources s'est déroulée selon certaines techniques. Les entrevues, quant à elles, ont été conduites via un guide d'entretien, un questionnaire comportant des questions généralisées et des questions ciblées. Pour effectuer les enregistrements sonores, le téléphone portable a été le moyen utilisé. Pour ce qui est de la prise de notes, elle a été réalisée dans un cahier spécifique. Les données ainsi collectées ont été traitées et exploitées selon les approches diachronique, systémique et pluridisciplinaire. La première approche a permis de situer chaque curriculum dans son temps, afin de mieux percevoir les mutations contextuelles qui les sous-tendent tous. La deuxième a été adéquate pour l'analyse de la néocolonialité des curricula, à la lumière des orientations générales du système éducatif camerounais. Enfin, la troisième approche s'est révélée indispensable, compte tenu de la transversalité du thème étudié. Le recours aux sciences de l'éducation, qui a semblé incontournable, en est une illustration.

Les données ainsi recueillies et traitées ont permis de mieux cerner cette thématique. En effet, en cette ère où les Africains s'activent à leur décolonisation culturelle et intellectuelle effective, l'opportunité est offerte aux chercheurs d'identifier les aspects du néocolonialisme pédagogique à corriger pour faciliter l'édification des curricula purement africains. S'inscrivant dans cette ligne de mire, ce travail répond à la préoccupation de savoir : quels sont les fondements, les manifestations et l'incidence de l'influence française sur la substance éducative du premier degré au Cameroun? Les éclairages à cette question passent par l'examen succinct de chacun des trois aspects qui la structurent.

1. Les fondements de l'influence française sur la substance pédagogique du premier degré

L'emprise de la France sur les contenus de la formation primaire, au Cameroun post-colonial, s'explique à trois niveaux. Primo, ce nouvel État hérite d'un enseignement primaire élaboré en faveur des intérêts coloniaux français. Secundo, le contexte juridique existant est favorable à l'immixtion française dans l'enseignement camerounais. Tertio, l'incapacité des Camerounais à refonder librement leur système scolaire favorise le recours aux ressources de la France.

1.1 *L'héritage d'un enseignement primaire au service de l'administration coloniale française*

Lorsque le Cameroun sous tutelle française obtient son indépendance en 1960, le système éducatif en place est celui élaboré par les administrateurs coloniaux pour répondre à leurs intérêts. Cela dit, l'œuvre d'expansion de l'enseignement primaire entreprise sur ce territoire par l'administration française, de 1916 à 1960, n'a rien de philanthropique. Quelques notes officielles de l'époque en exposent d'ailleurs les véritables mobiles. L'une est la circulaire du 5 août 1921, traitant des programmes scolaires, qui stipule que l'enseignement primaire vise essentiellement à rapprocher des colonisateurs, par la propagation de la langue française, le maximum d'indigènes, à les familiariser avec leurs intentions et leurs méthodes¹⁵. Une autre est celle d'Albert Sarreau, Ministre français des colonies d'alors, qui affirme : « instruire les indigènes est assurément notre devoir [...] ; mais ce devoir fondamental s'accorde par surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques »¹⁶. Et la dernière note retenue est celle de Brévié, Gouverneur général de l'Afrique Occidentale Française (AOF), qui, en 1933, confirme cette orientation scolaire coloniale à travers ces propos :

Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie. Il s'agit, d'autre part, d'éduquer la masse pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie¹⁷.

Ces textes dégagent deux objectifs pratiques de l'enseignement primaire colonial. L'un est de rapprocher les indigènes des colonisateurs, par la vulgarisation de la langue, véhicule, par excellence, de la culture française. L'autre consiste à la formation des employés locaux à des tâches subalternes, dans l'optique de seconder et d'appuyer le personnel colonial européen dans les services administratifs d'une part et l'exploitation économique du territoire, d'autre part.

Pour ce faire, à travers l'arrêté du 1^{er} octobre 1920, l'administration coloniale a préalablement pris le soin d'interdire l'enseignement en langues locales. Ainsi, les matières enseignées tout au long du cycle (calcul, langage, écriture, chant, récitation, histoire, géographie, orthographe, grammaire française et instruction civique) sont

en déphasage quasi-total avec les réalités camerounaises et valorisent plutôt la culture française. L'enseignement obligatoire de la Marseillaise, hymne national français, dans toutes les écoles primaires ainsi que les thèmes d'étude d'histoire et de géographie portant majoritairement sur l'Europe et la France l'attestent.

On retrouve, par exemple, au programme d'histoire du cours moyen deuxième année, les thèmes tels que les guerres napoléoniennes et la Révolution française tandis qu'en géographie, les sujets étudiés concernent, entre autres : le relief, les régions, le climat, l'hydrographie, les côtes, la population, les activités économiques de la France, la France dans le monde et l'Union française¹⁸. Les contenus de ces deux disciplines montrent la tendance générique des savoirs dispensés à la jeunesse de ce territoire. Une telle école prédispose les Camerounais à un déracinement socioculturel radical. Et c'est elle qui se pérennise après l'indépendance, par le biais des nouveaux responsables nationaux, produits eux-mêmes, de cette école. En d'autres termes, les colonisateurs sont idéologiquement restés présents dans le système de formation des jeunes Camerounais. Cette présence se conforte par l'existence d'un cadre juridique propice.

1.2 Un cadre juridique favorable à la mainmise française sur l'école camerounaise postcoloniale

Le processus de libération des territoires coloniaux français n'est pas accepté par la métropole de gaieté de cœur. C'est pourquoi celle-ci amorce, à la veille de l'indépendance de ses possessions africaines, la signature de nombreux accords avec ces dernières, afin de les maintenir sous son joug. De manière factuelle, entre juin 1960 et juillet 1963, la France conclut avec ces jeunes États une trentaine d'accords culturels dont le respect par ces derniers s'impose comme la condition sine qua non de l'obtention de l'indépendance. Le Premier Ministre français, Michel Debré, s'adressant à Léon M'ba, futur Chef de l'État gabonais, le 15 juillet 1960, le confirme dans son assertion paternaliste suivante : « on donne l'indépendance à condition que l'État s'engage, une fois indépendant, à respecter les accords de coopération signés antérieurement. Il y a deux systèmes qui entrent en vigueur en même temps : l'indépendance et les accords de coopération. L'un ne va pas sans l'autre »¹⁹. C'est qu'en réalité, ces accords constituent l'un des principaux moyens du néocolonialisme. Ils sont répartis en deux catégories dont celle dénommée « accords de coopération culturelle »²⁰.

Pour le cas spécifique du Cameroun, lesdits accords sont reconnus sous l'appellation de « convention culturelle ». Au rang des domaines concernés, figure la coopération de l'enseignement primaire²¹. C'est dans ce sillage que s'inscrit la Convention du 10 novembre 1961 qui stipule que la France devra déterminer les choix socioculturels du Cameroun et orienter la détermination des programmes scolaires de ce pays à tous les niveaux²². Cet accord donne ainsi à la France la prééminence sur toutes les initiatives de réforme curriculaire de ce jeune État. Toutefois, ce droit d'ingérence pédagogique est davantage manifeste, compte tenu de l'insuffisance des ressources locales.

1.3 L'incapacité du Cameroun à assurer ses réformes curriculaires en toute autonomie

Le succès du processus de libération d'un pays est principalement tributaire de sa capacité à mobiliser ses moyens propres. Ce préalable est davantage requis dans le

secteur de l'éducation, très sensible. Or, dans le cadre de la refondation de l'école primaire camerounaise, cet aspect fait défaut. En effet, le tableau des ressources humaines, financières et institutionnelles nationales est globalement insatisfaisant. D'où le recours à l'aide extérieure, avec pour corollaire, la compromission, voire le frelatage des réformes curriculaires.

En réalité, dans les décennies 1960 et 1970, même au-delà, le pays souffre d'une carence quantitative et qualitative en experts de l'enseignement primaire. Certes, parmi les acteurs des réformes de 1963 et 1976, l'on retrouve des inspecteurs pédagogiques camerounais tels qu'Henri Bala Mbarga, Dominique Beling-Nkoumba, Danielle Metou Nkoum et Joseph Ndjino, ainsi que des directeurs d'écoles et des instituteurs nationaux. Toutefois, la formation de base reçue par ce personnel local est antithétique, donc défavorable, à leur autonomisation intellectuelle. Joseph Évang Assembe fait comprendre, à ce sujet, que leur formation visait à faire d'eux, des relais locaux de l'école coloniale, chargés de perpétuer le système scolaire français dans ce territoire, après l'indépendance²³.

Ce contexte explique la prééminence des « experts » français tels que Pierre Vaast, Lombard et Mottocarpen, dans les travaux de rédaction des programmes de 1963 et 1976. L'emprise réelle de ces derniers est résumée par Dominique Beling-Nkoumba qui déclare que « toutes leurs remarques semblaient avoir valeur d'injonction, car elles n'étaient presque jamais rejetées »²⁴. Cela a rendu plus nominale qu'effective la contribution des coordonnateurs camerounais, notamment Henri Bala Mbarga et Daniel Metou Nkoum.

Cette dépendance intellectuelle est également significative durant l'élaboration des curricula de 1999–2001. Richard Akoulouze, coordonnateur de ladite réforme, le reconnaît en ces termes : « ce n'est que dans nos têtes que la France pouvait être présente »²⁵. Et Évang Assembe ajoute que, quand bien même certains de ces acteurs locaux auraient eu des velléités autonomistes, ils n'étaient aucunement à même de les faire valoir étant donné que les bases gouvernementales de la réforme ne pouvaient être biaisées, sous peine de menaces et de représailles de tous genres²⁶. En clair, la formation à l'occidentale et la présence physique ou idéologique des anciens colons ont lié les mains des intervenants camerounais à ces travaux de rénovation pédagogique. D'où l'impossibilité pour ceux-ci de concevoir librement des programmes d'enseignement primaire répondant véritablement à leur goût²⁷.

Les ressources financières utilisées pour les deux premières tentatives de nationalisation curriculaire n'en font pas exception. En effet, les enquêtes menées révèlent qu'elles provenaient des financements étrangers et spécifiquement de la France²⁸. En plus, l'édition des programmes de 1963 est assurée par le Centre d'Édition et de Production des Manuels et Auxiliaires de l'Enseignement (CEPMAE), basé à Yaoundé et encore essentiellement financé et géré par les Français. Ayant participé, via ses moyens multiformes, à la réforme des programmes du primaire au Cameroun, la France a pu étendre son influence jusqu'au choix des contenus d'enseignement.

2. Les indices de la dépendance des contenus d'enseignement vis-à-vis de la France

L'examen des différents curricula, parus en 1963, en 1976 et de 1999 à 2001, fait constater que la substance éducative du primaire ne s'est pas encore réellement défaits de ses caractéristiques de l'époque coloniale. C'est ce qui explique qu'on y constate la présence de nombreuses données européennes et particulièrement françaises, l'absence des réalités contextuelles fondamentales et l'évocation vague des contenus relatifs au terroir.

2.1 *Des contenus d'enseignement encore considérablement tournés vers l'Europe*

L'extraversion de la substance éducative est l'un des indicateurs de l'emprise française sur les curricula du premier degré au Cameroun postcolonial. Elle est très perceptible dans les contenus disciplinaires publiés en 1963 et en 1976. Cela apparaît clairement dans des disciplines telles que l'histoire et le français. En histoire, de nombreux thèmes étudient l'Europe et la France, en l'occurrence, un roi tout-puissant, un grand empereur d'Occident (Charlemagne), le Moyen-âge, la civilisation de la France et de l'Europe, Louis XIV, puis la Révolution française et ses conséquences²⁹.

Par ailleurs, les quelques thèmes traitant de l'histoire coloniale du Cameroun sont formulés dans une perspective apologétique, avec pour propension de véhiculer les « bienfaits » de la fameuse « mission civilisatrice » ou de la colonisation, en lieu et place d'une présentation de sa véritable face, essentiellement intéressée et dominatrice. À titre d'exemple, dans les programmes de 1963, la leçon du CM2 portant sur la lutte contre la maladie du sommeil, présente Eugène Jamot comme en étant le héros³⁰. L'histoire précoloniale n'échappe pas à cette tendance dithyrambique. Il suffit de décrypter les intitulés des leçons pour s'en convaincre, surtout ceux qui mettent en rapport le Cameroun et l'Europe, parmi lesquels : les Portugais au Cameroun, les Hollandais sur la côte du Cameroun et les Anglais au Cameroun³¹. À première vue, si l'on ne considère que l'évocation de ce pays dans les titres, on peut affirmer qu'il s'agit du passé du Cameroun. Toutefois, lorsqu'on tient compte de leur disposition syntaxique, on réalise que du Cameroun, il n'est fait allusion que pour désigner le cadre géographique et l'objet de cette histoire européenne. En clair, ces titres de leçons renvoient plutôt à quelques épisodes, en terre camerounaise, de l'histoire de l'Europe, tout en scandant les « prouesses » des Européens, singulièrement de la France, dans ce territoire sous mandat puis sous tutelle.

Outre l'histoire, l'extraversion des contenus d'enseignement est tangible à travers la grande place accordée à l'enseignement du français dans toutes les classes. En effet, c'est la seule langue officielle jusqu'en 1972 et première des deux langues officielles depuis lors, et par conséquent, la langue d'enseignement dans le sous-système éducatif « français ». Pour ainsi dire, le français est l'unique langue étudiée par les apprenants camerounais du primaire formés selon les programmes de 1963 et de 1976. L'étude de cette langue s'opère en plusieurs sous-disciplines (langage, lecture, écriture, vocabulaire, élocution, récitation, grammaire, orthographe, conjugaison et rédaction)³², graduellement introduites dans les différents niveaux du cycle. Ainsi,

l'utilisation du français comme véhicule des savoirs et son étude en tant que discipline d'enseignement ne semblent pas se départir du système de formation colonial qui, en généralisant l'apprentissage de cette langue, visait à franciser les Camerounais.

Au demeurant, les contenus d'enseignement d'histoire et la place considérable réservée à la langue française sont des indices de l'extraversion des contenus des programmes réformés. En toute logique, cela implique l'insuffisante prise en compte des réalités camerounaises.

2.2 L'absence remarquable des données camerounaises dans les grilles de leçons

Une autre caractéristique des programmes d'enseignement de 1963, 1976 et 1999–2001 est leur carence notoire en données se rapportant au milieu camerounais. Cela est également vérifiable dans des disciplines comme l'histoire. À titre d'illustration, les programmes de 1963 n'abordent pas la période coloniale du Cameroun tandis que ceux de 1976 la présentent de manière sélective. De ce fait, on note l'absence des résistants à la colonisation et des nationalistes indépendantistes trivialement reconnus par les historiens comme tels, au rang desquels : Martin Paul Samba, Rudolf Douala Manga Bell, Oba'a Mbeti, Ruben Um Nyobe, Osséndé Afana, Félix Moumié et Ernest Ouandié.

Le contexte sociopolitique de l'époque, où toutes les velléités nationalistes sont encore malvenues, en est une explication. En effet, il est meublé par la seconde lutte d'indépendance au cours de laquelle les membres de l'Union des Populations du Cameroun (UPC), désignés sous le vocable péjoratif de « maquisards », sont pourchassés par les forces gouvernementales, soutenues par l'armée française. L'étude de tels sujets à l'école était par conséquent inopportune, car étant de nature à éveiller, chez les jeunes apprenants, le sentiment national dont les pionniers de l'heure étaient encore pourchassés. Expliquant l'influence exercée, dans ce sens, sur la réforme des contenus d'histoire, Richard Akoulouze s'exprime en ces termes : « certes, on avait instruit d'adapter les programmes aux réalités du pays. Cependant, les consignes généralement données par le politique, aux acteurs directs de la réforme, interdisaient par exemple d'y introduire des noms tels que Ruben Um Nyobè et Ernest Ouandié »³³.

Par ailleurs, en ce qui concerne les disciplines manquantes, l'inexistence du programme des langues nationales constitue un exemple patent. Cette absence saute aux yeux de tout observateur curieux des grilles des matières parues de 1963 à 2001. En effet, bannies des enseignements en 1920 par l'administration française nouvellement installée, les langues camerounaises restent les grandes oubliées des réformes curriculaires, plus de quarante années après l'indépendance. Cette situation est d'autant plus curieuse au regard non seulement des multiples tractations relatives à leur érection en disciplines d'apprentissage ou en langues d'enseignement observées dans ce pays depuis des décennies³⁴, mais aussi du contexte international relativement favorable à la promotion des langues nationales dans les établissements scolaires³⁵.

Il convient de noter que la toute première expérimentation de l'enseignement des dites langues a lieu en 1978, sous la bannière du Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), dirigé par Maurice

Tadadjeu. Cette expérience se déroule dans plusieurs écoles primaires du territoire national, avec pour objectif de permettre qu'au sortir du primaire, chaque élève soit apte à la lecture, à l'écriture et au dénombrement en sa langue maternelle ; ce qui favoriserait son apprentissage d'une seconde langue nationale distincte de la langue maternelle dont la fonction serait véhiculaire pour une ouverture culturelle. Trois écoles expérimentales sont fonctionnelles à cet effet, dans le sous-système éducatif français (l'École catholique de Messamendongo, à Yaoundé, où on enseigne l'éwondo ; l'École Notre Dame de Banka, à Bafang, où est enseigné le féfée et l'École CEBEC de Bonamouti, à Douala, qui enseigne la langue douala)³⁶.

Dans cette tâche, le PROPELCA s'est servi d'un matériel de base dénommé « l'Alphabet général des langues camerounaises et guide pour le développement des systèmes des langues africaines » et d'un matériel d'enseignement expérimental constitué d'un pré-syllabaire général, des syllabaires 1 et 2 pour ces langues, des post-syllabaires dont quelques-uns sont imprimés et utilisés dans les classes, ainsi que des manuels de calcul 1 et 2. La formation des maîtres, quant à elle, est assurée avec la collaboration de la Société Internationale de Linguistique (SIL) sur les aspects suivants : introduction générale (information sur les langues nationales et le PROPELCA), pratique de la langue maternelle, méthodologie de l'enseignement de la langue maternelle, évaluation, plan mensuel et planning horaire hebdomadaire³⁷.

Fort de ce que cette expérimentation intervient deux ans après la parution des programmes révisés de 1976 qui, par ailleurs, restent en vigueur jusqu'à la fin de la décennie 1990, il est explicable que durant toutes ces années, les langues nationales soient absentes des curricula de l'école primaire camerounaise. Cependant, d'autres événements d'envergure nationale et internationale ont lieu à partir de 1995 et sont de nature à induire une réelle prise en compte de ces langues dans les réformes curriculaires de l'heure. Sur le plan national, les États généraux de l'éducation se tiennent du 17 au 24 mai 1995, à Yaoundé. Ceux-ci entraînent la publication, le 14 avril 1998, de la Loi d'orientation de l'Éducation qui recommande, entre autres, l'enseignement de ces langues. Sur le plan international, en 1999, le 21 février est proclamé Journée internationale de la langue maternelle par la Conférence générale de l'UNESCO³⁸.

Compte tenu de l'espoir que cette première expérience a suscité et du succès apparent qu'elle a connu, auxquels s'ajoutent ce contexte national et la pression de cet organisme international, il était opportun que, dans les programmes « républicains » de 1999–2001, les contenus d'enseignement de cette discipline fussent désormais définis. Tel n'a cependant pas été le cas. Cela dit, sur cet autre aspect, tous ces curricula s'assimilent à ceux en vigueur au cours de la période coloniale. À cette absence des réalités nationales s'ajoute une évocation vague et ambiguë du Cameroun, par endroits.

2.3 L'évocation vague et ambiguë du Cameroun dans les thèmes de leçons

Pour élucider cette autre marque de la néocolonisation sur les contenus d'enseignement du premier degré, il est à noter qu'à cause de l'imprécision de leur formulation, bon nombre de thèmes de leçons ne se rapportent au Cameroun qu'indirectement,

ce qui est susceptible d'embarrasser les enseignants, au grand dam de l'enracinement des apprentissages. Les centres d'intérêt suivants, extraits du programme de français du cours élémentaire deuxième année (CE2), l'exemplifient : les accidents, le repas et la cuisine³⁹. Une situation similaire est observée en géographie, avec les leçons portant sur les eaux, les paysages végétaux, les temps et les saisons⁴⁰.

En outre, bien d'autres disciplines et réalités abordées sont d'une ambiguïté qui remet en question leur contextualité. La grille des leçons de travail manuel en est un cas de figure. L'étude de cette discipline rime, certes, avec le vent de ruralisation en cours depuis 1967. Toutefois, elle instaure une discrimination sexuelle dans les écoles camerounaises, en ce sens que les travaux agricoles et d'élevage sont considérés comme des activités impropres aux filles. Selon cette logique, les écolières sont pratiquement dispensées de toutes les leçons réservées à ces travaux. Pourtant, les femmes africaines, et principalement les femmes camerounaises, sont réputées pour leur participation active à la production agro-pastorale.

Dans la même veine, la cuisine et la couture sont systématiquement réservées aux filles, au détriment des garçons alors que ces derniers sont sinon autant du moins plus nécessaires que celles-là en la matière, si l'on se réfère au secteur de l'économie dans lequel les hommes sont majoritaires, tout au moins à cette époque-là. À titre illustratif, selon un rapport de la Mission PECTA (Programmes des Emplois et des Compétences Techniques pour l'Afrique) sur l'emploi et le développement au Cameroun, près de quatre-vingt pourcents (80 %) d'artisans du secteur de l'habillement à Yaoundé sont des hommes⁴¹. En général, ces derniers sont les plus nombreux dans le secteur de l'habillement, dans ceux de la restauration et de l'hôtellerie, métiers qu'ils apprennent presque sur le tas. Étant plus nombreux que les filles à vivre de ces activités, les garçons ne devraient pas en être privés durant leur formation scolaire. Il en est de même de la puériculture dans son ensemble qui, au lieu d'être dispensée uniquement aux filles, devrait aussi s'étendre aux garçons⁴².

En histoire, cette ambiguïté des contenus s'illustre aussi sur plusieurs plans. Dans les programmes de 1976, les leçons, telles que l'Allemagne au Cameroun, l'Allemagne perd le Cameroun, la France au Cameroun⁴³, ont une disposition syntaxique qui démontre qu'il s'agit de l'histoire de l'Europe, déroulée au Cameroun. En outre, les seuls acteurs camerounais de cette histoire coloniale évoqués sont Charles Atangana et les sultans Bamoun Ncharé et Njoya. Il est très paradoxal que des programmes dits adaptés ne s'intéressent qu'à des figures reconnues par les historiens camerounais comme des collaborateurs de l'administration coloniale, et non comme des nationalistes. C'est d'ailleurs du fait de cette collaboration que leur étude est prévue, car la connaissance de leurs œuvres est presque sans danger pour les anciens maîtres coloniaux dont l'influence sur les contenus de ces programmes ne fait point de doute.

Dans le même ordre d'idées, la leçon d'histoire du CE2 portant sur « la pacification du Cameroun »⁴⁴ prête, elle aussi, à équivoque. En effet, le verbe pacifier revêt une sémantique purement coloniale du fait qu'il ne traduit réellement pas, dans ce contexte, l'action de faire la paix, mais de contraindre les Camerounais à se soumettre à l'occupant étranger. Le caractère coercitif des moyens et agents de cette

pacification en dit d'ailleurs long, notamment le recours aux soldats et l'usage des armes à feu. Reconduire une telle terminologie dans des contenus dits adaptés a, par conséquent, une portée néocoloniale. En plus, du fait des massacres commis à Yaoundé, par Hans Dominique⁴⁵, ici présenté comme pacificateur, les Camerounais en général et ceux de cette ville en particulier se souviennent plutôt tristement de lui.

C'est également le cas des thèmes d'histoire du cours moyen deuxième année (CM2) où la dixième leçon intitulée « l'évolution du Cameroun de 1884 à 2000 »⁴⁶ a comme uniques articulations le protectorat allemand et les résistances à l'occupation allemande. Ces événements ont pourtant pris fin avec l'entrée du Cameroun dans la Première Guerre mondiale d'où l'anachronisme de cette formulation. Pour garder toute sa véracité, ladite leçon aurait pourtant pu être formulée « les conquêtes et résistances à l'occupation allemande au Cameroun », ou intégrer les autres aspects historiques manquants de cette période.

Dans l'optique de mieux saisir l'ampleur du caractère néocolonial des programmes d'enseignement ainsi présentés, une estimation chiffrée de leur teneur en données camerounaises, d'une part, et de leur évocation des réalités extra-camerounaises, occidentales et notamment françaises, d'autre part, a pu être faite. Celle-ci a tenu compte, non seulement des titres de leçons et de leur formulation, mieux de leur disposition syntaxique, mais également des grandes articulations de ces dernières, là où elles ont été précisées. Cet exercice a permis de se rendre compte que dans les premiers programmes réformés, parus en 1963, seulement 19,22 % des leçons portent sur les réalités du pays. Autrement dit, 80,78 % des enseignements dispensés aux jeunes Camerounais leur sont étrangers. Pour ce qui est de la version révisée qui paraît en 1976, son taux de camerounité se démarque du précédent, car il avoisine 36 %, soit 64 % de leçons qui ne concernent pas le milieu camerounais. Avec les curricula de 1999–2001, le degré d'évocation des réalités du Cameroun connaît à nouveau une légère progression et culmine à 48,25 %, ce qui signifie que pour cette dernière grille de contenus, 51,75 % des connaissances à dispenser sont axés sur d'autres milieux que celui des élèves à qui ils sont destinés.

D'après ce qui précède, l'aspect néocolonial des supports de matières et contenus pédagogiques du primaire, dans le Cameroun indépendant, se matérialise par la présence notable des données européennes, l'absence de certaines réalités contextuelles et l'évocation vague des données du terroir. Les statistiques faites montrent que tous les programmes en vigueur dans ce cycle d'enseignement, durant les quatre premières décennies postcoloniales de ce territoire, portent davantage sur les données culturelles sinon européennes du moins étrangères aux populations camerounaises. En d'autres termes, ceux-ci gardent bien des caractéristiques de ceux de l'époque coloniale dont ils sont pourtant censés se démarquer substantiellement ce qui souligne, sans nul doute, l'influence plus ou moins indirecte que continue d'y exercer l'ancienne puissance mandataire et tutrice. Ceci étant, il est indéniable qu'une telle substance pédagogique a une incidence malencontreuse sur les enseignants, sur les apprenants et sur le pays tout entier.

3. Les méfaits de la néocolonisation des contenus éducatifs du primaire au Cameroun

S'assimilant à celles des contenus de l'école coloniale, les caractéristiques des curricula du primaire postcolonial ci-dessus présentées ont indubitablement des répercussions désagréables sur les enseignants chargés de les dispenser, sur les élèves à qui ils sont destinés et sur le pays qui doit en être l'ultime bénéficiaire.

3.1 La difficile contextualisation des enseignements par les maîtres

Les enseignants sont les premiers à ressentir les méfaits des multiples estampilles néocoloniales sur les curricula du premier degré au Cameroun. En effet, les innovations apportées dans les objectifs et dans les contenus d'éducation commandent à ces acteurs d'enraciner au mieux leurs enseignements. Or, comme l'explique Joseph Évang Assembe, l'école primaire camerounaise a des « programmes-modes d'emploi » et non des programmes-cadres, comme le sont ceux de l'université. Pour cela, ils n'offrent pas une marge de manœuvre suffisante aux maîtres qui sont alors tenus de les dérouler tels quels aux apprenants⁴⁷.

Cela stipule clairement qu'il n'est pas permis aux maîtres de donner des orientations personnelles aux contenus de leurs leçons, quel que soit leur niveau de maîtrise des sujets à enseigner. D'ailleurs, les différentes évaluations auxquelles sont habituellement soumis les apprenants, au cours et à la fin de l'année scolaire, ne portent que sur les données qui figurent au programme, conformément à l'orientation officielle⁴⁸. Dans ces conditions, les enseignements ne peuvent réellement correspondre au milieu que dans la mesure où cela a été prévu. Or, lorsqu'on tient compte de tous les manquements en termes de contextualité des curricula ici étudiés, on peut déduire que ces derniers ne sont guère de nature à permettre aux enseignants de procéder à un réel enracinement des savoirs. Ainsi difficilement contextualisables, de tels contenus d'éducation ont des répercussions encore plus négatives sur les apprenants.

3.2 Divers effets pervers sur les produits de l'école primaire

Les contenus d'éducation ont pour principaux destinataires les élèves dont ils sont tenus d'enrichir les connaissances et surtout de modifier les habitudes et attitudes, au bénéfice des apprenants eux-mêmes et par extension, de la société tout entière. Pour ce faire, la substance éducative doit correspondre au milieu et répondre aux besoins des élèves; faute de quoi, elle aura sur eux une incidence néfaste. C'est ce second cas de figure qui caractérise la substance éducative du premier degré camerounais qui porte encore, d'une manière ou d'une autre, les stigmates des anciens maîtres coloniaux.

De fait, l'enseignement des réalités qui ne riment pas ou qui cadrent mal avec leur milieu et ce, dans une langue étrangère, provoque principalement un faible rendement interne et externe de l'école. Sur le plan interne, celui-ci se manifeste par une forte déperdition et des échecs scolaires dont l'âge d'or se situe dans les trois premières décennies d'indépendance. À titre d'exemple, au Cameroun oriental, de 1965 à 1970, sur 10 000 élèves inscrits à la section d'initiation au langage (SIL), seulement

5 050 d'entre eux atteignent le CM2, soit un taux de déperdition de 49,5 % à la fin du cycle. Parmi ceux arrivés au terme du cycle, uniquement 1 460 obtiennent le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE); soit un taux de réussite de 28,91 %, pour 71,09 % d'échec⁴⁹. La même situation est d'ailleurs observée dans d'autres pays francophones d'Afrique comme le Sénégal. Dans ce pays en effet, en dépit des différentes réformes, « le système éducatif, érigé exclusivement sur le français, seule langue de scolarisation, est confronté à des difficultés traduites par un échec massif, une grande déperdition scolaire, une faiblesse chronique de niveau en français et, par ricochet, dans les autres disciplines »⁵⁰.

Sur le plan externe, Bernard Bidias à Ngon, alors ministre de l'Éducation nationale, explique la situation camerounaise en ces mots : « malgré les sommes qu'engloutit chaque année l'État pour l'éducation, on se rend compte que son rendement demeure faible, surtout dans l'enseignement primaire »⁵¹. Ce constat est confirmé par Claude Richard qui, en 1978, souligne que cette école continue de produire « un grand nombre de déclassés sociaux et de jeunes désemparés, déracinés de leur milieu traditionnel et incapables de s'intégrer convenablement au secteur moderne. De plus, elle ne semble pas réussir à satisfaire le besoin en personnel qualifié de la société moderne dont elle accompagne les résultats »⁵².

De nos jours, la situation n'a pas beaucoup évolué. En effet, si une amélioration est observée au niveau du rendement interne, pour ce qui est du rendement externe, les citoyens formés dans cette école sont quasiment étrangers à leur mode de vie et à leur environnement social. Cet état de choses est perceptible de par le nombre très réduit d'élèves sortants qui parviennent à intégrer aisément la vie sociale et efficacement la vie active. Sur un tout autre plan, les produits de cette école font encore preuve d'un déracinement culturel, mieux, d'une acculturation criante, avec pour corollaire un défaut de patriotisme et de nationalisme chez ces derniers.

L'une des premières manifestations de cette acculturation est l'adoption des attitudes défavorables aux langues nationales. En effet, fort de l'absence de ces langues dans les enseignements, leur usage oral par les élèves, notamment au sein des établissements scolaires, est pratiquement resté prohibé plusieurs décennies après l'indépendance. L'objectif visé est de promouvoir les langues officielles, à savoir le français auquel est adjoint l'anglais, dans le contexte du bilinguisme officiel, instauré depuis 1972, ce qui donne aux apprenants la conviction que leurs langues sont inférieures à celles étrangères apprises à l'école. On peut alors observer chez eux plusieurs cas de figure. Certains éprouvent d'énormes difficultés à communiquer dans ces langues, notamment lorsque celles-ci ne sont pas usitées en famille. D'autres développent un complexe d'infériorité vis-à-vis de ceux qui ne s'expriment qu'en français. Certains autres refusent systématiquement de s'exprimer dans leurs langues d'origine, même hors de l'école. On observe enfin les railleries, les dénonciations, voire les châtements, qui sont les sorts réservés à ceux qui en font usage.

Pour ce qui est de la défaillance de la fibre patriotique, il faut noter que bon nombre d'écoliers adoptent des attitudes de rejet vis-à-vis de leurs concitoyens relevant d'autres ethnies et tribus. Cette réalité est perceptible dans toutes les régions du Cameroun, avec toutefois plus d'acuité dans les écoles rurales dont les effectifs sont

constitués en majorité des ressortissants de la localité. À titre illustratif, selon qu'on se retrouve au Nord, au Sud ou à l'Ouest du Cameroun, des élèves se plaignent souvent d'avoir été appelés *gadamayo*, *haoussa*, *ngelafis* ou *nkwak* par leurs camarades⁵³. Ces appellations sont généralement utilisées par les groupes tribaux ou ethniques de ce pays, sur un ton sarcastique, dans le but de stigmatiser les compatriotes originaires d'autres aires socioculturelles du territoire national.

Le témoignage d'Ékouma Edmond, instituteur en service à l'École publique d'Akak Essatolo, située à six kilomètres de la ville d'Ebolowa, au Sud-Cameroun, confirme cet état de fait. Voici ce que relate cet enseignant : « plusieurs fois, j'ai vécu des situations où les élèves se lancent des paroles à caractère tribaliste telles que : «regarde-moi un *ngelafis*, un porc comme ça [sic], espèce de mouton du Nord»⁵⁴. Indubitablement, de tels élèves sont de potentiels agents du repli identitaire que connaît la société camerounaise actuelle. L'ampleur de ce phénomène est symptomatique de l'ignorance de la parenté historique entre les composantes ethnologiques du pays. Cette dérive aurait pourtant pu être évitée par l'introduction dans les enseignements d'histoire, de géographie ou d'éducation civique et morale de ce niveau, des notions sur la diversité ethnique du Cameroun et l'importance de l'intégration nationale pour l'ensemble du pays. Au final, c'est la marche vers le développement national qui est ainsi entravée.

3.3 Un frein redoutable au développement national

La solution au problème de développement qui se pose avec acuité en Afrique et spécifiquement au Cameroun, dès le lendemain de la colonisation, passe incontestablement par le système éducatif. Or, tout effort de développement d'un État repose en premier sur la connaissance et la capacité de ses populations à valoriser les potentialités internes, avant de penser à faire appel à l'extérieur, tant il est vrai que tout développement est d'abord la résultante d'un effort introverti. C'est cette même démarche qui doit s'opérer à l'école, chargée de produire la ressource humaine requise. Dans ce sens, elle est censée doter prioritairement les apprenants camerounais du primaire des notions fondamentales de culture nationale, afin de leur permettre de s'ouvrir prudemment et efficacement aux autres aires géographiques et socioculturelles. Cela se trouve d'ailleurs consigné dans des textes qui régissent ce secteur et dont le principal est la Loi d'orientation de l'Éducation du 14 avril 1998. Cette dernière stipule que l'éducation a pour objectifs « la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde »⁵⁵. Sans nul doute, en termes de connaissances à promouvoir à l'école camerounaise, ce texte législatif accorde la priorité aux réalités culturelles endogènes.

Mais, contrairement à cette exigence, l'argumentaire qui précède permet de comprendre qu'au Cameroun, l'école primaire ne s'est pas encore réellement départie des vieux démons de la colonisation que sont : l'extraversion, la vacuité et l'ambiguïté des contenus. Celle-ci a plutôt la propension à produire des déracinés sociaux et culturels, tant il est vrai que ses produits ne s'identifient pas à leur cadre de vie. Par conséquent, ladite école est sinon un obstacle, du moins un frein au processus d'éclosion nationale qu'elle est pourtant censée catalyser. Cet effet pervers se résume dans cette assertion

de l'inspecteur coordonnateur Joseph Évang Assembe : « un enfant à qui on ne parle régulièrement que des choses d'ailleurs ne finira par s'identifier qu'à cet « ailleurs », au détriment de son milieu de vie. Un tel enfant ne trouvera pas nécessaire de questionner son environnement ni de s'y intéresser véritablement », dans la recherche des solutions à ses problèmes existentiels⁵⁶. Ces propos sont suffisamment expressifs du coup dur que l'école camerounaise et singulièrement l'enseignement du premier degré, du fait de ses caractéristiques néocoloniales, portent au processus de développement national.

Conclusion

Au demeurant, le but de cette réflexion était de démontrer qu'en dépit de l'accession du Cameroun à la souveraineté internationale, ses programmes de formation du premier degré, dans le sous-système éducatif français, restent sous le contrôle insidieux de la France, son ancienne colonisatrice. Parmi les facteurs de cette situation délétère figurent : l'héritage d'une école conçue pour les intérêts coloniaux; l'existence d'un cadre juridique favorable à la mainmise française sur l'école camerounaise postcoloniale et l'incapacité du Cameroun à refonder librement son système scolaire. En conséquence, la sollicitation des ressources de la France, pour ses réformes curriculaires, lui est incontournable. D'où la perpétuation de l'influence française sur les contenus d'éducation.

Cette sujétion curriculaire se matérialise par la présence significative des données européennes, et surtout françaises; l'absence remarquable des réalités du Cameroun ainsi que la vacuité et l'ambiguïté des données locales étudiées. En termes d'incidences, ces curricula aux relents néocoloniaux entravent la contextualisation des enseignements par les maîtres; continuent de déraciner les Camerounais de leur milieu socioculturel, défavorisant ainsi leur insertion dans le système productif national et au final, freinent la marche du pays vers le développement économique et socioculturel.

Cette situation déplorable permet de souligner l'urgence pour le Cameroun de résoudre qualitativement et quantitativement la question des moyens aussi bien humains, que matériels et financiers et surtout de les autonomiser autant que possible. Ceci est d'autant plus impérieux qu'en cette ère de globalisation, il n'est plus indiqué qu'un pays continue de dépendre de l'extérieur pour définir les bases de son futur en général et de son système éducatif en particulier. Loin d'être isolé, le cas du Cameroun est une illustration de la situation globale de la plupart des pays africains qui font face à cette néocolonisation éducative, certes avec des spécificités locales, mais aux effets quasiment identiques. Tels sont les cas de la Mauritanie⁵⁷ et du Sénégal⁵⁸ évoqués plus haut.

Notes

- 1 Parlant du sous-système éducatif concerné dans cette réflexion, il s'agit de celui trivialement reconnu sous l'appellation « sous-système francophone ». Cependant, l'adjectif francophone est un trompe-l'œil, sans consistance, qui fait croire aux Camerounais qu'ils sont libres, alors que dans les faits, notamment dans leur système éducatif, ils ne le sont pas encore. De ce fait, le qualificatif « français », avec les guillemets, est préféré, en lieu et place de celui de francophone, indiqué dans les textes officiels. En effet, parler d'un sous-système « français » semble plus approprié pour montrer que l'on est en présence d'un système mis en place par la France coloniale, selon ses intérêts, qui garde les stigmates de l'école coloniale, en dépit de l'effort des Camerounais à l'arrimer à leurs réalités.
- 2 Chrisantus Oden, « Les conséquences du néocolonialisme au Bénin, au Togo et au Niger ». <https://www.projecttopics.org/author/mario>
- 3 Roy Pressweirk, « Néo-colonialisme ou auto-colonisation : l'identité culturelle de l'interlocuteur africain » dans *Les Cahiers de l'UDE. Le savoir et le faire*, sous la direction de Pierre Bungener (Paris : Presses universitaires de France, 1975), 61–70, <https://books.openedition.org/iheid/3923?lang=fr>
- 4 François Narcisse Mahob, « Les réformes curriculaires du MINEDUB », *mafanaeducation*, <http://mafanaeducation.centerblog.net>, 2014.
- 5 Perrenoud, cité par Mahob, 2014.
- 6 En effet, les programmes d'enseignement appliqués dans les quatre premières décennies postcoloniales sont élaborés sur la base des contenus. Et ce n'est qu'avec ceux en vigueur depuis les années 2000 que la notion de curriculum intègre le jargon de l'enseignement primaire camerounais. Son emploi ici tient donc surtout de la volonté de se conformer à la terminologie actuelle.
- 7 Alvine Chantal Napi Kameni, « L'enseignement de l'Histoire au Cameroun sous tutelle française : 1946–1960 », (Mémoire de maîtrise en histoire, Université de Yaoundé I, 1997).
- 8 Rigobert Mballa Owono, « Transformation culturelle et formation de l'individu au Sud-Cameroun : contribution, à partir du cas Beti, à la recherche d'un système éducatif national adapté », (Thèse de Doctorat, Université Paris Descartes, 1974).
- 9 Lucien Mukam, *L'adaptation des contenus d'enseignement en Afrique : critères de relevance* (Yaoundé : CNE, 1982).
- 10 Mamadou Ndoye, « Les pays africains face aux réformes curriculaires », *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, 10–12 juin 2009, 51–57.
- 11 Martial Dembélé, « Étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique », *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du Séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Paris, 10–12 juin 2009, 12–32.
- 12 Lucien Mukam et al., *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun : Bilan (1967–1985) et stratégies de relance* (Yaoundé, CNE, 1985).
- 13 Jean-Louis Dongmo, « Pour une réforme profonde des programmes scolaires de géographie au Cameroun », *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Ngaoundéré*, 1, 1996, 3–30.
- 14 Thierry Emmanuel Nna, « La camerounisation des programmes d'enseignement de l'école primaire au Cameroun : 1963–2013 » (Mémoire de Master en Histoire, Université de Ngaoundéré, 2015).
- 15 APA 10700/C, Arrêtés et circulaires concernant l'organisation de l'enseignement.
- 16 Albert Sarreau, cité par Thierry Emmanuel Nna, dans « Une figure de la refondation de l'éducation de base dans le Cameroun postcolonial : Dominique Beling-Nkoumba (1951–1987) (Mémoire de DIPES 2 en Histoire, ENS de Yaoundé, 2009), 1.

- 17 Brévié, cité par James Richard Zeh Édo'o, « L'enseignement de base au service des ambitions françaises au Cameroun » (Mémoire de Maîtrise en Histoire, Université de Yaoundé I, 2007), 17.
- 18 Zeh Édo'o, « L'enseignement de base au service », 63.
- 19 Saïd Bouamama, « L'œuvre négative du néocolonialisme français et européen en Afrique. Les Accords de Partenariat Économique Franc (APE) : de la Françafrique à l'Eurafrrique », www.investigation.net.
- 20 Guy Feuer, « Les accords culturels passés par la France avec les États africains et malgache », *Annuaire Français de Droit International*, https://www.persee.fr/doc/afdi_0066-3085_1963_num_9_1_1063890-905.
- 21 Guy Feuer, « Les accords culturels... ».
- 22 « Accords de coopération entre la France et le Cameroun », *Le Journal de L'Afrique*, n°28, janvier 2017, <https://www.investigation.net/fr/accords-de-cooperation-entre-la-france-et-le-cameroun/>.
- 23 Entretien avec Joseph Evang Assembe, Ngaoundéré, 18 décembre 2014.
- 24 Entretien avec Dominique. Beling-Nkoumba, Ondongdjap, le 10 août 2015.
- 25 Entretien avec Richard Akoulouze, Yaoundé, le 11 avril 2015.
- 26 Entretien avec Joseph Evang Assembe, 18 décembre 2014.
- 27 Une situation semblable a été signalée en Mauritanie par Neghouba Mint Mohamed Vall qui notait les dangers d'un défaut d'implication des acteurs nationaux dans la réforme scolaire.
- 28 Entretien avec Beling-Nkoumba, Ebolowa, le 10 août 2014.
- 29 Ministère de l'Éducation Nationale, *Horaires et Programmes. Enseignement primaire*, (Yaoundé : CEPER, 1976). 97–99.
- 30 Secrétariat d'État à l'Enseignement, *Horaires et Programmes. Enseignement Primaire* (Yaoundé : CEPMAE, 1963), 86.
- 31 Secrétariat d'État à l'Enseignement, 1963, 86.
- 32 Ministère de l'Éducation Nationale, 1976, 78–79.
- 33 Entretien avec Richard Akoulouze, Yaoundé, le 11 avril 2015.
- 34 Les toutes premières rencontres du genre à l'échelle nationale sont les séminaires tenus respectivement à Douala et à Yaoundé, du 2 au 14 juillet 1973 et du 1^{er} au 13 juillet 1974, portant sur la nécessité et l'importance de ces langues. Il en est ressorti un consensus d'après lequel l'enseignement en langue étrangère est l'un des facteurs du retard du Cameroun tant il est vrai que les contenus des enseignements délivrés en français ou en anglais ne sont pas utilisés par le jeune Camerounais au sortir de l'école.
- 35 En l'occurrence, on peut signaler que du 27 octobre au 6 novembre 1975, il s'est tenu, à Accra au Ghana, la Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique. Cette rencontre a pratiquement défini la charte culturelle du continent. Ainsi, dans sa déclaration, elle relève qu'il est « urgent d'assurer résolument la promotion des langues africaines, instruments de communication sociale, supports et véhicules des héritages culturels dans ce qu'ils ont de plus authentique et garants de leur nature essentiellement populaire ».
- 36 Mukam, *La réforme de l'enseignement primaire*, 97.
- 37 Nna, 2015, « La « camerounisation » des programmes », 141–144.
- 38 Nna, 2015, « La « camerounisation » des programmes », 141–144.
- 39 Secrétariat d'État à l'Enseignement, 1963, 38.
- 40 Secrétariat d'État à l'Enseignement, 1963, 58.
- 41 Mukam, *L'adaptation des contenus*, 37.
- 42 En réalité, tout au long de leur vie familiale, les hommes ont plus d'une occasion de se trouver seuls à s'occuper de l'entretien des enfants, soit en l'absence momentanée de leurs épouses, soit en tant que veufs ou encore en qualité de domestiques.
- 43 Ministère de l'Éducation Nationale, 1976, 97–99.

- 44 Ministère de l'Éducation Nationale, 1976, 59.
- 45 Hans Dominique est l'un des pionniers de la conquête coloniale allemande au Cameroun, et notamment de Yaoundé.
- 46 Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'enseignement primaire. Niveau 3*, (Yaoundé : CEPER, 2001), 63.
- 47 Entretien avec Joseph Evang Assembe, 20 décembre 2015.
- 48 Entretien avec Joseph Evang Assembe, 20 décembre 2015.
- 49 Raymond Lallez, « Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'IPAR et la réforme camerounaise », *Expériences et innovations en éducation*, n°8 (Paris : Les Presses de l'Unesco, 1974) : 11.
- 50 Modou Ndiaye et Mamadou Diakité, « Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : le cas du Sénégal », *LASCOLAF*, <http://www.elan-afrique.org/>.
- 51 Bernard Bidias à Ngon, cité par Ministère de l'Information et de la Culture dans *Bulletin d'information trimestriel*, (Yaoundé, 1975), 12.
- 52 Richard Claude, 1978, 550.
- 53 L'expression *gadamayo* signifie littéralement celui qui vient de l'autre côté du Mayo. Elle est généralement usitée au Nord-Cameroun pour désigner péjorativement tous les ressortissants du Grand-Sud. Quant au terme Haoussa, il désigne une tribu répandue au Nigéria, au Tchad et au Cameroun; mais qui, au Sud-Cameroun, est souvent maladroitement utilisée pour désigner tous les ressortissants du Nord du pays. *Ngelafis* est quant à lui l'appellation tribale de bamiléké chez les bulu. Enfin, *nkwak* est la désignation du peuple bété par les Bamiléké.
- 54 Entretien avec Edmond Cyrille Ékouma, Ébolowa, le 11 mai 2019.
- 55 Loi N° 98/004, du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Titre 1, article 5, alinéa 1.
- 56 Entretien avec Évang Assembe, 20 décembre 2015.
- 57 Mohammed Vall Neghouba Mint, « Pour un renforcement des acteurs : l'exemple de la Mauritanie », *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du Séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Paris, 10–12 juin 2009, 95–98.
- 58 Modou Ndiaye et Mamadou Diakité, « Les langues de scolarisation ».